



**VIII Seminário do NUPE**  
“Universidade, Ciência e Culturas: Aproximações necessárias”  
07 a 09 de novembro de 2017



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS XI – SERRINHA-BA**

## **ANAIS**

**VIII SEMINÁRIO DE PESQUISA E EXTENSÃO DO NUPE/CAMPUS XI**  
**UNIVERSIDADE, CIÊNCIA E CULTURAS: APROXIMAÇÕES NECESSÁRIAS**  
**7 a 9 de novembro de 2017**

**Organização:**  
**Ivonete Barreto de Amorim**



**NUPE**  
**Colegiados**  
**Pedagogia**  
**Geografia**  
**Administração**

**BAHIA**  
GOVERNO DO ESTADO



**VIII Seminário do NUPE**  
“Universidade, Ciência e Culturas: Aproximações necessárias”  
07 a 09 de novembro de 2017



**REITOR**

José Bites de Carvalho

**VICE-REITORA**

Carla Liane Nascimento Santos

**PRO-REITORA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO**

Káthia Marise Borges Sales

**PRO-REITORA DE PESQUISA E ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO**

Tania Maria Hetkowski

**PRO-REITORA DE EXTENSÃO**

Maria Celeste Souza de Castro

**DIRETOR DO DEDC - CAMPUS XI**

Jean da Silva Santos

**DIRETORA SUBSTITUTA DO DEDC - CAMPUS XI**

Elivânia Reis de Andrade Alves

**COORDENADORA DO NUPE – CAMPUS XI**

Ivonete Barreto de Amorim

**COMISSÃO ORGANIZADORA**

Ana Cristina S. de Oliveira Pereira  
Diná Santana de Novais  
Georgman Santos Cedraz  
Ione Góes da Silva  
Irani Almeida de Jesus  
Ivonete Barreto de Amorim  
Janúzia Souza Mendes de Araújo  
Jean da Silva Santos  
Jeane Ferreira de Oliveira  
John Wolter Oliveira Silva  
Juliana Melo Leite  
Macário Protázio Costa Junior  
Maria Claudete Marques Barbosa Estrela  
Maria Jaciely Moreira S. de Almeida  
Miriam Barreto de A. Passos  
Selma Barros Daltro de Castro  
Sueli Ribeiro Mota Souza



### **COMITÊ CIENTÍFICO**

Profa. MSc. Ana Conceição Alves Santiago (FAT)  
Profa. MSc. Ana Cristina S. de Oliveira Pereira (UNEB)  
Profa. MSc. Ana Margarete Gomes da Silva (UNEB)  
Prof. MSc. Carlos Rangel Portugal Pereira (UNEB)  
Profa. Dra. Cenilza Pereira dos Santos (UNEB)  
Prof. Dr. Cesar Costa Vitorino (FVC)  
Profa. MSc. Claudene Ferreira Mendes Rios (UNEB)  
Profa. MSc. Elisete Santana da Cruz França (FVC)  
Profa. MSc. Elivânia Reis de Andrade Alves (UNEB)  
Profa. MSc. Gildaite Moura de Queiroz (UNEB)  
Profa. MSc. Isabelle Sanches (UNEB)  
Profa. Dra. Isaura Santana Fontes (UNEB)  
Profa. Dra. Ivonete Barreto de Amorim (UNEB)  
Profa. Dra. Janúzia Souza Mendes de Araújo (UNEB)  
Profa. MSc. Jaqueline Santos Silva (UNEB)  
Prof. MSc. Jean da Silva Santos (UNEB)  
Profa. MSc. Jocely Santos Caldas Almeida (UNEB)  
Profa. Dra. Jussara Fraga Portugal (UNEB)  
Profa. Dr<sup>a</sup> Lanara Guimarães de Souza (UFBA)  
Profa. Dra Lícia Maria Barbosa (UNEB)  
Profa. MSc. Luciana Rios da Silva (FAT)  
Prof. MSc. Luiz Carlos Jandiroba (UNEB)  
Profa. MSc. Miriam Barreto de A. Passos (UNEB)  
Profa. Dra. Mônica Moreira de Oliveira Torres (UNEB)  
Profa. MSc. Priscila Brasileiro S. do Nascimento (UFRB)  
Profa. MSc. Renata Adrian Ribeiro S. Ramos (UNEB)  
Prof. Dr. Ronaldo Figueiredo Venas (UFBA)  
Prof. Dra. Sandra Célia Coelho Gomes da Silva (UNEB)  
Profa. Dra Selma Barros Daltro de Castro (UNEB)  
Profa. Dra. Simone Santos de Oliveira (UNEB)  
Profa. Dra. Sueli Ribeiro Mota Souza (UNEB)

### **DIAGRAMAÇÃO**

Jeane Ferreira de Oliveira



**VIII Seminário do NUPE**  
“Universidade, Ciência e Culturas: Aproximações necessárias”  
07 a 09 de novembro de 2017



FICHA CATALOGRÁFICA  
Sistema de Bibliotecas da UNEB  
Maria Claudete Marques Barbosa Estrêla - CRB/ BA - 806

Seminário de Pesquisa e Extensão do NUPE Campus XI (8: 2017: Serrinha, BA)

Anais do VIII Seminário de Pesquisa e Extensão do NUPE/Campus XI Universidade  
Ciência e Cultura: aproximações necessárias, 07 a 09 de novembro de 2017, Serrinha. /  
Organizado por Ivonete Barreto de Amorim. – Serrinha: 2017.

Evento realizado pela: Universidade do Estado da Bahia, Departamento de  
Educação/Campus XI, Núcleo de Pesquisa e Extensão – Serrinha-Ba.

1 CD-ROM.

ISSN 2525-6777

1. Pesquisa - Congressos. 2. Iniciação Científica - Congresso. 3. Educação - Congressos.  
1. Amorim, Ivonete Barreto. II. Universidade do Estado da Bahia.

CDD: 001.4



## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b>	11
<b>OBJETIVOS</b>	11
<b>PROGRAMAÇÃO</b>	12
<b>ARTIGOS DE COMUNICAÇÃO ORAL</b>	19
<b>Eixo 1 - EDUCAÇÃO, CULTURA E DIVERSIDADE</b>	
<b>A DISCIPLINA E OS CASTIGOS ESCOLARES COMO PRÁTICAS DA CULTURA ESCOLAR EM SERRINHA.</b> Angélica Silva Santos; Selma Barros Daltro de Castro.	20
<b>O JOGO E O ENSINO DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPLORANDO POSSIBILIDADES.</b> Camila Santos de Jesus; Itana Barbara Mota Santos; Renata Adrian R. S. Ramos.	33
<b>PROJETO DE EXTENSÃO A GEOGRAFIA E A CULTURA DOS LENDÁRIOS DA CAPOEIRA: O TRABALHO DE CAMPO COMO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA.</b> Catiane Muniz da Silva; Joao Nogueira de Santana; Jean da Silva Santos.	44
<b>CAPENE: ESPAÇO SERRINHENSE DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO É PARCEIRO DO PIBID.</b> Claudiane Bispo Ferreira Cruz; Claudene Fereira Mendes Rios.	59
<b>INTERFACES DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UM ESTUDO EM UMA ASSOCIAÇÃO COMUNITÁRIA DO SEMIÁRIDO BAIANO.</b> Daise Oliveira Carneiro; Maria Auxiliadora Freitas dos Santos.	74
<b>DESENVOLVIMENTO DA INTELIGÊNCIA NA FAIXA ETÁRIA DE ZERO A DOIS ANOS: OS PRIMEIROS ATOS.</b> Gildenor Carneiro dos Santos.	87
<b>O PROGRAMA PROJovem CAMPO - SABERES DA TERRA NO TERRITÓRIO DO SISAL: O CONTEXTO DE UMA COMUNIDADE RURAL DO MUNICÍPIO DE SERRINHA-BA.</b> Sabrina Oliveira Lima.	102
<b>EIXO 2 - ENSINO, CURRÍCULO E PRÁTICA PEDAGÓGICA</b>	
<b>CONCEPÇÃO EPISTEMOLÓGICA E PLANEJAMENTO: UMA REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.</b> Alaine Araújo dos Santos; Cenilza Pereira dos Santos.	117
<b>AS INTERVENÇÕES DO PIBID ATRAVÉS DA ANÁLISE DE IMAGENS NAS AULAS DE GEOGRAFIA NO CENTRO EDUCACIONAL 30 DE JUNHO.</b> Ana Paula de Oliveira; Adriano Andrade de Abreu; Jean da Silva Santos.	130
<b>ESTÁGIO NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA NO BANCO DO NORDESTE DO BRASIL S.A.</b> Bruna Evelyn dos Santos Pereira; Jocely dos Santos Caldas Almeida.	142
<b>O QUE APRENDER E O QUE ENSINAR: CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS SOCIOLINGÜÍSTICOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA</b>	154



VIII Seminário do NUPE  
“Universidade, Ciência e Culturas: Aproximações necessárias”  
07 a 09 de novembro de 2017



**PORTUGUESA.** Ilza Carla Reis de Oliveira.

**SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPLICAÇÕES DA AÇÃO DOCENTE.** Jeane Lima da Silva; Nizaneia Nascimento de Matos. 170

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL: A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORAS DE ESCOLAS NO CAMPO.** José Mateus Carvalho dos Santos; Naiara Oliveira de Jesus; Marta Alencar dos Santos. 184

**LINGUAGEM IMAGÉTICA E A GEOGRAFIA ESCOLAR: INTERFACES FORMATIVAS DO PIBID.** Jutair da Silva Oliveira; Hilma Grece Bião de Jesus Gonçalves Ana Margarete Gomes da Silva. 198

**A VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE E DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO - CULTURAL DA CIDADE DE SERRINHA-BA A PARTIR DE PRÁTICAS EDUCATIVAS DESENVOLVIDAS NO CENTRO EDUCACIONAL 30 DE JUNHO.** Lívia Pinho dos Santos e Santos; Tâmires Lima da Silva Moraes; Juliana Araújo dos Santos. 212

**A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO RECURSO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.** Luana Maria da Silva Soares; Maria Poliana Nascimento; Renata Adrian R. S. Ramos. 227

**EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NO/DO CURSO DE PEDAGOGIA PARA ATUAR NA DOCÊNCIA DE MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS.** Lucimara de Oliveira Soares; Claudene Ferreira Mendes Rios. 238

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO E CARTOGRAFIA ESCOLAR: POSSIBILIDADES PARA UM ENSINO CONTEXTUALIZADO.** Manuela Evangelista da Silva; Maristela Rocha Lima. 252

**A MÚSICA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS PIBIDIANAS.** Maria Jenissandra G. dos Santos; Jeane Lima da Silva; Melina Pimentel Ferreira Lima. 265

**INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO DA MATEMÁTICA: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA.** Marta Carneiro da Silva Almeida; Érica Santos Araújo; Laila Maiana dos Santos Silva. 276

**A IMPORTÂNCIA DO REGISTRO ESCRITO NO ENSINO DA MATEMÁTICA.** Talita Silva da Mota; Kauane Oliveira de Jesus; Mirna Oliveira Cerqueira. 290

**EIXO 3 - FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO**

**PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO NÃO-ESCOLAR: OLHARES E PERSPECTIVAS DA PEDAGOGIA SOCIAL.** Adaiane dos Anjos Carneiro; Ana Cristina Silva de Oliveira Pereira. 302

**FORMAÇÃO DE GESTORES ESCOLARES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO: UMA PROPOSTA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA.** Ana Cristina Silva de O Pereira. 318

**OLHARES SOBRE O CURSO DE PEDAGOGIA: DA FORMAÇÃO PARA A**



VIII Seminário do NUPE  
“Universidade, Ciência e Culturas: Aproximações necessárias”  
07 a 09 de novembro de 2017



- ATUAÇÃO. Ana Roberta Carneiro Araujo; Alana Ramos Dos Santos; Virginia Gonçalves Da Souza Santos. 334
- CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS E PRÁTICAS DE ENSINO: REFLEXÕES SOBRE A AUTONOMIA DOCENTE.** Carla Assueira da Silva Oliveira; Alana Ramos dos Santos; Cenilza Pereira dos Santos. 345
- O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA REALIDADE DE TEOFILÂNDIA-BA EM 2016.** Crislaine Ferreira Oliveira Barreto; Iara Ferreira Oliveira; Renata Adrian S. Ramos. 358
- PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA E LEITURA: INCENTIVO À APROXIMAÇÃO UNIVERSIDADE E ESCOLA.** Edmara de Lima Maltez. 370
- CURSO DE PEDAGOGIA E IDENTIDADE DOCENTE: CONTEXTOS E NEXOS DA/NA EDUCAÇÃO BÁSICA.** Érica Santos Araújo; Ivonete Barreto de Amorim. 384
- O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL.** Gildenise Queiroz de Oliveira; Girlane de Oliveira Teles; Renata Adrian R. S. Ramos. 400
- NARRATIVAS DE PROFESSORAS-ESTUDANTES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA.** Irani Almeida de Jesus; Ivonete Barreto de Amorim. 412
- OUVINDO AS VOZES DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: O QUE QUEREMOS DE/DOM FORMAÇÃO DOCENTE.** Kauane Oliveira de Jesus; Ivonete Barreto de Amorim. 427
- EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DO PIBID: A LUDICIDADE COMO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA PARA O ENSINO.** Karyne Santiago de Oliveira; José Mateus Carvalho dos Santos; Luiz Carlos Jandiroba. 442
- SÍNDROME DE BURNOUT E O TRABALHO DOCENTE: REFLEXÕES COM PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS DO MUNICÍPIO DE CONCEIÇÃO DO COITÉ.** Lindinalva Nascimento de Almeida. 455
- DESAFIOS DO COORDENADOR DE ÁREA DO PIBID NO DESENVOLVIMENTO DE SEUS PAPÉIS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA FORMAÇÃO DOCENTE.** Maria de Fátima Vieira Lima Ferreira; Marcia Campos dos Santos Dias; Renata Adrian Ribeiro Santos Ramos. 463
- RELATOS DA EXPERIÊNCIA DA UNIÃO DAS ARTES LITERÁRIAS COM A ARTE DE ENSINAR A GEOGRAFIA.** Noêmia dos Santos Silva; Valdete Adeirla dos Santos Simões; Hilma Grace Bião Gonçalves. 475
- CONHECENDO O JÁ ESTUDADO: ESTADO DA ARTE SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE E DEMANDAS FORMATIVAS EM PEDAGOGIA.** Raiane Cordeiro de Araujo; Ivonete Barreto de Amorim. 488
- AS CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE.** Rayla Roberta Silva de Oliveira. 504



#### **EIXO 4 - POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO**

**DESIGN INSTRUCIONAL NO CONTEXTO DAS NOVAS TECNOLOGIAS: EXPERIÊNCIAS E PERSPECTIVAS NO DESENVOLVIMENTO DE UM CURSO PARA DOCENTES.** Ailton de Santana. 515

**CARACTERÍSTICAS DA GESTÃO ESCOLAR NOS TEXTOS DA ANPAE (2006-2016).** Iane Cunha Oliveira; Maciela Mikaelly Carneiro de Araújo; Solange Mary Moreira Santos. 532

**COORDENADOR PEDAGÓGICO: UMA REFLEXÃO SOBRE OS CONFLITOS DA SUA PRÁTICA.** Jaciene de Oliveira Queiroz; Evila Oliveira dos Santos; Claudene Ferreira Mendes Rios. 546

#### **EIXO 5 - TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO**

**O USO DO COMPUTADOR COM FERRAMENTA PEDAGÓGICA.** Jaudirene Martins dos Santos; Keila Theófila S. Guirra Almeida. 559

**UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O USO DAS TECNOLOGIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL I.** Neuza de Jesus Santos Sousa; Sueli Santos de Jesus; Renata Adrian R. S. Ramos. 572

**O EMPREENDEDORISMO COMO UM INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM PELA PESQUISA: RELATO DA REVITALIZAÇÃO DE UMA EMPRESA JÚNIOR NO MUNICÍPIO DE SERRINHA-BA.** Nívia Valéria Carneiro Rosas Vencimento; Sarah Silva Oliveira; Cláudia Michelle Ribeiro Lê. 585

#### **EIXO 6 - GESTÃO E UNIVERSIDADE**

**QVT NAS ORGANIZAÇÕES: UM ESTUDO NA EMPRESA X.** Moisés Duarte de Sá; Camila Carolina Silva de Jesus; Jocely Almeida Caldas. 601

#### **EIXO 7 - PLANEJAMENTO, TERRITORIALIDADE E SUSTENTABILIDADE ECONÔMICA**

**A IMPORTÂNCIA DOS CATADORES DE MATERIAIS RECICLÁVEIS NO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL PARA O MUNICÍPIO DE FEIRA DE SANTANA-BA: UMA OPORTUNIDADE DE GERAÇÃO DE TRABALHO E RENDA.** Danilo Argolo e Silva; Janúzia Souza Mendes. 614

**ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO: REFLEXÕES GEOGRÁFICAS SOBRE A PRAÇA MORENA BELA NA CIDADE DE SERRINHA-BA.** Fernando de Souza Nunes. 631

**DAS VELHAS AS NOVAS ÁREAS VERDES NO SEMIÁRIDO BAIANO: CARACTERIZAÇÃO DO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE BACIA DO RIO GRANDE.** Geilson Damasceno; Jadson Santiago dos Santos; Juliana Araújo Santos. 646

**ACESSIBILIDADE O IDOSO NO ESPAÇO URBANO DA CIDADE DE SERRINHA: REFLEXÕES E DESAFIOS.** Jadson Santiago dos Santos; Ana Margarete Gomes da





Silva; Geilson Damasceno. 664

**UMA ANÁLISE DO QUANTITATIVO DE REGIÕES METROPOLITANAS NO BRASIL NAS ÚLTIMAS CINCO DÉCADAS.** Keilla Petronilia Santos Lopes. 676

**DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL: UNIDADE: PLANEJAMENTO PARA SISTEMAS SUSTENTÁVEIS.** Margarida Vieira Lima Carvalho; Keilla P. Santos Lopes. 689

## RESUMOS DOS PÔSTERES

### EIXO 1 - EDUCAÇÃO, CULTURA E DIVERSIDADE

**CAPOEIRA E SUAS INTERFACES GEOGRÁFICAS: ESTÁGIO NÃO FORMAL COM O GRUPO LENDÁRIO DE PALMARES.** Alana Cerqueira de Oliveira Barros; Tailson Oliveira Silva; Vanessa Lima de Jesus. 703

**MULHERES NEGRAS CRESPAS E CACHEADAS EM SALVADOR: “ESCREVIVÊNCIAS” NO ESPAÇO DO FACEBOOK E EMPODERAMENTO.** Dailza Araújo Lopes. 704

**MINHAS HISTÓRIAS, MINHA VIDA - REFLEXÕES SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DISCUTINDO GÊNERO E RAÇA POR MEIO DE CURTAS METRAGENS.** Gersier Ribeiro dos Santos; Katiele Ferreira dos Santos; Marta Alencar dos Santos. 705

**ATIVIDADE EMPRESARIAL, PRODUTIVIDADE E QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO: ESTUDO DE CASO EM DUAS EMPRESAS DO SETOR DE SAÚDE EM SERRINHA-BA.** Geysa Maria Oliveira Matos Estrela Tuy; Nívia Valéria Carneiro Rosas Vencimento. 706

**PROJETO MARGARIDAS: AÇÕES E EXPERIÊNCIA NAS COMUNIDADES DO CANTO E ALTO ALEGRE, MUNICÍPIO DE SERRINHA-BA.** Lorena Santos de Jesus; Arilma de Oliveira Pinheiro; Livia dos Santos Pinheiro. 707

**GÊNERO E AGRECOLOGIA: RELATO SOBRE O PROJETO ÁGUA-FONTE DE VIDA, SAÚDE E PRODUÇÃO: SABERES E FAZERES DAS MULHERES NO TERRITÓRIO DO SISAL.** Maíra dos Santos Pinheiro; Elisabete dos Santos Teixeira e Maria Auxiliadora Freitas dos Santos. 708

**CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS POPULARES COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA.** Vitória de Jesus Santos; Alaine Araújo dos Santos, Miriam Barreto de Almeida Passos. 710

### EIXO 2 - ENSINO, CURRÍCULO E PRÁTICA PEDAGÓGICA

**A ESCOLA E A CONSTRUÇÃO DA POSTURA DE ESTUDANTE DO ENSINO FUNDAMENTAL.** Crislane Oliveira Lopes; Cenilza Pereira dos Santos. 710

**A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DOS PROCESSOS INTERATIVOS.** Evelly de Monaco Silva Soares; Daniella Oliveira da Silva; René Freitas de Sá. 711



VIII Seminário do NUPE  
“Universidade, Ciência e Culturas: Aproximações necessárias”  
07 a 09 de novembro de 2017



- REFLEXÕES SOBRE AS METODOLOGIAS ATIVAS E SUAS APLICAÇÕES NA FORMAÇÃO EM COMUNICAÇÃO SOCIAL E ADMINISTRAÇÃO.** Gilsimar Cerqueira de Oliveira; Thiago Oliveira da Silva. 712
- A AGRESSIVIDADE INFANTIL NO AMBIENTE ESCOLAR.** Givanildo Santos de Almeida; Cenilza Pereira dos Santos. 713
- SALA DE AULA: A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO PEDAGÓGICO PARA O DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL/ SÍNDROME DE DOWN.** Hemily Araujo dos Santos; Michele de Araújo Brandão; Liz Leal Mota. 714
- ESTÁGIO NO ENSINO FUNDAMENTAL I: A CONTRIBUIÇÃO DOS JOGOS PEDAGÓGICOS PARA A CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM E VALORES.** Jéssica Santos de Araújo; Gilvanice Mota da Silva; Gildaite Moura de Queiroz. 715
- METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR.** Letícia de Oliveira Cerqueira; Daniella Oliveira da Silva; Amali de Angelis Mussi. 716
- IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO PARA O ESTUDANTE DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DA UNEB CAMPUS XI.** Luanna Cláudia Freitas Mascarenhas; Letícia Rosa de Jesus e Jocely Santos Caldas Almeida. 717
- CARTOGRAFIA: DOS ANTIGOS REGISTRO Á ATUALIDADE.** Malena Gonzaga da Silva; Mariane Santos de Oliveira; Humberto Cordeiro Araújo Maia. 718
- SOROBAN: UMA INTRODUÇÃO AO CÁLCULO PARA ESTUDANTES VIDENTES.** Márcia Raimunda de Jesus Moreira Silva; Luciana Costa Souza; Nélia de Mattos Monteiro. 719
- A IMPORTÂNCIA DA INTRODUÇÃO DO ENSINO DA GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.** Maria Fabiana Cardoso Santana; Gersier Ribeiro dos Santos; Marta Alencar dos Santos. 720
- PEDAGOGIA EM AÇÃO: CANTANDO E ENCANTANDO COM O PROJETO CRESCER NO POVOADO MAXIXE EM CONCEIÇÃO DO COITÉ/BAHIA.** Maria Poliana Silva de Oliveira Nascimento; Karyne Santiago de Oliveira, Luciana Lima dos Santos. 721
- O PAPEL DA UNIVERSIDADE E DO CORPO DOCENTE NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO GRADUANDO EM ADMINISTRAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, CAMPUS XI, SERRINHA-BA.** Millena Carneiro Lima; Carlos Rangel Portugal Pereira. 722
- OS DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA COM IDOSOS: A UATI COMO CAMPO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA.** Rodrigo Bertoldo de Souza; Tariene Ramos Celis Bispo; Jean da Silva Santos. 723
- EIXO 3 - FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO**
- PLANEJAMENTO DO ENSINO: INQUIETAÇÕES DE UMA ESTAGIÁRIA SOBRE A EXPERIÊNCIA DOCENTE.** Girlene Santos Amorim; Gildaite Moura de Queiroz. 724



**A CONTRIBUIÇÃO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE GRADUANDOS EM PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA.** Greyce Kelly de Souza Lima; Johaluce Alves de Carvalho; Thagliany Silva Soares Lopes. 725

**BRINQUEDOTECA CRIAÇÃO:** LABORATÓRIO DE PESQUISA, EXTENSÃO E APRENDIZAGEM LÚDICA. Katiele Ferreira dos Santos; Crislaine Ferreira Oliveira Barreto; Isaura Santana Fontes. 726

**FORMAÇÃO DOCENTE EM MODALIDADE ESPECIAL: O PROGRAMA PLATAFORMA FREIRE EM DEBATE.** Maria Dulcenilda Ferreira Santos; Josicleide Lima Silva; Ana Cristina Silva de Oliveira Pereira. 727

#### **EIXO 4 - POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO**

**A GESTÃO DEMOCRÁTICA COMO FOMENTO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.** Emille Santana Moreira Nunes. José Mateus Carvalho dos Santos. Maria Lícia Barbosa de Lima Barbosa. 728

#### **EIXO 5 - TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO**

**A UTILIZAÇÃO DOS JOGOS DIGITAIS NO CONTEXTO EDUCATIVO.** Monique Santos de Santana; Solange Mary Moreira Santos; Maísa Lis Costa Dos Santos. 729

**A IMPORTÂNCIA DOS RECURSOS PEDAGÓGICOS COMO TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NO ATENDIMENTO A CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL/SÍNDROME DE DOWN: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.** Vanessa Carneiro de Cerqueira; Hemily Araujo dos Santos; Claudene Ferreira Mendes Rios. 730

#### **EIXO 6 - GESTÃO E UNIVERSIDADE**

**UNIVERSIDADE: NARRATIVAS DISCENTES SOBRE DIFICULDADES PARA PERMANÊNCIA NA GRADUAÇÃO.** Keila Theófila S.Guirra; Isaura Fontes. 731

#### **EIXO 7 - PLANEJAMENTO, TERRITORIALIDADE E SUSTENTABILIDADE ECONÔMICA**

**EXTENSÃO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM OLHAR SOBRE O PROJETO MARGARIDAS.** Bruna Santos de Santana; Maria Auxiliadora Freitas Santos; Rozalia Batista Araújo. 732

**PNMPO: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PERCEPÇÃO DOS BENEFICIÁRIOS DE MICROCRÉDITO RURAL NO MUNICÍPIO DE CONCEIÇÃO DO COITÉ/BA.** Janelei de Jesus Santos; Janúzia Souza Mendes. 733

**A INFLUÊNCIA DE UMA MANIFESTAÇÃO POPULAR NA ECONOMIA DE SERRINHA “UMA REFLEXÃO SOBRE AS IMPLICAÇÕES DA VAQUEJADA DE SERRINHA”.** Manuela Novaes dos Santos; Jocely Santos Caldas Almeida. 734



## **APRESENTAÇÃO**

**O VIII SEMINÁRIO DE PESQUISA E EXTENSÃO DO NUPE - CAMPUS XI**, “Universidade, Ciência e Culturas: Aproximações Necessárias”, é promovido pelo Núcleo de Pesquisa e Extensão, da Universidade do Estado da Bahia, do Departamento de Educação/Campus XI/Serrinha-BA, organizado e executado pelos diversos segmentos que compõem sua comunidade acadêmica.

A atividade tem como propósito o fortalecimento da ambiência acadêmica no Departamento de Educação - Campus XI, buscando a sensibilização e mobilização dos diversos segmentos da comunidade universitária para a produção e socialização da pesquisa científica e extensão universitária, oportunizando a divulgação das experiências e o aperfeiçoamento das atividades, através do debate crítico e propositivo.

Visa favorecer o intercâmbio de atividades científicas e culturais no âmbito da Universidade do Estado da Bahia e na sua relação com a sociedade e a articulação intercampi e interinstitucional de docentes, discentes, técnicos e pesquisadores em torno das temáticas que envolvem os cursos de graduação do Departamento de Educação - Campus XI.

## **OBJETIVOS**

- Divulgar os resultados da produção científica e das experiências de extensão desenvolvidas no Departamento de Educação/Campus XI;
- Fortalecer as redes e grupos de investigação e cooperação no âmbito departamental, interdepartamental e interinstitucional;
- Promover o diálogo e intercâmbio dos diferentes saberes e experiências empreendidas na comunidade acadêmica e a comunidade regional;
- Integrar a comunidade acadêmica e comunidade em geral em torno da discussão, planejamento e desenvolvimento de ações de pesquisa e extensão no Departamento de Educação – Campus XI;
- Oportunizar a participação de outras instituições e segmentos na produção e disseminação de saberes, através da socialização de pesquisas.



## PROGRAMAÇÃO

**07 de novembro de 2017 - TERÇA-FEIRA**

**07h - 09h - Credenciamento**

**Local:** Hall de Entrada

**09h - 09h30 - Atividade Cultural – Izaías Moreno**

**Local:** Auditório

**09h30 - 10h - Abertura oficial do evento: Direção, Coordenação NUPE, Colegiados, Representante dos técnicos e Representante estudantil.**

**Local:** Auditório

**10h - 11h30 - Conferência de Abertura “Universidade, Ciência e Culturas: aproximações necessárias” – Prof<sup>o</sup>. Dr. Everton Nery Carneiro (UNEB) e Profa. Dra. Sandra Célia Coelho Gomes da Silva (UNEB) - Coordenação.**

**12h - 13h30 – Intervalo**

**13h30 - 15h - Sessão de Comunicação | Local: Auditório**

**Coordenação:** Claudene Ferreira Mendes Rios

**Monitor(a):** Érica Santos Araújo

**Eixo 1 – Educação, Cultura e Diversidade**

AUTOR(ES)	INSTITUIÇÃO	TÍTULO DO TRABALHO
Angélica Silva Santos; Selma Barros Daltro de Castro	UNEB	A DISCIPLINA E OS CASTIGOS ESCOLARES COMO PRÁTICAS DA CULTURA ESCOLAR EM SERRINHA
Camila Santos de Jesus; Itana Barbara Mota Santos; Renata Adrian R. S. Ramos	UNEB	O JOGO E O ENSINO DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPLORANDO POSSIBILIDADES
Catiane Muniz da Silva; Joao Nogueira de Santana e Jean da Silva Santos	UNEB	PROJETO DE EXTENSÃO A GEOGRAFIA E A CULTURA DOS LENDÁRIOS DA CAPOEIRA: O TRABALHO DE CAMPO COMO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA.
Claudiane Bispo Ferreira Cruz; Claudene Ferreira Mendes Rios	UNEB	CAPENE: ESPAÇO SERRINHENSE DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E PARCEIRO DO PIBID
Daise Oliveira Carneiro; Maria Auxiliadora Freitas dos Santos	OUTRA	INTERFACES DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UM ESTUDO EM UMA ASSOCIAÇÃO COMUNITÁRIA DO SEMIÁRIDO BAIANO
Gildenor Carneiro dos Santos	UNEB	DESENVOLVIMENTO DA INTELIGÊNCIA NA FAIXA ETÁRIA DE ZERO A DOIS ANOS: OS PRIMEIROS ATOS

**13h30h - 15h - Sessão de Comunicação | Local: Sala 1**

**Coordenação:** Dilzete da Silva Mota Ramos

**Monitor(a):** Talita Silva Mota

**Eixo 2 - Ensino, Currículo e Prática Pedagógica**

AUTOR(ES)	INSTITUIÇÃO	TÍTULO DO TRABALHO
Ilza Carla Reis de Oliveira	UNEB	O QUE APRENDER E O QUE ENSINAR: CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS SOCIOLINGÜÍSTICOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA
Jutair da Silva Oliveira; Hilma Grece Bião de Jesus Gonçalves e Ana Margarete Gomes da Silva	UNEB	LINGUAGEM IMAGÉTICA E A GEOGRAFIA ESCOLAR: INTERFACES FORMATIVAS DO PIBID
Manuela Evangelista da Silva; Maristela Rocha Lima	UNEB	ESTÁGIO SUPERVISIONADO E CARTOGRAFIA ESCOLAR: POSSIBILIDADES PARA UM ENSINO CONTEXTUALIZADO



**VIII Seminário do NUPE**  
 “Universidade, Ciência e Culturas: Aproximações necessárias”  
 07 a 09 de novembro de 2017

13

Marta Carneiro da Silva Almeida; Érica Santos Araújo; Laila Maiana dos Santos Silva	UNEB	INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO DA MATEMÁTICA: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA
Talita Silva Da Mota; Kauane Oliveira de Jesus; Mirna Oliveira Cerqueira	UNEB	A IMPORTÂNCIA DO REGISTRO ESCRITO NO ENSINO DA MATEMÁTICA
<b>15h - 16h - Sessão de Pôster</b>		
<b>Coordenação:</b> Juliana Melo Leite		
<b>Monitor(a):</b> Kauane Oliveira de Jesus		
<b>Eixo 1 – Educação, Cultura e Diversidade</b>		
<b>AUTOR(ES)</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>	<b>TÍTULO DO TRABALHO</b>
Alana Cerqueira de Oliveira Barros; Tailson Oliveira Silva; Vanessa Lima de Jesus	UNEB	CAPOEIRA E SUAS INTERFACES GEOGRÁFICAS: ESTÁGIO NÃO FORMAL COM O GRUPO LENDÁRIO DE PALMARES
Dailza Araújo Lopes	UFBA	MULHERES NEGRAS CRESPAS E CACHEADAS EM SALVADOR: “ESCREVIVÊNCIAS” NO ESPAÇO DO FACEBOOK E EMPODERAMENTO
Gersier Ribeiro dos Santos; Katiele Ferreira dos Santos; Marta Alencar dos Santos	UNEB	MINHAS HISTÓRIAS, MINHA VIDA- REFLEXÕES SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DISCUTINDO GÊNERO E RAÇA POR MEIO DE CURTAS METRAGENS
Lorena Santos de Jesus; Arilma de Oliveira Pinheiro; Livia dos Santos Pinheiro	OUTRA	PROJETO MARGARIDAS: AÇÕES E EXPERIÊNCIA NAS COMUNIDADES DO CANTO E ALTO ALEGRE, MUNICÍPIO DE SERRINHA-BA.
Maíra dos Santos Pinheiro; Elisabete dos Santos Teixeira; Maria Auxiliadora Freitas dos Santos	OUTRA	GÊNERO E AGRECOLOGIA: RELATO SOBRE O PROJETO ÁGUA-FONTE DE VIDA, SAÚDE E PRODUÇÃO: SABERES E FAZERES DAS MULHERES NO TERRITÓRIO DO SISAL
Sabrina Oliveira Lima	OUTRA	O PROGRAMA PROJovem CAMPO - SABERES DA TERRA NO TERRITÓRIO DO SISAL: O CONTEXTO DE UMA COMUNIDADE RURAL DO MUNICÍPIO DE SERRINHA-BA
Vitória de Jesus Santos; Alaine Araújo dos Santos, Miriam Barreto de Almeida Passos	UNEB	CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS POPULARES COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA
<b>Eixo 2 - Ensino, Currículo e Prática Pedagógica</b>		
Crislane Oliveira Lopes; Cenilza Pereira dos Santos	UNEB	A ESCOLA E A CONSTRUÇÃO DA POSTURA DE ESTUDANTE DO ENSINO FUNDAMENTAL
Evelly de Monaco Silva Soares; Daniella Oliveira da Silva; René Freitas de Sá	UEFS	A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DOS PROCESSOS INTERATIVOS
<b>16h – 17h30 - Sessão de Comunicação   Local: Sala 1</b>		
<b>Coordenação:</b> Jusceli Maria Oliveira C. Cardoso		
<b>Monitor(a):</b> Jéssica Santos de Araújo		
<b>Eixo 2 – Ensino, Currículo e Prática Pedagógica</b>		
<b>AUTOR(ES)</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>	<b>TÍTULO DO TRABALHO</b>
Alaine Araújo dos Santos; Cenilza Pereira dos Santos	UNEB	CONCEPÇÃO EPISTEMOLÓGICA E PLANEJAMENTO: UMA REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Jeane Lima da Silva; Nizaneia Nascimento de Matos	UNEB	SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPLICAÇÕES DA AÇÃO DOCENTE
José Mateus Carvalho dos Santos; Naiara Oliveira de Jesus; Marta Alencar dos Santos	UNEB	EDUCAÇÃO AMBIENTAL: A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORAS DE ESCOLAS NO CAMPO
Lucimara de Oliveira Soares; Claudene Ferreira Mendes Rios	UNEB	EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NO/DO CURSO DE PEDAGOGIA PARA ATUAR NA DOCÊNCIA DE MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS
<b>16h - 17h30 - Sessão de Comunicação   Local: Sala 2</b>		
<b>Coordenação:</b> Renata Adrian R. S. Ramos		
<b>Monitor(a):</b> Ediane Santos Matos		
<b>Eixo 2 - Ensino, Currículo e Prática Pedagógica</b>		
<b>AUTOR(ES)</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>	<b>TÍTULO DO TRABALHO</b>
Ana Paula de Oliveira; Adriano Andrade de Abreu; Jean da Silva Santos	UNEB	AS INTERVENÇÕES DO PIBID ATRAVÉS DA ANÁLISE DE IMAGENS NAS AULAS DE GEOGRAFIA NO CENTRO EDUCACIONAL 30 DE JUNHO



VIII Seminário do NUPE  
“Universidade, Ciência e Culturas: Aproximações necessárias”  
07 a 09 de novembro de 2017

14

Lívia Pinho dos Santos e Santos; Tâmires Lima da Silva Moraes; Juliana Araújo dos Santos	UNEB	A VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE E DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO - CULTURAL DA CIDADE DE SERRINHA-BA A PARTIR DE PRÁTICAS EDUCATIVAS DESENVOLVIDAS NO CENTRO EDUCACIONAL 30 DE JUNHO
Luana Maria da S. Soares; Maria Poliana Nascimento	UNEB	A IMPORTÂNCIA DA CONT AÇÃO DE HISTÓRIAS COMO RECURSO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Maria Jenissandra G. dos Santos; Jeane Lima da Silva; Melina Pimentel F. Lima.	UNEB	A MÚSICA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS PIBIDIANAS
<b>Eixo 3 - Formação e Desenvolvimento de Profissionais da Educação</b>		
Karyne Santiago De Oliveira; José Mateus Carvalho dos Santos; Luiz Carlos Jandiroba	UNEB	EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DO PIBID: A LUDICIDADE COMO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA PARA O ENSINO

17h30 - 19h30 - Intervalo

19h30 - 21h - Sessão de Comunicação | Local: Auditório

Coordenação: Jocely dos Santos Caldas Almeida

Monitor(a): Moisés Duarte de Sá

**Eixo 2 - Ensino, Currículo e Prática Pedagógica**

AUTOR(ES)	INSTITUIÇÃO	TÍTULO DO TRABALHO
Bruna Evelyn dos Santos Pereira; Jocely dos Santos Caldas Almeida	UNEB	ESTÁGIO NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA NO BANCO DO NORDESTE DO BRASIL S.A

**Eixo 3 - Formação e Desenvolvimento de Profissionais da Educação**

Gildenise Queiroz de Oliveira; Girlane de Oliveira Teles	UNEB	O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL
--	------	---

**Eixo 5 - Tecnologias e educação**

Nívia Valéria Carneiro Rosas Vencimento; Sarah Silva Oliveira; Cláudia Michelle Ribeiro Lê	UNEB	O EMPREENDEDORISMO COMO UM INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM PELA PESQUISA: RELATO DA REVITALIZAÇÃO DE UMA EMPRESA JÚNIOR NO MUNICÍPIO DE SERRINHA- BA
--	------	--

**Eixo 6 - Gestão Pública e Universidade**

Moisés Duarte de Sá; Camila Carolina Silva de Jesus; Jocely Almeida Caldas	UNEB	QVT NAS ORGANIZAÇÕES: UM ESTUDO NA EMPRESA X
--	------	--

**Eixo 7 - Planejamento, Territorialidade e Sustentabilidade Econômica**

Danilo Argolo e Silva; Janúzia Souza Mendes	UNEB	A IMPORTÂNCIA DOS CATADORES DE MATERIAIS RECICLÁVEIS NO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL PARA O MUNICÍPIO DE FEIRA DE SANTANA-BA: UMA OPORTUNIDADE DE GERAÇÃO DE TRABALHO E RENDA
Keilla Petronilia Santos Lopes	UNEB	UMA ANÁLISE DO QUANTITATIVO DE REGIÕES METROPOLITANAS NO BRASIL NAS ÚLTIMAS CINCO DÉCADAS
Margarida Vieira Lima Carvalho; Keilla P. Santos Lopes	UNEB	DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL: UNIDADE: PLANEJAMENTO PARA SISTEMAS SUSTENTÁVEIS

## PROGRAMAÇÃO

08 de novembro de 2017 - QUARTA-FEIRA

08h30 - 10h - Sessão de Comunicação | Local: Sala 1

Coordenação: Ana Cristina Silva de Oliveira Pereira

Monitor(a): Alan Barbosa Barros

**Eixo 3 - Formação e Desenvolvimento de Profissionais da Educação**

AUTOR(ES)	INSTITUIÇÃO	TÍTULO DO TRABALHO
Adaiane dos Anjos Carneiro; Ana Cristina Silva de Oliveira Pereira	UNEB	PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO NÃO-ESCOLAR: OLHARES E PERSPECTIVAS DA PEDAGOGIA SOCIAL
Ana Cristina Silva de Oliveira Pereira	UNEB	FORMAÇÃO DE GESTORES ESCOLARES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO: UMA PROPOSTA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA
Ana Roberta Carneiro Araujo ; Alana Ramos dos Santos; Virginia Gonçalves da Souza Santos	UNEB	OLHARES SOBRE O CURSO DE PEDAGOGIA: DA FORMAÇÃO PARA A ATUAÇÃO
Carla Assueira da Silva Oliveira; Alana	UNEB	CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS E PRÁTICAS DE ENSINO:



VIII Seminário do NUPE  
“Universidade, Ciência e Culturas: Aproximações necessárias”  
07 a 09 de novembro de 2017

15

Ramos dos Santos; Cenilza P. dos Santos		REFLEXÕES SOBRE A AUTONOMIA DOCENTE
<b>8h30 - 10h - Sessão de Comunicação   Local: Sala 2</b> <b>Coordenação:</b> Jacqueline Santos Silva <b>Monitor(a):</b> Caio Santos Rodrigues <b>Eixo 3 - Formação e Desenvolvimento de Profissionais da Educação</b>		
AUTOR(ES)	INSTITUIÇÃO	TÍTULO DO TRABALHO
Edmara De Lima Maltez	OUTRA	PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA E LEITURA: INCENTIVO À APROXIMAÇÃO UNIVERSIDADE E ESCOLA
Crislaine Ferreira Oliveira Barreto; Iara Ferreira Oliveira; Renata Adrian S. Ramos	UNEB	O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA REALIDADE DE TEOFILÂNDIA-BA EM 2016
Lindinalva Nascimento de Almeida	UNEB	SÍNDROME DE BURNOUT E O TRABALHO DOCENTE: REFLEXÕES COM PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS DO MUNICÍPIO DE CONCEIÇÃO DO COITÉ
Rayla Roberta Silva de Oliveira	UNEB	AS CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

**10h - 11h - Lançamento de livros**

**Local:** Auditório

<b>11h - 12h - Sessão de pôster</b> <b>Coordenação:</b> Gildaite Moura de Queiroz <b>Monitor(a):</b> Noêmia dos Santos Silva <b>Eixo 2 – Educação Cultura e Diversidade</b>		
AUTOR(ES)	INSTITUIÇÃO	TÍTULO DO TRABALHO
Givanildo Santos de Almeida; Cenilza Pereira dos Santos	UNEB	A AGRESSIVIDADE INFANTIL NO AMBIENTE ESCOLAR
Hemily Araujo dos Santos; Michele de Araújo Brandão; Liz Leal Mota	UNEB	SALA DE AULA: A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO PEDAGÓGICO PARA O DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL/ SÍNDROME DE DOWN
Jéssica Santos de Araújo; Gilvanice Mota da Silva; Gildaite Moura de Queiroz	UNEB	ESTÁGIO NO ENSINO FUNDAMENTAL I: A CONTRIBUIÇÃO DOS JOGOS PEDAGÓGICOS PARA A CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM E VALORES
Letícia de Oliveira Cerqueira; Daniella Oliveira da Silva; Amali de Angelis Mussi	UEFS	METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR
Luanna Cláudia Freitas Mascarenhas; Letícia Rosa de Jesus e Jocely Santos Caldas Almeida	UNEB	IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO PARA O ESTUDANTE DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DA UNEB CAMPUS XI
Malena Gonzaga da Silva; Mariane Santos de Oliveira; Humberto Cordeiro Araújo Maia	UNEB	CARTOGRAFIA: DOS ANTIGOS REGISTRO À ATUALIDADE
<b>Eixo 3 - Formação e Desenvolvimento de Profissionais da Educação</b>		
Girleane Santos Amorim; Gildaite Moura de Queiroz	UNEB	PLANEJAMENTO DO ENSINO: INQUIETAÇÕES DE UMA ESTAGIÁRIA SOBRE A EXPERIÊNCIA DOCENTE

**12h - 13h30 - Intervalo**

**13h30 - 15h - Mesa redonda “Educação, formação e diversidade - Profa. Dra. Simone Santos de Oliveira (UNEB), Professora Isabelle Sanches Pereira (UNEB) e Profa. Msc. Ana Isabel Leite Oliveira - Mediadora**

<b>15h - 16h - Sessão de Pôster</b> <b>Coordenação:</b> Jeane Ferreira de Oliveira / Naiara Batista de Jesus <b>Monitor(a):</b> Jocimara Brito de Santana <b>Eixo 2 – Educação, Cultura e Diversidade</b>		
AUTOR(ES)	INSTITUIÇÃO	TÍTULO DO TRABALHO





VIII Seminário do NUPE  
“Universidade, Ciência e Culturas: Aproximações necessárias”  
07 a 09 de novembro de 2017

16

Márcia Raimunda de Jesus Moreira Silva; Luciana Costa Souza; Nélia de Mattos Monteiro	UNEB	SOROBAN: UMA INTRODUÇÃO AO CÁLCULO PARA ESTUDANTES VIDENTES
Maria Fabiana Cardoso Santana; Gersier Ribeiro dos Santos; Marta Alencar dos Santos	UNEB	A IMPORTÂNCIA DA INTRODUÇÃO DO ENSINO DA GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Maria Poliana Silva de Oliveira Nascimento; Karyne Santiago de Oliveira, Luciana Lima dos Santos	UNEB	PEDAGOGIA EM AÇÃO: CANTANDO E ENCANTANDO COM O PROJETO CRESCER NO POVOADO MAXIXE EM CONCEIÇÃO DO COITÉ/BAHIA
Rodrigo Bertoldo de Souza; Tariene Ramos Celis Bispo; Jean da Silva Santos	UNEB	OS DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA COM IDOSOS: A UATI COMO CAMPO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA

**Eixo 3 - Formação e Desenvolvimento de Profissionais da Educação**

Greyce Kelly de Souza Lima; Johaluce Alves de Carvalho; Thagliany Silva Soares Lopes	UEFS	A CONTRIBUIÇÃO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE GRADUANDOS EM PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
Katiele Ferreira dos Santos; Crislaine Ferreira Oliveira Barreto; Isaura Santana Fontes	UNEB	BRINQUEDOTECA CRIAÇÃO: LABORATÓRIO DE PESQUISA, EXTENSÃO E APRENDIZAGEM LÚDICA
Maria Dulcenilda Ferreira Santos; Josicleide Lima Silva; Ana Cristina Silva de Oliveira Pereira	UNEB	FORMAÇÃO DOCENTE EM MODALIDADE ESPECIAL: O PROGRAMA PLATAFORMA FREIRE EM DEBATE

**16h – 17h30- Sessão de Comunicação | Local: Sala 1**

**Coordenação:** Marcia Raimunda de Jesus Moreira Silva

**Monitor(a):** Vanessa Luciano Brito

**Eixo 3 – Formação e Desenvolvimento de Profissionais da Educação**

AUTOR(ES)	INSTITUIÇÃO	TÍTULO DO TRABALHO
Maria de Fátima Vieira Lima Ferreira; Marcia Campos dos Santos Dias	UNEB	DESAFIOS DO COORDENADOR DE ÁREA DO PIBID NO DESENVOLVIMENTO DE SEUS PAPÉIS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA FORMAÇÃO DOCENTE
Noêmia dos Santos Silva; Valdete Adeirla dos Santos Simões; Hilma Grace Bião Gonçalves	UNEB	RELATOS DA EXPERIÊNCIA DA UNIÃO DAS ARTES LITERÁRIAS COM A ARTE DE ENSINAR A GEOGRAFIA
Raiane Cordeiro de Araujo; Ivonete Barreto de Amorim	UNEB	CONHECENDO O JÁ ESTUDADO: ESTADO DA ARTE SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE E DEMANDAS FORMATIVAS EM PEDAGOGIA

**16h – 17h30 - Sessão de Comunicação| Local: Sala 2**

**Coordenação:** Ivonete Barreto de Amorim

**Monitor(a):** Fernanda Jesus Silva

**Eixo 3 – Formação e Desenvolvimento de Profissionais da Educação**

AUTOR(ES)	INSTITUIÇÃO	TÍTULO DO TRABALHO
Érica Santos Araújo; Ivonete B. de Amorim	UNEB	CURSO DE PEDAGOGIA E IDENTIDADE DOCENTE: CONTEXTOS E NEXOS DA/NA EDUCAÇÃO BÁSICA
Irani Almeida de Jesus; Ivonete B. de Amorim	UNEB	NARRATIVAS DE PROFESSORAS-ESTUDANTES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
Kauane Oliveira de Jesus; Ivonete Barreto de Amorim	UNEB	OUVINDO AS VOZES DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: O QUE QUEREMOS DE/COM FORMAÇÃO DOCENTE

**17h30 - 19h30 - Intervalo**

**19h30 - 20h30 - Palestra** “A etnografia como ferramenta de aproximação cultural das organizações” - Profa. Dra. Taiz Alfaya (UFBA) e Profa. Dra. Janúzia Souza Mendes de Araújo (UNEB) - Mediadora

**Local:** Auditório

**20h30 - 21h30 - Sessão de Pôster**

**Coordenação:** Diná Santana de Novais/Maria Telma Silva Gonçalves

**Monitor(a):** Naiara Oliveira de Jesus



<b>Eixo 1 – Educação, Cultura e Diversidade</b>		
<b>AUTOR(ES)</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>	<b>TÍTULO DO TRABALHO</b>
Geysa Maria Oliveira Matos Estrela Tuy; Nívia Valéria Carneiro Rosas Vencimento	UNEB	ATIVIDADE EMPRESARIAL, PRODUTIVIDADE E QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO: ESTUDO DE CASO EM DUAS EMPRESAS DO SETOR DE SAÚDE EM SERRINHA-BA
<b>Eixo 2 – Educação, Cultura e Diversidade</b>		
Gilsimar Cerqueira de Oliveira; Thiago Oliveira da Silva	UNEB	REFLEXÕES SOBRE AS METODOLOGIAS ATIVAS E SUAS APLICAÇÕES NA FORMAÇÃO EM COMUNICAÇÃO SOCIAL E ADMINISTRAÇÃO
Millena Carneiro Lima; Carlos Rangel Portugal Pereira	UNEB	O PAPEL DA UNIVERSIDADE E DO CORPO DOCENTE NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO GRADUANDO EM ADMINISTRAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, CAMPUS XI, SERRINHA-BA
<b>Eixo 7 - Planejamento, Territorialidade e Sustentabilidade Econômica</b>		
Janeleci de Jesus Santos; Janúzia Souza Mendes	UNEB	PNMPO: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PERCEÇÃO DOS BENEFICIÁRIOS DE MICROCRÉDITO RURAL NO MUNICÍPIO DE CONCEIÇÃO DO COITÉ/BA
Manuela Novaes dos Santos; Jocely Santos Caldas Almeida	UNEB	A INFLUÊNCIA DE UMA MANIFESTAÇÃO POPULAR NA ECONOMIA DE SERRINHA “UMA REFLEXÃO SOBRE AS IMPLICAÇÕES DA VAQUEJADA DE SERRINHA”

## PROGRAMAÇÃO

09 de novembro de 2017 – QUINTA-FEIRA

**09h - 10h30** - Mesa Redonda “Universidade, Cultura e Gênero” – Dra. Suzi Barboni (UEFS) e Msc. Luiz Alberto Albuquerque (UNEB) e Miriam Barreto de A. Passos (UNEB) - Mediadora  
**Local:** Auditório

**10h30 - 12h - Sessão de Comunicação | Local: Sala 1**

**Coordenação:** Edson Barreto de Lima

**Monitor(a):** Marly de Oliveira Carneiro

**Eixo 4 - Políticas e Gestão da Educação**

<b>AUTOR(ES)</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>	<b>TÍTULO DO TRABALHO</b>
Ailton de Santana	UNIVASF	DESIGN INSTRUCIONAL NO CONTEXTO DAS NOVAS TECNOLOGIAS: EXPERIÊNCIAS E PERSPECTIVAS NO DESENVOLVIMENTO DE UM CURSO PARA DOCENTES
Iane Cunha Oliveira; Maciela Mikaelly Carneiro de Araújo; Solange Mary Moreira Santos	UEFS	CARACTERÍSTICAS DA GESTÃO ESCOLAR NOS TEXTOS DA ANPAE (2006-2016)

**Eixo 5 – Tecnologias e educação**

Jaudirene Martins dos Santos; Keila  
Theófila S. Guirra Ameida

UNEB

O USO DO COMPUTADOR COM FERRAMENTA PEDAGÓGICA

Neuza de Jesus Santos Sousa; Sueli  
Santos de Jesus; Renata Adrian R. S.  
Ramos

UNEB

UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O USO DAS TECNOLOGIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL I

**10h40 – 12h - Sessão de Comunicação | Local: Sala 2**

**Coordenação:** Fernando Souza Nunes

**Monitor(a):** Dilmara Menezes Santos

**Eixo 4 - Políticas e Gestão da Educação**

<b>AUTOR(ES)</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>	<b>TÍTULO DO TRABALHO</b>
Jaciene de Oliveira Queiroz; Evila Oliveira dos Santos; Claudene Ferreira Mendes Rios	UNEB	COORDENADOR PEDAGÓGICO: UMA REFLEXÃO SOBRE OS CONFLITOS DA SUA PRÁTICA

**Eixo 7 - Planejamento, Territorialidade e Sustentabilidade Econômica**

Fernando de Souza Nunes

UNEB

ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO: REFLEXÕES GEOGRÁFICAS SOBRE A PRAÇA MORENA BELA NA CIDADE DE SERRINHA-BA

Geilson Damasceno; Jadson Santiago

UNEB

DAS VELHAS ÀS NOVAS ÁREAS VERDES NO SEMIÁRIDO BAIANO: CARACTERIZAÇÃO DO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE BACIA DO



VIII Seminário do NUPE  
“Universidade, Ciência e Culturas: Aproximações necessárias”  
07 a 09 de novembro de 2017

18

dos Santos; Juliana Araújo Santos		RIO GRANDE
Jadson Santiago dos Santos; Ana Margarete Gomes da Silva; Geilson Damasceno	UNEB	ACESSIBILIDADE O IDOSO NO ESPAÇO URBANO DA CIDADE DE SERRINHA: REFLEXÕES E DESAFIOS

12h - 13h30 - Intervalo

<b>13h30 - 14h30 - Sessão de Pôster</b> <b>Coordenação:</b> Heloísa Klécia da Silva Batista/ Fernando Souza Nunes <b>Monitor(a):</b> Talita Silva Mota <b>Eixo 4 - Políticas e Gestão da Educação</b>		
AUTOR(ES)	INSTITUIÇÃO	TÍTULO DO TRABALHO
Emille Santana Moreira Nunes; José Mateus Carvalho dos Santos; Maria Lícia Barbosa de Lima Barbosa	UNEB	A GESTÃO DEMOCRÁTICA COMO FOMENTO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA
<b>Eixo 5 – Tecnologias e Educação</b>		
Monique Santos De Santana; Solange Mary Moreira Santos; Maísa Lis Costa Dos Santos	UEFS	A UTILIZAÇÃO DOS JOGOS DIGITAIS NO CONTEXTO EDUCATIVO
Vanessa Carneiro de Cerqueira; Hemily Araujo dos Santos; Claudene Ferreira Mendes Rios	UNEB	A IMPORTÂNCIA DOS RECURSOS PEDAGÓGICOS COMO TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NO ATENDIMENTO A CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL/SÍNDROME DE DOWN: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.
<b>Eixo 6 – Gestão Pública e Universidade</b>		
Keila Theófila S.Guirra; Isaura Fontes	UNEB	UNIVERSIDADE: NARRATIVAS DISCENTES SOBRE DIFICULDADES PARA PERMANÊNCIA NA GRADUAÇÃO
<b>Eixo 7 - Planejamento, Territorialidade e Sustentabilidade Econômica</b>		
Bruna Santos de Santana; Maria Auxiliadora Freitas Santos; Rozalia Batista Araújo	OUTRA	EXTENSÃO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM OLHAR SOBRE O PROJETO MARGARIDAS

14h30 - 16h - Diálogo com os Grupos de Pesquisa do Departamento

16h - Certificação



## **ARTIGOS DE COMUNICAÇÃO ORAL**



## EIXO 1 - EDUCAÇÃO, CULTURA E DIVERSIDADE

### A DISCIPLINA E OS CASTIGOS ESCOLARES COMO PRÁTICAS DA CULTURA ESCOLAR EM SERRINHA

**Angélica Silva Santos**

Universidade do Estado da Bahia (UNEB)  
angelica-ssantos@hotmail.com

**Selma Barros Daltro de Castro**

Universidade do Estado da Bahia (UNEB)/Grupo de Pesquisa EPODS  
selmadaltro@gmail.com

#### **Resumo:**

Na História da Educação no Brasil os castigos escolares ocuparam lugar de destaque na condução dos processos educativos escolares. Os castigos escolares se inseriam na proposta educacional de um sistema disciplinar punitivo. Nesse sentido, a questão de pesquisa do artigo foi: quais as funções educativas que os castigos escolares ocuparam no processo de organização pedagógica de uma escola no município de Serrinha, nos anos de 1980 e 1990? Os objetivos foram discutir acerca da punição e disciplina escolar adotada numa escola no município de Serrinha-Bahia entre os anos de 1980 e 1990 e analisar as modalidades e as funções dos castigos na escola investigada, evidenciando as relações entre castigos escolares e organização desenvolvida na escola investigada. Os autores utilizados foram: Aragão e Freitas (2012), Aranha (1996), Bastos (2005), Faria Filho (2004), Franco (1996), Foucault (1987), Julia (2001), Mortatti (2000) e Skinner (2003). A metodologia de base qualitativa, inspirou-se na história oral, utilizando a entrevista narrativa temática como dispositivo de coleta de dados. Os resultados evidenciaram que o cotidiano da instituição escolar era de adotar práticas disciplinares, principalmente os castigos físicos, como forma de educar e controlar comportamentos. Os castigos foram durante muito tempo, usados para educar e garantir a ordem e a disciplina.

**Palavras-chave:** Cultura Escolar. Disciplina Escolar. Castigos Escolares.

#### **Introdução**

O estudo quando relacionado à escola pode seguir vertentes variadas de pesquisas, segundo Faria Filho (2004), de modo que se pode compreender e entender seus processos, buscando investigar sua cultura e suas práticas difundidas em seu espaço. Vale investigar tanto o seu interior, quanto seus sujeitos, ações e reações, envolvendo os contextos histórico, social e econômico presentes na escola.

Numa análise da tradição pedagógica no Brasil, Aranha (1996) ressalta que apesar da forte tentativa de implantação do tecnicismo no país, muitos professores



permaneciam nas escolas, imbuídos por uma mistura de ideias e tendências pedagógicas, assim, entre elas a linha tradicionalista que tinha como centro do processo de ensino, o professor, este tinha a função de vigiar, ensinar, corrigir erros e se necessário punir, pois essa linha pedagógica estava atrelada a uma proposta educacional dentro de um sistema disciplinar punitivo e vigilante.

Na perspectiva de problematizar elementos da cultura escolar em Serrinha, o presente artigo, oriundo do Trabalho de Conclusão de Curso do curso de Pedagogia, semestre 2017.1 e vinculado ao grupo de pesquisa Educação Políticas Públicas e Desenvolvimento Social (EPODS) teve como questão de pesquisa: quais as funções educativas que os castigos escolares ocuparam no processo de organização pedagógica de uma escola no município de Serrinha, nos anos de 1980 e 1990? Os objetivos foram discutir acerca da punição e disciplina escolar adotada numa escola no município de Serrinha-Bahia entre os anos de 1980 e 1990 e analisar as modalidades e as funções dos castigos na escola investigada, evidenciando as relações entre castigos escolares e organização desenvolvida na escola investigada. Os autores utilizados para fundamentar o artigo foram: Aragão e Freitas (2012), Aranha (1996), Bastos (2005), Faria Filho (2004), Franco (1996), Foucault (1987), Julia (2001), Mortatti (2000), Santos (2012) e Skinner (2003).

### **Procedimentos metodológicos, sujeitos e *locus* da pesquisa**

Foi uma pesquisa de cunho qualitativo e a opção por esta abordagem se dá pelo pressuposto de que de acordo com Martins (2004), metodologias qualitativas permitem a análise de microprocessos através da realização de uma investigação profunda, por meio de estudos de ações sociais sejam elas individuais ou coletivas, de modo que os dados possam expressar elementos de forma clara e completa, com intuito de adentrar a realidade social para que se possa apreendê-la e compreendê-la da melhor forma.

Este estudo teve como inspiração os elementos da História Oral, pois de acordo com Aragão; Timm e Kreutz (2013), a História Oral tem se constituído recentemente como uma linha metodológica que possibilita o pesquisador investigar a cultura escolar, levando em consideração o sujeito que atua nesse conjunto, pois a partir da história de vida temática do sujeito, se torna possível analisar a história das



disciplinas escolares, das práticas e representações relacionadas à escola, isto é, de toda a história da educação.

A construção dos dados empíricos se deu a partir da entrevista, que na História Oral segundo Alberti (2005) é resíduo de uma ação, o que torna possível a análise do fato passado, não deve ser tratada apenas como um relato, pois o relato obtido em entrevista deve ser considerado “um documento de cunho biográfico” (ALBERTI, 2005, p. 169), que também é digno de análise, não deve ser tratado como resultado, pois envolve um processo individual do sujeito, de um ser psicológico, que expressa e traz representações construídas em um determinado tempo, entre os traços sociais, históricos e culturais.

A entrevista deste estudo foi realizada com três (03) pessoas que consentiram a participação nesta pesquisa, com intuito de construir os dados necessários para o andamento da investigação. As entrevistas desenvolvidas neste estudo foram conduzidas com intuito de estimular os colaboradores a se expressarem, falar sobre seus sentimentos e experiências no período de escolarização, envolvendo alunos que foram castigados ou presenciaram essas práticas disciplinares em sala de aula.

Optou-se pela entrevista-narrativa temática como dispositivo para esta pesquisa por se configurar como um alicerce da História Oral, segundo Alberti (2005) se constitui como um momento em que um sujeito faz a transferência de um fato vivido para outro, o acontecimento está sendo narrado, pois ele está transformando uma experiência em linguagem.

As dos três (03) colaboradoras da pesquisa foram definidas a partir dos seguintes critérios: estudantes egressos de uma escola municipal da cidade de Serrinha BA<sup>1</sup>, estudantes que frequentavam tal escola nos anos 1980 e 1990 e que vivenciaram práticas de castigos dentro da escola.

A escola *locus* desse estudo, está situada numa comunidade rural da cidade de Serrinha-BA, na época atendia crianças da comunidade local e outras mais próximas, destinava-se a oferecer o ensino pré-escola para crianças de 5 anos e parte do 1º Grau.

---

<sup>1</sup> Município baiano, distante de Salvador 173 km, situado no Território do Portal do Sertão, com população estimada em mais de 83.000 pessoas, segundo o IBGE (2017)



Foram adotados nomes fictícios às entrevistadas, sugeridos pelas mesmas, para garantir a preservação de identidade das colaboradoras, bem como a sua participação ativa também na pesquisa.

O quadro a seguir foi elaborado para uma melhor organização dos dados e caracterização das colaboradoras deste estudo.

**Quadro 1** - Caracterização das colaboradoras da pesquisa.

<b>COLABORADORA NOMES FICTÍCIOS</b>	<b>DÉCADA EM QUE FREQUENTOU A ESCOLA</b>	<b>INFORMAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DAS COLABORADORAS</b>
Aline	1990	Iniciou seus estudos na década de 1990, repetiu a 4ª Série uma vez, afastou-se da escola na 7ª série, voltando a estudar no ano seguinte. Concluindo o ensino médio no ano de 2010.
Valéria	1990	Iniciou seus estudos na década de 1990, repetiu a 4ª série por três anos consecutivos, concluindo o ensino médio no ano de 2010.
Vanessa	1980	Iniciou seus estudos na década de 1980, repetiu a 3ª série duas vezes e a 4ª série uma vez, deixando a escola na 5ª série.

Fonte: Produção da própria autora, após sistematização dos dados das colaboradoras, 2017.

### **Sobre os conceitos de disciplina e punição**

O termo disciplina aqui é entendido como, segundo Foucault (1987), um sistema que tem o domínio sobre o corpo, tornando-o mais eficaz e rápido como se determina, lhe impondo uma relação de docilidade-utilidade. Tal organização disciplinar do ensino tornou possível o trabalho simultâneo e a economia do tempo para o ensino, com lugares e horários definidos, pouca ou nenhuma explicação, o silêncio total que seria interrompido apenas por sinos, gestos e olhares. O professor já não necessitava dedicar tempo para o atendimento individualizado, a escola





passou a ser uma máquina de ensinar, vigiar e de classificar de forma hierárquica seus alunos.

Neste estudo, de acordo com Skinner (2003) a punição é uma técnica de controle do comportamento, onde o castigo surge diante do comportamento indesejado, objetivando sua imediata extinção. Assim, a disciplina tem como a função de reduzir e prevenir desvios, e a punição em sua essência objetiva ser um modo corretivo, que ocorre diante da falha e desvios cometidos.

Entre as mudanças do valor da educação escolar, do papel do professor e da escola, entre seus avanços e retrocessos, existiam as discussões sobre a proibição das punições dentro da escola, do mesmo modo, este sistema disciplinar sempre esteve ligado a um processo instituído entre a extinção dos castigos e/o seu uso moderado. Logo, a análise dessa cultura escolar, das práticas, de seu significado e seu o impacto para o sujeito enquanto aluno, se torna indispensável para abordar a instauração e manutenção das práticas punitivas dentro da instituição escolar.

### **As punições e os punidos: os castigos no cotidiano escolar nas décadas de 1980 e 1990 em Serrinha**

Reconstruir práticas e representações acerca dos castigos escolares, “é caminhar por um solo ainda quente” (ARAGAO; FREITAS, 2012, p.19). Isto porque é uma temática que envolve conflitos entre ações e representações, práticas e estratégias, que permanecem entre as lembranças e sentimentos de muitos indivíduos em relação ao que foi vivido ou presenciado na escola. De tal modo, é necessário considerar os elementos diversos que compõem essa esfera, o período, espaço, práticas e representações, perpassando as tensões entre táticas e estratégias, principalmente quando se trata dos castigos como um meio para educar e disciplinar pessoas.

Poderia considerar também ser um estudo à “Caixa preta” da escola, uma metáfora usada por Julia (2001), quando se pensa em analisar o interior de uma instituição como a escola, isto significa promover um estudo acerca de tudo àquilo que acontece dentro da instituição escolar, a partir das diferentes manifestações, pois se compreende que é no interior das instituições que os valores, as práticas e normas são reelaborados.



O castigo, de acordo com Aragão e Freitas (2012), durante muito tempo foi usado na educação de crianças e jovens, e foram empregados também para garantir a manutenção da disciplina e a ordem na escola, pois o uso dos castigos para educar e punir pelo mau comportamento se configura como um costume e/ou cultura que se enraizou de forma intensa no país.

Entende-se que em relação às normas, leis e práticas cotidianas existe uma notável distância, de acordo com Aragão e Freitas (2012, p. 30), as “leis são tintas num papel”, e a velocidade em que se criavam leis nem sempre condizia com a velocidade em que se implantavam no cotidiano, isto se torna ainda mais evidente principalmente quando se tratava das “brenhas do sertão” (FRANCO, 1996, p. 76).

Como a escola que as colaboradoras frequentaram nas décadas de 1980 e 1990, pois estava inserida num contexto social de pouca informação, marcado principalmente pela falta ou pelo pouco contato com os meios de comunicação e informação, sofria com uma realidade econômica difícil que se refletia principalmente na estrutura física da escola, assim sendo, a escola construiu e conduziu historicamente uma cultura e uma organização própria.

A escola organizava-se através de métodos rígidos, de controle de tempo para a maioria das situações, evidente na fala de Aline (11/03/2017) que até a “[...] água era controlada na hora de nós sair pra beber, não podia sair toda hora, [...] era meio controlada assim a água, não era tô com sede e vai [...]”, do mesmo modo Vanessa (10/03/2017) relatou que “[...] se chegasse atrasado sentava lá no fundo, não achava cadeira [...]”, assim as falas esclarecem que o tempo era também um fator importante de controle na época, pois ele era decisivo em alguns momentos na escola, como foi citado por uma das colaboradoras, o atraso poderia representar um tipo de exclusão para a criança, já que durante muito tempo a escola propagou a ideia de que alguns lugares na classe traziam a representação de privilégio.

Dessa forma, o controle do tempo poderia estar relacionado à necessidade de organização para que houvesse tempo para atender a todas classes da escola, pois quando Vanessa (10/03/2017) relata uma de suas dificuldades em frequentar a escola por causa do horário estabelecido.

*[...] a dificuldade pra quem estudava na parte de onze horas, assim onze horas pra estudar... eu mesmo estudei, que tinha os que*



*estudava de manhã, ai tinha onze horas, e tinha de tarde, [...] quando os de de manhã saia era a hora de nós entrar... ai quando nós saia os de de tarde ia chegando, a pior parte... ia no sol quente e vinha no sol quente.*

Esta organização de tempo e das aulas nessa escola parecia ser uma estratégia para contornar uma dificuldade em sua estrutura física, em atender ao número de crianças matriculadas nessa época, pois funcionava o dia inteiro, dividido em três turnos.

Neste sentido, outro fato perceptível em umas falas é quando Aline (10/03/2017) relembra, a sua sala de aula relatando que “[...] era duas série numa sala só, ai eles gostava... ai eles gostavam de botar uma série do lado e uma serie do outro [...]”, percebe-se que nesta escola apesar dos problemas em sua estrutura física, havia uma divisão de séries, um modo de divisão das classes dos alunos usado até pouco tempo nas escolas, a progressão dos alunos poderia estar baseada na sequência da seriação. Mas, apesar dessa divisão que poderia indicar em que estágio da aprendizagem estava cada aluno, é possível notar na fala que as aulas de séries diferentes aconteciam simultaneamente num mesmo espaço.

Neste sentido, se torna necessário compreender como se dava as formas de avaliação dos alunos na escola, assim, a seguinte subseção apresenta um destaque acerca dos modos avaliativos desenvolvidos na época, usados para medir e/ou perceber o desempenho das crianças diante do processo de ensino, seus métodos e materiais.

### **Entre a prática e a cartilha: a lição como avaliação da aprendizagem e impulso para o castigo**

Muitos materiais fizeram parte da cultura escolar, estiveram presente em diversas situações do cotidiano das escolas, tanto nas práticas de ensino quanto nos momentos da avaliação da aprendizagem, assim como coloca Aragão e Freitas (2012), a palmatória foi um dos artefatos que estiveram inseridos na cultura material da escola, que apesar da proibição dos castigos físicos no espaço escolar, este material adentrou o século XX.

Outro material que também foi um componente da cultura material escolar, citada nas narrativas das colaboradoras deste estudo, foi a cartilha. “A capa era



*mole, não era dura como os caderno de hoje não, a capa era uma Laila rosa, uma menina com uns moinhos assim... a Laila ou era Leia, um negocio assim [...]* (VANESSA, ENTREVISTA, 10/03/2017).

De acordo com Mortatti (2000) a cartilha sofreu muitas alterações desde que foi introduzida no ambiente escolar, do mesmo modo, garantiu sua condição de principal instrumento utilizado para dar sequência aos passos predeterminados para o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita.

Valeria (10/03/2017) relatou sobre as atividades contidas na cartilha: “*Era do risquinho, de completar, assim... risquinho sabe? de cobrir, eu lembro da cartilha, um livro*”. Nesse sentido Aline (11/03/2017) também relatou sobre a cartilha como:

*Um livro que tinha... era tipo assim... não tinha muita coisa não, tinha uma figura, tipo assim... a vogal O ai tinha a letra O, e sempre tinha assim, um bocado de O pra fazer de pontinho, e ai tinha um bocado de linha pra fazer O,O... uns era descendo assim... e ai você ia fazendo aquele bocado de o, só isso... não tinha mais nada, era uma folha, as folha você abria era tudo igual, as folha era sempre igual [...].*

Assim, ambas descrevem as atividades trazidas no interior cartilha, nota-se que as atividades se baseavam na repetição dos exercícios. Dessa forma, ela ainda complementa que:

*[...] era tipo um abc no final, que tinha o b-a-ba, não lembro de chegar nessa parte do b-a-ba, pra eu escrever o b-a-ba não, eu lembro que todo mundo tinha que falar b-a-ba? ba,[...] eu acho que é porque eu não aprendi, acho que eu não gravava aquele negocio ali não assim, mas eu lembro que a cartinha era assim[...]* (ALINE, ENTREVISTA, 11/03/2017).

A colaboradora se refere à técnica de leitura adotada pela escola, esta é uma característica típica do ensino simultâneo, que “consiste em o professor instruir e dirigir simultaneamente todos os alunos, que realizam os mesmos trabalhos, ao mesmo tempo” (BASTOS, 2005. p. 35), poderia ser considerada uma técnica de repetição, igual para todos, considerando que a relação que se estabelecia entre o aprender e gravar, o decorar, fortalecendo, por muito tempo, uma prática de ensino baseado no modelo da repetição como meio para se alcançar o aprendizado.

De acordo com Bastos (2005) as críticas sobre essa metodologia de ensino surgiram desde o possível insucesso na implantação do ensino Mútuo no Brasil, pois



foi estabelecido que o método era desprovido de valor educativo, baseado na inculcação de saberes e transmissão superficial de conhecimentos. O ensino foi considerado mecânico, além de não estimular a reflexão e não desenvolver a inteligência nos estudantes. A falta de materiais e de estrutura física foram considerados outros aspectos que apontavam para as causas do insucesso do método no país.

No entanto, a lição parecia ser um tipo de avaliação ainda comum na década de 1990, naquela escola, pois Aline (11/03/2017) se refere a uma prática da professora tentando avaliar a aprendizagem dos alunos:

*“[...] a professora fazia um buraquinho no papel e botava na letra assim... você tinha que dizer qual era a letra, era uma letra você só dizia aquela letra ali e tava livre, e podia ir embora, dando a lição e pode ir, e vinha com o papel “que letra é essa?”, “num sei o quê” e ai acertou e se mandava, e ficava esperando... Acertou sua letra ia embora[...].”*

Esta prática possivelmente se constituía na maneira mais segura de perceber o progresso dos alunos, isto é, “exigia-se mais do aluno, o professor exigia, cobrava resultados pelo seu trabalho docente” (SANTOS, 2012, p. 97). Assim, a colaboradora conclui relatando que “*outra vez você ficava lá... Eu me lembro dessa pessoa que tomou a palmartória, essa pessoa não acertava tentativa, e tomava a palmartória porque não sabia a letra*” (ALINE, ENTREVISTA, 11/03/2017).

Nesse sentido, os castigos foram usados como estímulo ao aprendizado e forma de disciplinamento dentro de muitas escolas, essa prática perpetuou-se por muito tempo, constituindo parte da cultura escolar. Desse modo, é possível perceber em uma observação feita por Aline (11/03/2017) quando fala dos castigos na escola, “*lembro da palmartória, ainda tinha a palmartória*” e por Vanessa (10/03/2017) quando fala do tipo de castigo mais comum na escola em sua época “*eu lembro que era palmartória, e recebia as vezes porque não fazia a tarefa, as vezes zoava demais dentro da sala, brigava com outro aluno*”.

Nesse sentido, os relatos induzem a observação sobre um material usado pelos professores na escola, nota-se em uma das falas que o castigo físico era usado também para garantir a ordem e a disciplina na escola.

Apesar da proibição, a palmartória e os castigos corporais pareciam permanecer dentro de uma naturalização nesta escola, ainda que relacionados a



uma experiência dolorosa, esse método não é questionado, sempre são acompanhados por uma justificativa para seu uso, seja pelo julgamento de falta de dedicação aos estudos, a não aprendizagem ou o mau comportamento dos alunos.

*[...] eu levei um bocado de palmatória que eu briguei [...] botava no milho, botava, ai quem aprontava demais, ai se você aprontava, brigava, como é... Palmatorada... E era assim, tinha uma dúzia meia dúzia, quanto mais o castigo... Aprontava mais era a dúzia, vinte... Duas dúzias de vez, teve gente que ficou com a mão... P. teve uma vez que a mão ficou ardendo (VANESSA, ENTREVISTA, 10/03/2017).*

Nesse mesmo sentido, Valeria (11/03/2017) também fala que “*Eu tenho uma lembrança que as vezes botava ajoelhado no caroço de milho, botava, eu lembro que Z. C. ficou uma vez... aprontava demais*”. Assim, o castigo se justificava pela falta cometida pelo aluno, seu comportamento induzia a intensidade do castigo, quanto maior fosse considerada a falta maior era a punição recebida.

De acordo com que Aragão e Freitas (2012, p. 32) “castigava-se as crianças de ontem para civilizá-la, [...] a criança era um “vir-a-ser”, um projeto, o futuro”, assim esse método era visto como um meio para se conquistar a educação do ser socialmente disciplinado.

Desse modo, a punição pelo mau comportamento e como estímulo para a dedicação aos estudos ainda se configuravam em algo aparentemente comum, nas décadas de 1980 e 1990, na escola aqui abordada. Assim, uma das entrevistadas relata um dos momentos em que sua professora aplica um tipo de castigo durante uma prática de ensino:

*[...] quando eu ia fazer a tarefa, assim na cartilha, com a mão, ai que a professora pegava e batia na mesa, eu lembro até hoje, [...] mas eu lembro que pegava minha mão, porque a pessoa... a mão é dura sabe? Quando a pessoa num sabe fazer o dever direito a mão é... Fica dura, ai ela fazia assim, pegou minha mão pra fazer, que eu me lembro como fez, pegou minha mão e bateu assim [...]. (VALERIA, ENTREVISTA, 11/03/2017)*

Os castigos físicos faziam parte de uma pedagogia que idealizava a aprendizagem e o bom comportamento, incitados pelo ato do castigo e medo de ser castigado.



A avaliação adquiria uma característica do poder disciplinador em que a escola se fundamentava, pois “[...] é um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados” (FOUCAULT, 1987, p. 164), é neste sentido que o autor coloca que a avaliação é parte de todo sistema disciplinar, relacionados ao poder e o estabelecimento de uma verdade.

Torna-se evidente que as práticas disciplinares e a organização da escola estavam relacionadas a um sistema onde a punição se caracterizava como a principal técnica de controle de comportamentos, do mesmo modo, representava a consequência do erro ou falha no aprendizado. As atividades, métodos e horários eram definidos de maneira que sustentassem o processo de ensino na época, pois toda a organização da escola estava voltada para a manutenção desse sistema disciplinador, vigilante e punitivo adotado pela escola.

### **Considerações finais**

Por meio das narrativas das colaboradoras, foi possível analisar e compreender como se configurava o cotidiano da instituição escolar que adotava práticas disciplinares, principalmente os castigos físicos, como forma de educar e controlar comportamentos. Os castigos foram durante muito tempo, usados para educar e garantir a ordem e a disciplina, e que esta prática ganhou sustento em muitas instituições principalmente a escolar.

A escola que serviu de *locus* da pesquisa refletia, a partir da sua organização, as dificuldades de funcionamento que sua estrutura física causava, pois além de não garantir assentos para todos os alunos, houve momentos em que atendia crianças em três turnos diurnos, estratégia utilizada para garantir o acesso à escola para todas as crianças da comunidade, diante da estrutura que se encontrava na época.

Percebeu-se também, que os castigos eram empregados na escola sempre que surgisse um comportamento considerado errado, assim também eram aplicados como meio de punir o erro ou falha na aprendizagem. A palmatória era um instrumento utilizado para punir o aluno seja por seu “mau comportamento” ou por sua possível falha nos estudos.

A análise evidenciou que os castigos eram aplicados e classificados de acordo com o grau do delito cometido, pois ficou entendido que quanto maior fosse



sua causa, maior e mais dolorosa poderiam ser sua aplicação. A intensidade ou o tipo de castigo estavam relacionados ao comportamento dos alunos, ao nível de desobediência e aos erros de aprendizagem, variavam entre escola, a aplicação dos golpes com a palmatória na mão, permanência de joelhos nos caroços de milho e a suspensão de participação das atividades em sala de aula.

Intenciona-se que este trabalho sirva de incentivo para a possível ampliação de estudos voltados à tendo em vista que ainda é pouca a abordagem sobre cultura escolar, práticas e castigos disciplinares no contexto educacional em Serrinha.

## Referências

ALBERTI, Verena. Fontes Oraís: Histórias dentro da História. In. PINSKY, Carla B. (org). **Fontes históricas** 3. Ed. São Paulo, Contexto. 2005, p. 155-202.

ARAGÃO, Milena; FREITAS, Ana Maria Gonçalves Bueno De. Práticas des castigos escolares: enlaces históricos entre normas e cotidiano. **Conjectura: filosofia e educação**, Caxias do Sul, v. 17, n. 2, p. 17-36, mai./ago. 2012. Disponível em < <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/1648/1024>> acesso em 16/05/2017

ARAGÃO, Milena; TIMM, Jordana W. ; KREUTZ, Lúcio. A história oral e suas contribuições para o estudo das culturas escolares. **Conjectura: filosofia e educação**, v. 18, n. 2, p. 28-41, 2013. Disponível em < <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/1900>> acesso em 16/05/2017

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Moderna. 1996.

BASTOS, Maria Helena Camara. O ensino monitorial/mutuo no Brasil (1827-1854). In: BASTOS, Maria Helena Camara; STEPHANOU, Maria. (org) **História e memória da educação no Brasil**.vol.2, Editora Vozes: Petrópolis. 2005. P.34-52.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e pesquisa**. v.30.1.jan/abr 2004: 139-159. Disponível em [www.scielo.br](http://www.scielo.br)

FRANCO, Tasso. **Serrinha: a colonização portuguesa numa cidade do sertão da Bahia**. Salvador: EGBA; Assembleia egislatia do Estado, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes.1987.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista brasileira de história da educação**. v. 1, n. 1, 2012, p. 9-43. Disponível em < [www.scielo.br](http://www.scielo.br)>





MARTINS, Heloisa Helena T Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e pesquisa**, v. 30, n. 2, p. 289-300, 2004. Disponível em <<http://www.scielo.br>> Acesso em 22/05/2017

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. **Cadernos Cedes**, p. 41-54, 2000. Disponível em <<http://www.scielo.br>> acesso em 11/05/2017

SANTOS, Gildenor Carneiro dos. Escolas e transformação social em Serrinha. In: MENEZES, Jaci Maria Ferraz de; PAIVA, Marlúcia Menezes de; AQUINO, Maria Sacramento. (orgs). **História e memória da educação na Bahia: fortalecendo redes de pesquisa**. Salvador: EDUNEB, 2012. 399p

SKINNER, B. F. **Ciência e comportamento humano**. 11. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.



## O JOGO E O ENSINO DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPLORANDO POSSIBILIDADES

**Camila Santos de Jesus**

Universidade do Estado da Bahia  
camilajesus64@gmail.com

**Itana Barbara Mota Santos**

Universidade do Estado da Bahia  
Itana\_motta@hotmail.com

**Renata Adrian R. S. Ramos**

Universidade do Estado da Bahia  
renataadrianuneb@hotmail.com

### Resumo

Este artigo objetiva discutir a importância do ensino da matemática na Educação Infantil, mediante as experiências obtidas durante a aplicação de um projeto pedagógico matemático, desenvolvido no subprojeto “As Tecnologias (Digitais, Sociais e Ambientais) e suas Contribuições para a Formação Docente no Território do Sisal”, do Programa de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pela Coordenadoria de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), em parceria com a UNEB (Universidade do Estado da Bahia), e com a Escola Monsenhor Demócrito Mendes de Barros, ambas localizadas na cidade de Serrinha-BA. A sustentação teórica desse escrito aporta-se em estudiosos como: Luria (2010), Kishimoto (2000) e Smole (1996). O caminho metodológico pautou-se na qualitativa, dentro de uma abordagem experiencial da prática docente, considerando como procedimentos de coleta de dados: a observação participante no espaço de sala de aula, junto às crianças de três e quatro anos, em uma creche pública municipal de Serrinha-Bahia, no período de três meses, durante a execução de oficinas pedagógicas pertencentes ao projeto de Trabalho O Mundo Encantado das Formas Geométricas. A partir desses dados pode-se perceber a importância do brincar no ensino da matemática. Também se percebeu que, o processo de aprendizagem das crianças através da ludicidade proporcionada por jogos e por brincadeiras, se deu de forma dinâmica, interativa e prazerosa.

**Palavras-Chave:** Brincadeira. Aprendizado Matemático. Educação Infantil.

### Introdução

No contexto da Educação Infantil os jogos e as brincadeiras tem somente a função de divertir as crianças e de estimular o desenvolvimento do raciocínio lógico, da cooperação, criatividade, coordenação, imaginação e socialização. Dito isto, percebe-se então a importância dos jogos e das brincadeiras como meios de ensino-aprendizagem na Educação Infantil.



Assim, neste escrito objetivamos discutir a importância do ensino da matemática na Educação Infantil, mediante as experiências obtidas durante a aplicação de um projeto pedagógico matemático, desenvolvido no subprojeto “As Tecnologias (Digitais, Sociais e Ambientais) e suas Contribuições para a Formação Docente no Território do Sisal”, do Programa de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pela Coordenadoria de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), em parceria com a Universidade do Estado da Bahia- *campus* XI, e com a Escola Monsenhor Demócrito Mendes de Barros, ambas localizadas na cidade de Serrinha-BA.

É importante contextualizar que, o PIBID é um programa de importância na formação dos graduandos, o qual vem possibilitando uma maior aproximação com o ambiente escolar, com os problemas e desafios da profissão docente em relação à Educação Básica.

As construções conceituais e reflexões desse escrito aportam-se em estudiosos como: Luria (2010), Kishimoto (2000) e Smole(1996) para discussão de conceitos como educação infantil, brincadeira e aprendizado matemático.

O caminho metodológico do estudo se pautou na pesquisa qualitativa, dentro de uma abordagem experiencial da prática docente, considerando como procedimentos de coleta de dados: a observação participante no espaço de sala de aula, junto às crianças de três e quatro anos, em uma creche pública municipal de Serrinha-Bahia. Esse trabalho de campo aconteceu no período de três meses, durante a execução de oficinas pedagógicas pertencentes ao projeto de trabalho O Mundo Encantado das Formas Geométricas.

Além de conter uma Introdução, este escrito possui as seções A matemática na educação infantil e Experiência com a matemática na educação infantil e Considerações finais.

### **A brincadeira e o ensino da matemática na educação infantil**

A matemática é fundamental nas nossas vidas e está constantemente presente em nosso cotidiano. A todo o momento somos estimulados a conviver com situações desafiadoras que envolvem números, contagem, leitura, localização, comparações, associações, noções de grandezas, dentre e outros. A aprendizagem matemática na Educação Infantil acontece através da curiosidade e do entusiasmo



das crianças, o educador por sua vez, precisar proporcionar às crianças um ambiente aconchegante e propício para desenvolvimento de suas atividades. As práticas pedagógicas, o método de ensino e a valorização dos saberes prévios que os alunos trazem para sala são essenciais para que o desenvolvimento dos alunos aconteça.

A Instituição de Educação Infantil deve assegurar a todas as crianças indiscriminadamente, elementos culturais, enriquecendo seu desenvolvimento e inserção social por meio de condições para aprendizagens. São relevantes a proposição de situações pedagógicas intencionais e aprendizagens ocorridas por meio de supervisão de um adulto, sempre integrado no processo de desenvolvimento infantil.

Segundo Luria (2010), durante o desenvolvimento infantil, desde o nascimento, pois a criança está em contato com bens culturais produzidos historicamente pela sociedade, sendo assim é através da mediação do adulto e da interação com o meio que ela passa a estabelecer relações com o mundo e objetos que a cercam. Sendo assim, é importante proporcionar as crianças através de brincadeiras aprendizagens significativas a partir das vivências obtidas dentro e fora da sala de aula, inclusive na Educação Infantil.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a Educação Infantil deve ser período de propiciação ao desenvolvimento da criança em diversos aspectos, como afirma em seu “Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Para tanto, é necessários que as atividades sejam desenvolvidas de forma que consigam propiciar o desenvolvimento destes aspectos.

Na Educação Infantil a Matemática se insere como eixo pertencente ao âmbito do Conhecimento de Mundo e deve contemplar, de acordo ao Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI): o desenvolvimento de situações envolvendo matemática no nosso dia-a-dia; o conhecimento dos números; o saber contar; noções de espaço físico, medidas e formas; a estimulação da autoconfiança da criança ao se deparar com problemas e desafios. (RCNEI, 1998)



Logo, a brincadeira tem um poder de exercer a aproximação entre criança à outra e ao adulto tendo assim uma socialização recíproca. É através dessas interações sociais que a criança tem uma noção de mundo podendo assim assimilar os papéis sociais existentes a sua volta e representando estes em suas brincadeiras.

A criança no momento que brinca desenvolve estratégias, fantasias, imaginações e quando se associa a outra essa imaginação flui em uma ampla escala, pois a mesma tem o poder de envolver a criança a um mundo de que eles imaginam e imitam aquilo que vê interagindo assim com o meio em que vive.

O ensino da matemática através de brincadeiras na Educação Infantil é essencial para a criança, pois favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, social, afetivo, motor e moral da criança. As experiências obtidas através do lúdico são determinantes para a aprendizagem, pois as crianças sentem maior prazer em aprender quando se sentem desafiadas e estimuladas através dos jogos e brincadeiras. Assim, a aprendizagem matemática da criança deve acontecer, principalmente, através do lúdico, sendo que as brincadeiras fazem com que ela se sinta mais participativa, cooperativa e observadora.

De acordo a Piaget (1970) existem três tipos de conhecimento: o físico, no qual a criança tem a percepção externa dos objetos e o adquire pela observação. O segundo é o social, no qual estão implícitas as convenções criadas pelas pessoas, sendo adquirido pela transmissão social, e o terceiro é o lógico-matemático, no qual a criança estabelece relações mentais sobre objetos, coisas e pessoas, produzindo a manipulação simbólica e o raciocínio dedutivo.

Desse modo, é fundamental trabalhar com a matemática na Educação Infantil, inclusive para favorecer o desenvolvimento desses tipos de conhecimento matemático, e, propriamente, favorecer o desenvolvimento cognitivo da criança. De acordo ao RCNEI (1991) a matemática visa proporcionar oportunidades para que os educandos desenvolvem as habilidades e capacidade descritas a seguir:

- estabelecer aproximações a algumas noções matemáticas presentes no seu cotidiano, como contagem, relações espaciais etc.



- reconhecer e valorizar os números, as operações numéricas, as contagens orais e as noções espaciais como ferramentas necessárias no seu cotidiano;
- comunicar ideias matemáticas, hipóteses, processos utilizados e resultados encontrados em situações-problema relativas a quantidades, espaço físico e medida, utilizando a linguagem oral e a linguagem matemática;
- ter confiança em suas próprias estratégias e na sua capacidade para lidar com situações matemáticas novas, utilizando seus conhecimentos prévios. (RCNEI, 1998, p. 215)

Partindo disso, o professor da educação infantil deve valorizar os conhecimentos e as possibilidades cognitivas da criança de forma a construir o conhecimento matemático levando em consideração os seus saberes. Trabalhar com a matemática através da brincadeira, pode favorecer bastante a aprendizagem do aluno, desde que o professor tenha por finalidade a aprendizagem da criança.

De acordo com o Referencial Curricular da Educação Infantil,

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (RCNEI, 1998, p. 23).

Diante do exposto, o trabalho dos educadores com as crianças deve proporcionar um ambiente de cuidados, brincadeiras e aprendizagens. Essa seria uma ferramenta necessária para obtenção de desenvolvimento de capacidades e conhecimentos na criança. A matemática contribui também para a formação do pensamento da criança, exercitando o seu raciocínio lógico-dedutivo, e esse exercício acontece na hora de resolver um cálculo e até de entender o assunto, pois na matemática o simples fato de procurar compreender cada passo do assunto já exerce na criança um trabalho psicológico.

Neste contexto, brincar é a principal ferramenta que as crianças têm para assimilar a realidade, para socializar-se expressar suas emoções e temores. É por meio das brincadeiras que as crianças se relacionam com o mundo e com elas mesmas, empregam sua inteligência e aprendem a se comportar diante das diferentes situações que experimentam.



Assim, explorando o ambiente, brincando, expressando suas emoções, sentimentos, pensamentos e desejos, a criança irá utilizar suas diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita), compreendendo e sendo compreendido no processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva.

Ainda, a brincadeira se manifesta como rica forma de imaginação, e a criança faz uso da linguagem simbólica para diferenciar o que é realidade do que não é; constitui-se como uma atividade espontânea e que proporcionam para a criança condições saudáveis para o seu desenvolvimento biopsicossocial; tem características de uma situação não estruturada.

### **Experiência com a matemática na Educação Infantil**

O projeto O Mundo Encantado das Formas Geométricas, foi desenvolvido em uma classe de crianças com três e quatro anos de idade, no período de maio a julho no turno da manhã, por meio de oficinas pedagógicas, orientadas e construídas na perspectiva do subprojeto “As Tecnologias (Digitais, Sociais, Ambientais) e suas contribuições para a formação docente no território do Sisal”, do PIBID. Estas oficinas aconteceram em uma Creche pública Municipal, parceira do subprojeto.

A experiência foi sequenciada em oito oficinas, nas quais demos ênfase as formas geométricas (círculo, triângulo, e quadrado) e as cores primárias. Em todas as intervenções, os conteúdos foram trabalhados através de brincadeiras e jogos confeccionados com materiais reciclados. Aqui descrevemos e analisamos os resultados de algumas atividades aplicadas, no sentido de evidenciar a importância da matemática na Educação Infantil.

Na primeira oficina, para levantamento dos conhecimentos prévios, mostramos as formas triângulo, quadrado e círculo, perguntando o nome de cada uma das formas e quais objetos existiam na sala com aqueles formatos. Depois perguntamos sobre as cores de cada forma. As crianças associaram o quadrado ao formato do piso e apontaram para o teto referindo-se a luminária que tinha formato de quadrado; o círculo elas associaram a lixeira e ao formato da bola, já o triângulo eles associaram a mesa deles que tinha um formato parecido com o mesmo.

Para a realização da segunda oficina foi construído um tapete com as principais formas geométricas (círculo, quadrado e triângulo). A turma foi dividida



em dois grupos (meninas e meninos), a proposta era que de acordo com a forma geométrica indicada por uma das bolsistas seria feito um comando. Observou-se que, as crianças já possuem elementos de conhecimento matemático, especificamente em relação ao conhecimento físico dos objetos.

Ainda, construímos junto às crianças um trenzinho para relacionar a brincadeira ao ensino de matemática, a partir das diferentes formas geométricas trabalhadas. Durante essa atividade, a turma demonstrou conhecer bem as formas e também as cores (azul, amarelo e vermelho). Após, trabalhamos com eles a música “As Formas Geométricas Vem Aí” (paródia da música Piuí Abacaxi), e colocamos as crianças em fila para colocar uma caixa em cada um representando os vagões do trem; demos uma volta pela creche cantando a música e voltamos para a sala de aula.

Ainda, as bolsistas por meio da contação de histórias, usando fantoches, narraram a história dos “Cinco Patinhos”. Após, cantarolaram juntamente com a turma a música, a cada número que aparecia, pediam para as crianças demonstrarem com os dedinhos, a quantidade correspondente. Todos interagiram e cantaram juntos; a atividade foi prazerosa tanto para as bolsistas quanto para as crianças. A atividade despertou bastante a curiosidade das crianças, sendo a prática exitosa. Ao concluírem essa etapa, as bolsistas explicaram para as crianças que os patinhos gostam muito de lagoa e é por isso que iriam construir uma lagoa com patinhos. Apresentaram um CD usado e perguntaram qual o nome desse objeto para sondar os conhecimentos prévios das mesmas e qual o formato do CD, para retomar as formas geométricas, questionaram: A qual forma geométrica o CD se parece? Imediatamente eles responderam que parecia com uma bola.

Após, observado os conhecimentos apresentados pelas crianças com as nossas indagações, aproveitamos o momento para incentivar o uso consciente dos recursos naturais e a reciclagem de objetos para evitar o desperdício, citando o exemplo do CD que estavam reutilizando.

As crianças demonstraram interesse e capricho na pintura das partes necessárias para montar a colagem do CD, representando a água na cor primária, azul, e do patinho na cor primária amarelo, embora alguns estivessem na cor laranja, opção de algumas crianças, colando com o auxílio das bolsistas, no palito de picolé. Em seguida, montaram o patinho na lagoa.





As atividades foram sendo construídas de modo que, respeitassem uma sequência que permitia que as crianças num primeiro momento conhecessem e/ou reconhecessem o conteúdo, depois se familiarizassem, e num terceiro momento, mesmo que sendo em diferentes jogos atestem com segurança os conhecimentos produzidos ao longo do período. Desta forma, estamos de acordo com o RCNEI (1998, p.56), quando afirma que, “são sequenciadas com intenção de oferecer desafios com graus diferentes de complexidade para que as crianças possam ir paulatinamente resolvendo problemas a partir de diferentes proposições”. Pudemos constatar nas últimas oficinas que as crianças tinham uma maior facilidade de resolver os problemas propostos. O que nos permite afirmar que esta estrutura de sequência de atividades permitiu que a aprendizagem pudesse se dar de forma significativa.

Partindo desses relatos, percebeu-se que a aprendizagem na sala de Educação Infantil em relação ao ensino da matemática tem que acontecer prazerosamente para que a criança conheça o mundo em sua volta. Ainda que, por meio do brincar é possível despertar a consciência ecológica, a criatividade, as habilidades motoras, o convívio social, etc.

Ainda, percebeu-se que, a brincadeira conduz ao aprendizado de uma forma específica de comunicação que estabelece e controla esse universo simbólico e o espaço interativo em que novos significados estão sendo partilhados. Assim, notou-se que o brincar propicia a apropriação e constituição pelas crianças de conhecimentos e habilidades no âmbito da linguagem, da cognição, dos valores e da sociabilidade.

As brincadeiras servem como facilitadoras da aprendizagem, fazendo com que a criança desenvolva o conhecimento de forma prazerosa, pois a criança que brinca tem facilidade de interação, desenvolve seu raciocínio sua imaginação trazendo assim um alto nível de bem estar. Perante esses argumentos que evidenciam a importância social da brincadeira e seu lugar no desenvolvimento e aprendizagem humana, deve-se considerar que a brincadeira não deve ser interpretada apenas como uma maneira de passar tempo, e sim como uma forma de comunicação complexa propiciadora do desenvolvimento da criança.

A infância é a fase que as crianças mais brincam. É através das brincadeiras que elas se realizam, expressando seus desejos e sentimentos. Para Friedmann



(2012), “as brincadeiras e os brinquedos são portadores de valores que, geralmente, dizem respeito à cultura em que as crianças nasceram ou foram criadas.” O brincar é uma das formas mais eficientes para envolver as crianças nas atividades escolares porque a brincadeira é inerente à própria criança. Na educação infantil o brincar deve dar ao professor a oportunidade de compreender os significados e a importância das brincadeiras para a educação. Instigar o educador a inserir as brincadeiras na sua forma de educar, fazendo com que este tenha consciência das vantagens de se educar brincando.

Quando a criança brinca encontra espaço para expressar seus sentimentos, controlar as emoções e revelar seu mundo interior, inclusive aquilo que ainda não consegue exprimir com palavras. A imaginação, constitutiva do brincar e do processo de humanização dos homens, é um importante processo psicológico, iniciado na infância, que permite aos sujeitos se desprenderem das restrições impostas pelo contexto imediato e transformá-lo. Combinada com uma ação performativa construída por gestos, movimentos, vozes, formas de dizer, roupas, cenários etc., a imaginação estabelece o plano de brincar, do fazer de conta, da criação de uma realidade fingida.

As brincadeiras, quando convenientemente preparadas, são estratégias pedagógicas eficazes para a construção do conhecimento, inclusive no campo da matemática. A aprendizagem através das brincadeiras permite a criança aprender de forma contextualizada. Pode também dizer que, é uma experiência cultural que envolve e contém o mundo e ao mesmo tempo contribui para expressá-lo, pensá-lo e recriá-lo.

### **Considerações Finais**

O presente artigo abordou um relato de experiência, a partir da qual se evidenciou a importância das brincadeiras para construção da aprendizagem matemática na Educação Infantil.

Por meio do estudo pode-se perceber que, o trabalho com a matemática na Educação Infantil, se realizado de forma lúdica, consegue-se a atenção e interação das crianças de forma natural e espontânea, desde que mediada, propicia a



aprendizagem significativa. A partir do relato de experiência perceberam-se importantes contribuições do brincar para o ensino da matemática na Educação Infantil, inclusive para promoção de um ensino lúdico, estimulador e que efetiva o aprendizado das crianças.

Podemos refletir que o aprendizado torna-se muito mais atraente e envolvente para a criança quando este é gerado através de uma brincadeira, uma vez que o brincar é inerente ao “ser criança” tornando o processo de aprendizado natural e agradável. Ao realizar brincadeira, a criança se torna um ser criativo, responsável e trabalhador, são lições que ela aprende sozinha e que ninguém poderá ensiná-la.

É importante dizer que, é na educação infantil que a maioria de nossas crianças terá o seu primeiro contato com uma educação formal, que pretende complementar a educação recebida no seio familiar e na sociedade. Por isso, esse nível de educação requer profissionais competentes que possuam as habilidades necessárias para lidar com as especificidades dessa faixa etária.

O exposto configura a necessidade urgente de se pensar sobre a formação e atuação dos profissionais da educação infantil, tanto em termos de docência quanto de gestão, pois o interesse em discutir esse assunto tem origem na preocupação com a qualidade das práticas pedagógicas na educação infantil.

Por fim, quando a criança é incentivada a participar das atividades lúdicas, ela terá mais interesse em aprender o que lhe é ensinado, aprendendo realmente o que foi transmitido. A proposta das atividades lúdicas é promover um aprendizado significativo na prática educacional, pois com essas atividades a criança será capaz de avançar em sua aprendizagem, ampliando assim seus conhecimentos de maneira prazerosa, permitindo o desenvolvimento de linguagens e o domínio de qualquer tipo de informação.

### Referências

BRASIL. LDB - **Lei de Diretrizes e Bases**. Brasil: 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 15/09/2017.

BRASIL. RCNEI – **Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil** – Brasil: 1998

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Educação, Ludicidade e Prevenção das Neuroses Futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese**. Disponível em:  
LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita pela criança. In: VIGOTSKI, L. S; LURIA,



A.R; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 13. ed. São Paulo: Ícone, 2010, p. 103-119.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeiras e a educação**. 4ª Ed. São Paulo, Editora Cortez: 2000.

MUNDIM, J. S. M; OLIVEIRA, G. S. de. **O TRABALHO COM A MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**. Uberaba-MG: Revista Encontro de Pesquisa em Educação, v.1, n.1, p. 202-213, 2013.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. RJ: Zahar, 1970.

SMOLE, Kátia Cristina Stocco. **A Matemática na Educação Infantil. A teoria das inteligências múltiplas na prática escolar**. Porto Alegre, Editora Artes Médicas: 1996.



## **PROJETO DE EXTENSÃO A GEOGRAFIA E A CULTURA DOS LENDÁRIOS DA CAPOEIRA: O TRABALHO DE CAMPO COMO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA**

**Catiane Muniz da Silva**

Graduanda em Geografia - Universidade do Estado da Bahia/UNEB XI  
Catianeww00@gmail.com

**João Nogueira de Santana**

Graduado em Geografia - Universidade do Estado da Bahia/UNEB XI  
Centro Cultural de Capoeira Lendário de Palmares  
joaonsantana@gmail.com

**Jean da Silva Santos**

Mestre em Geografia - Universidade Federal da Bahia/UFBA  
Professor da Universidade do Estado da Bahia  
jesantos@uneb.br

### **Resumo:**

Este trabalho tem como objetivo discutir uma das atividades do Projeto de Extensão Universitária “A Geografia e a Cultura dos Lendários da Capoeira” posta em prática em 2015/2016 na Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação, Campus XI, Serrinha – BA. Versa sobre a importância do trabalho de campo no processo de ensino e aprendizagem, bem como do papel que este tem para agregar pessoas, considerando, sobretudo, o estudo a compreensão e a valorização dos aspectos socioculturais, apresentados pela capoeira como um fator de integração social sendo a cultura um aspecto que se constitui e se concretiza em diferentes espaços ao longo de um determinado período histórico, fruto de múltiplas relações sociais tendo como base a manifestação da cultura Afro-Brasileira.

**Palavras-chave:** Extensão, Capoeira, Trabalho de Campo.

### **Introdução**

O Projeto A Geografia e a Cultura dos Lendários da Capoeira é um projeto de extensão desenvolvido na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) Campus XI, também financiado por recursos deste. Este Projeto é desenvolvido em parceria com o Grupo de Capoeira Lendário de Palmares, ambos localizados no município de Serrinha-BA. O Projeto extensionista, visa uma maior integração entre a universidade e comunidade externa e tem como objetivo geral contribuir no processo de inclusão social de crianças e adolescentes que se encontram em situação de vulnerabilidade, utilizando para isso o ensino da capoeira nas suas diversas dimensões, sempre preservando e divulgando os fundamentos da cultura afro-brasileira. Para além deste objetivo busca-se ainda conhecer e compreender a diversidade e complexidade dos aspectos socioculturais da capoeira enquanto



manifestação cultural, bem como, símbolos e significados que compõem o cenário sócio-espacial desta manifestação cultural e sua implicação no município de Serrinha.

Para sua consecução, são desenvolvidas aulas teórico-práticas diretamente associadas à cultura afro-brasileira, as quais tendo a capoeira como atividade principal, e secundárias, o samba de roda e o maculêlê, a puxada de rede dentre outros elementos, em parceria com o Centro Cultural de Capoeira Lendário de Palmares. Desta maneira tem-se garantido um processo de apresentação e vivências junto a crianças e jovens para a produção do conhecimento acerca da diversificada cultura e sua gênese histórica.

Todo o aprendizado teórico é repartido a partir do histórico de cada indivíduo integrante do grupo, respeitando as características singular da capoeira e da cultura afro-brasileira de transmissão oral do conhecimento através de realizações de atividades semanais; apresentações públicas nas praças Luiz Nogueira e Astrogilda Guimarães e em outros espaços públicos do município de Serrinha – BA; oficinas com professores e mestres da cultura popular do município em questão, e da região; desenvolvimento de debates e palestras sobre a capoeira, a cultura popular, manifestações populares; e apresentação de vídeos educacionais acerca da história e cultura afro-brasileira.

Atualmente o projeto atende aproximadamente duzentas pessoas, sendo crianças, jovens e adultos, com faixa etária a partir de 05 anos, e a maioria em situação de risco ou vulnerabilidade social principalmente nas comunidades de Bomba, Baixa D'água, Cruzeiro, Malhada do Alto, Muricy e Novo Horizonte de Serrinha, além das atividades desenvolvidas no campus da Universidade do Estado da Bahia – UNEB/ Departamento de Educação, Campus XI.

Ao acompanhar as atividades desenvolvidas pelo grupo, buscamos a superação do puro e simples assistencialismo, que por vezes a universidade deixa evidenciar em seus projetos de extensão, ao longo da história. Para isso adotamos a extensão universitária como o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e que viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade de acordo com as ideias de Serrano (2014) e Jezine (2004).



Cabe destacar que o projeto de extensão universitária, A geografia e a Cultura dos Lendários da Capoeira que foi concebido em 2013 e que atualmente continua sendo realizado, nos faz perceber o quanto que a geografia se faz presente no contexto histórico em que se insere a capoeira, onde podemos correlacionar, questionar e compreender as múltiplas relações sociais, e sua concretude na sociedade.

Dado isso o espaço também é um fator essencial na produção dessas relações. E o trabalho de campo aqui será tratado como caminho que possibilita compreendermos melhor a diversidade e complexidade cultural uma vez que “[...] a paisagem carrega a marca da cultura e serve-lhe de matriz” (CLAVAL, 2007, p.21). Destaca-se que este trabalho de campo é apenas um dos momentos do projeto desenvolvido em 2015/2016.

### **A abordagem do trabalho de campo como estratégia de formação extensionista**

A abordagem de trabalho de campo se mostra como uma estratégia de ensino por meio da qual podemos explorar uma diversidade de conteúdo, estimulando assim a curiosidade e percepção espacial de crianças, jovens e adultos proporcionando-lhes uma aprendizagem mais significativa. Além disso, a saída de campo, enquanto instrumento metodológico, auxilia na construção dos conhecimentos científicos relacionando, fatos, elementos históricos, em seus espaços.

Esta estratégia em questão nos permite fazer uma observação e correlação direta do fato ou fenômeno, com o seu lócus, nos levando a explorar os diversos sentidos e (de certa forma) contextualizarmos melhor. Assim “leva-nos a fazermos uma leitura do mundo de forma mais ampla partindo do local para o global” (BRASIL, 1997). Para tanto é possível afirmar que é esta visão de mundo que o aluno enquanto sujeito social precisa ter, porque os fatos que acontecem e as mudanças jamais ocorrem separadamente, existem interrelações de forma que um acontecimento pode influenciar em outro. Tomita (1999) destaca a importância de se estimular o educando a indagar o porquê das coisas para o mesmo não se conformar com a situação simples dos fatos, mas sim a partir de uma visão criteriosa e crítica, portanto, sob estas bases, acreditamos que a análise da realidade



concreta, nas suas diversas dimensões, sejam elas culturais ou socioeconômicas, precisam ser observadas sob o enfoque de uma teoria, que permita a compreensão do papel dos sujeitos na construção de sua própria história. Assim, a abordagem histórico-cultural explica o aprendizado humano a partir de sua natureza social e a pedagogia histórico-crítica empenha-se em colocar a educação a serviço da transformação das relações sociais buscando traduzir para as relações educacionais o processo dialético de elaboração do conhecimento científico.

Desta forma, entende-se que a Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica constituem um método eficiente de leitura de mundo e de análise da educação que se expressa numa Didática capaz de ser um instrumento significativo de elaboração do conhecimento científico na perspectiva da transformação social (ANTONIO, 2008, p. 8).

Nesse sentido, a viagem de campo feita para Salvador nos possibilitou ampliarmos a visão sobre diversos aspectos culturais e perceber que o conhecimento que temos a respeito da capoeira e outros aspectos culturais do nosso município, não se limitam nem se restringe apenas a aquilo que vivenciamos no nosso dia a dia, o nosso histórico cultural vai muito além do que imaginamos.

Para a abordagem do trabalho de campo junto a projeto extensionista A Geografia e a Cultura dos Lendários da Capoeira, optou pela viagem didática em que visitas técnicas e culturais aconteceram em duas edições, em dezembro de 2015 e em dezembro de 2016. Através destas atividades os alunos integrantes do grupo de Capoeira Lendário de Palmares, bem como monitores participantes do projeto de extensão, tiveram a oportunidade de visitar alguns roteiros históricos em Salvador, BA, onde reconheceram no conjunto arquitetônico soteropolitano, características de um patrimônio histórico e cultural muito rico.

Em todos estes lugares se primou pela reflexão sócio-espacial<sup>2</sup> do patrimônio cultural, através da abordagem das dimensões cultural, política e econômica, e também se vislumbrou a real participação do povo negro africano e afro-brasileiro para a construção da atual sociedade brasileira e baiana, de forma a entender como

---

<sup>2</sup> Para Souza (2005, p. 101) “um desenvolvimento urbano autêntico, sem aspas, não se confunde com uma simples expansão do tecido urbano e a crescente complexidade deste, na esteira do crescimento econômico e da modernização tecnológica.” Para que esse desenvolvimento ocorra é necessário um desenvolvimento sócio-espacial da e na cidade, garantindo mais justiça social e qualidade de vida para um número crescente de pessoas (SOUZA, 2005).





a lógica da produção do espaço ao longo do tempo imprimiu marcas na paisagem atual, uma vez que todos estes espaços detêm características históricas e possuem valor simbólico para o patrimônio material e imaterial brasileiro e baiano.

Neste sentido, a paisagem soteropolitana apresenta diversas possibilidades de leitura sócio-espacial a partir das rugosidades<sup>3</sup> presentes na capital baiana cuja infinidade de símbolos dentre pinturas, imagens, esculturas, artesanatos, instrumentos, escritas e arquiteturas se mostram como registros que carregam significados simbólicos e que nos permite fazer uma leitura e melhor compreensão de alguns processos sociais, culturais, políticos e econômicos, entendendo que cada registro faz parte de um contexto próprio, de acordo a cada momento histórico e, principalmente, de muitas vidas que por ali passaram e passam. Segundo Claval (2007, p. 63),

[...] a cultura tem suas raízes num passado longínquo, que mergulham no território onde seus mortos são enterrados e onde seus deuses se manifestaram. Não é portanto, um conjunto fechado e imutável de técnicas e de comportamentos. Os contatos entre povos de diferentes culturas constituem uma fonte de enriquecimento mútuo. A cultura transforma-se também, sob o efeito das iniciativas ou das inovações que florescem no seu seio (CLAVAL, 2007, p. 63).

Segundo Wagner e Mikesell “[...] a cultura é resultado da capacidade dos seres humanos se comunicarem entre si por meio de símbolos”. (2007, p. 28). Partindo dessa afirmação percebe-se que existem muitas formas de registrar e também de revisitar valores culturais de práticas sociais pouco usuais pela atual geração, ressignificando-os de modo que cada indivíduo se encontre em determinado espaço, reconhecendo suas características culturais por meio dos cantos, das danças, dos toques, dos gestos e da diversidade das figuras de linguagens que estejam ao seu entorno possibilitando uma maior comunicação e interação entre os seres humanos.

Segundo Claval (2007) a cultura é a soma dos comportamentos, dos saberes, das técnicas, conhecimentos e valores acumulados pelas pessoas durante suas vidas e também pelo conjunto de práticas sociais coletivizadas. Sendo assim as características culturais que os nossos ancestrais tiveram, apresentadas na

---

<sup>3</sup> Conceito de Milton Santos, (1977) que inaugura originalmente a ideia e se conjuga, basicamente, como formas espaciais oriundas de múltiplos períodos de tempo, vinculados na síntese do espaço como acumulação desigual de tempos históricos.



atividade de campo, deve-se justamente a esse conjunto de conhecimentos e saberes adquiridos ao longo de suas trajetórias de vida, e vai além, é uma herança dos antepassados.

A característica marcante de nossa cultura é essa riqueza de sua diversidade como resultado de nosso processo histórico social (FERNANDES, 2005). Considerando a pluralidade étnica a qual sabemos que existe em nosso país e que contribui para a formação de nossa cultura, deveríamos e temos o direito de assegurar, de falarmos em culturas brasileiras ao invés de cultura brasileira.

Segundo Gadotti (1992),

[...] a diversidade cultural é a riqueza da humanidade. Para cumprir sua tarefa humanista, a escola precisa mostrar aos alunos que existem outras culturas além da sua. Por isso, a escola tem que ser local, como ponto de partida, mas tem que ser internacional e intercultural, como ponto de chegada [...] (GADOTTI, 2005, p. 386).

Para tanto, o projeto de extensão através das atividades desenvolvidas, para além do trabalho de campo analisado, destacam que o indivíduo, assim como a escola e a universidade precisam ser autônomos, ousando e buscando dialogar com todas as concepções de culturas. Neste contexto o projeto de extensão é apresentado como possibilidade e esse pluralismo designa especialmente o diálogo com todas as culturas, partindo de uma determinada cultura que se abre as demais. Assim sendo, neste mesmo contexto é possível afirmar que a capoeira é um instrumento de inclusão social uma vez que através dela pode-se conhecer e experimentar muitas outras culturas.

### **A experiência do trabalho de campo em Salvador**

A intenção da abordagem do trabalho de campo, através do citado projeto extensionista, deu-se no sentido de proporcionar aos integrantes do Centro Cultural de Capoeira Lendário de Palmares e aos monitores voluntários e bolsistas do projeto pertencentes a Uneb, a produção de conhecimento histórico e geográfico *in loco* nos locais visitados, a saber: no Pelourinho, Mercado Modelo, a Fundação Casa de Jorge Amado, o Memorial das Baianas, o Elevador Lacerda; foi visitada também o Forte Santo Antônio Além do Carmo, Parque das Dunas, a Lagoa do Abaeté e o Parque São Bartolomeu. Buscou-se compreender e correlacionar tais lugares com a



gênese da própria história dos participantes, articulando o pensamento sob a perspectiva de que os sujeitos históricos são constituídos como parte de um processo, e que eles pudessem se reconhecer como parte integrante da própria diversidade cultural revisitada.

Também foi possível a análise de aspectos não somente culturais, mas nos aspectos políticos e econômicos da constituição do povo negro na Bahia, cujas possibilidades de leituras perpassaram também pela observação de distintos aspectos das paisagens vistas ao longo de todo o percurso. Segundo Santos (2001) a paisagem é o conjunto de forma que, num dado momento exprimem as heranças que representam as sucessivas relações localizadas entre homem e natureza. Esta é o conjunto de elementos naturais e artificiais que caracterizam uma área fisicamente.

Vale destacar que por tratarmos majoritariamente de crianças e adolescentes, a atividade ocorreu no sentido de demonstrar de forma lúdica e implicada, através de uma linguagem apropriada, os eventos históricos em seus processos de permanências e transformações sociais no espaço soteropolitano. Foi possível garantir o entendimento junto aos participantes, que tais eventos históricos se deram em diferentes contextos históricos e que não foram fatos que aconteceram de forma repentina, naturalizada, mas seguiram a lógica de produção de espaço perverso, excludente a partir dos interesses de grupo de poder e que se demonstravam nas formas-conteúdos, sobretudo nos lugares. Outra conclusão apresentada pela percepção dos participantes, foi possível notar que as formas presentes nas paisagens observadas e nos fixos visitados, mudaram suas funções, de acordo a cada momento histórico, porém suas formas continuaram as mesmas.

Sendo assim, na visita ao Pelourinho foi possível discutir no coletivo, algumas considerações a respeito do processo histórico daquele espaço e debater questões apresentadas pelos participantes, sobretudo a partir da forma-conteúdo e o processo de (re)funcionalização do espaço, a substituição da função de espaço de opressão durante o período escravocrata, área core da cidade-fortaleza do Salvador, no passado, á espaço turístico no tempo do presente, como valor simbólico para a comunidade afro-brasileira. Foi possível vislumbrar as atuais atividades culturais e comerciais ali existentes, com destaque para a territorialização dos grupos de capoeira em suas manifestações culturais. Portanto, o que antes era símbolo de



sofrimento e repressão hoje é um lugar ressignificado, e, é considerado um dos pontos turísticos mais visitados da cidade de Salvador.

**Figura 1** – Visita ao Pelourinho – Salvador/BA.



Fonte: OLIVEIRA, Jailton, monitor voluntário.

A figura 1 trata-se do registro da passagem do grupo pelo Largo do Terreiro de Jesus, onde podemos encontrar com o senhor Manoel Silva, conhecido como Mestre Boca Rica. O Mestre Boca Rica tem um reconhecido trabalho com capoeira no Brasil e em alguns outros países. O encontro com o mestre propiciou alguns momentos de descontração além de importante diálogo sobre a representatividade do mestre enquanto figura que transmite conhecimento e a importância da tradição da capoeiragem.

Na Fundação Casa de Jorge Amado (Figura 2), cujo objetivo é preservar, pesquisar e divulgar o acervo bibliográfico e artístico do escritor baiano Jorge Amado além de incentivar e apoiar estudos e pesquisas sobre a vida do escritor e sobre a arte e a literatura baianas, tivemos a possibilidade de debater sobre o imaginário da cultura baiana a partir da exposição permanente de documentos, fotografias, exemplares de livros de sua vasta obra produzida, objetos pessoais do referido autor. A Fundação Casa de Jorge tem como uma de suas missões: a criação de um fórum permanente de debates sobre cultura baiana especialmente sobre as lutas que envolveram as discriminações raciais e socioeconômicas nesse Estado.

Cabe destacar um trecho de uma das narrativas feitas por um dos alunos que participaram do trabalho de campo,



A viagem de campo a Salvador foi bastante interessante e importante a partir do momento em que saímos um pouco do nosso lugar para aprendermos em espaços diferentes, onde não estamos acostumados a visitar (ROCHA, NILCLEY – Aluno da capoeira).

**Figura 2** – Fundação Casa de Jorge Amado



Fonte: SANTANA, João, monitor voluntário.

Nesse momento, o ponto central da discussão junto a Fundação Casa de Jorge Amado foi sobre a presença e o papel do negro nos ambientes romanescos, sobretudo nas obras do escritor baiano, dentre eles, *Jubiabá* (1935), *Capitães da Areia* (1937), e, dentre outros livros, *Gabriela Cravo e Canela* (1958) os quais contemplam a temática de forma direta ou tangenciada.

Na visita ao Memorial das Baianas, é possível destacar a percepção dos participantes do projeto sobre o importante papel desempenhado pela figura tradicional e histórica da baiana na luta pela libertação e pelo sustento de seus familiares, ressaltando a relação direta com os elementos basilares da cultura afro-brasileira, destacando a religiosidade, e, acima de tudo, a Mãe de Santo como detentora dos saberes e tradições.

A Visita ao Mercado Modelo, local de importante visitação turística da capital baiana, que funcionava como o principal entreposto comercial de produtos alimentício e de escravos da Bahia colonial, hoje é o lugar onde são comercializados produtos artesanais dos mais variados tipos. Em conjunto com os integrantes da atividade, houve a oportunidade de se discutir sobre a (re)funcionalização do lugar



sob a perspectiva da diversidade cultural, tanto de manifestações artísticas, quanto de produtos ali existentes, a exemplo de fotografias, artesanatos, vestuários típicos. Foi possível verificar uma série de artefatos que têm uma relação muito próxima das vivências das crianças e jovens pertencentes ao projeto, a exemplo dos instrumentos musicais utilizados em uma roda de capoeira, como o berimbau, o pandeiro e, dentre outros, o atabaque.

Na área externa ao Mercado Modelo os alunos tiveram a oportunidade de participar de uma roda de capoeira que estava acontecendo, onde foi possível a troca de experiências entre os grupos.

**Figura 3** – Roda de Capoeira no Mercado Modelo – Salvador/ BA.



Fonte: SANTANA, João, monitor voluntário.

Outro lugar visitado na Cidade do Salvador foi, o Forte Santo Antônio Além do Carmo, o qual após uma recente restauração ficou conhecido como Forte da Capoeira, localizado na praça Barão do Triunfo (Largo de Santo Antônio). Os participantes tiveram a oportunidade de conhecer um pouco de sua história, bem como da (re)funcionalização para um local de importante representatividade para a cultura da capoeira. Assim, de antiga prisão de negros, as atuais salas de aula de capoeira nomeadas com referências a importantes pessoas negras da história brasileira, a exemplo da antiga cela que hoje é utilizada pela Escola Filhos de Zumbi. O local dispõe de um pátio para atividades coletivas e um memorial alusivo aos grandes mestres da capoeira baiana com objetos pessoais, livros, fotos e vídeos e seis salas de aula para a prática da capoeira, além de uma videoteca.



Visando desenvolver a atitude científica junto aos participantes do projeto de extensão, foi desenvolvido uma atividade prática no Parque Metropolitano do Abaeté em conjunto com o Grupo de Capoeira Raça (Itapoan, Salvador), sob orientação partilhada com o professor Almiro, conhecido como Zebu. Foram realizadas entrevistas aleatórias com a intencionalidade de compreender qual a atual função do Parque Metropolitano do Abaeté, a partir das práticas sociais dos moradores, sob a perspectiva de como estes se relacionam com o lugar.

Do universo de 15 pessoas entrevistadas, 12 disseram que visitavam a Lagoa do Abaeté a trabalho e como forma de lazer esporádico. Apenas 2 pessoas afirmaram frequentar o parque para lazer rotineiro. E 1 pessoa afirmou que o frequentava para ritos religiosos.

Realizamos visita ao Parque das Dunas, também conhecido como Unidunas, que é uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), em área de restinga dunária, com aproximadamente seis milhões de metros quadrados inseridas nos domínios do município de Lauro de Freitas, BA, além de situar-se também em Área de Proteção Ambiental (APA) das Lagoas e Dunas do Abaeté. O Parque desenvolvem ações de educação ambiental as quais tem como objetivo central o preservacionismo do meio ambiente, por conta da grande diversidade de flora e fauna. Um dos fundadores do parque, apresentou uma variedade de plantas ali existentes fazendo correlação com as utilizações em ritos ancestrais da cultura indígena e negra. Destacaram-se alguns exemplos da fitoterapia: o cambuí que serve para curar a gripe e garganta inflamada, e o guajurú fruto que serve para amenizar dores de estômago, dentre outros.

**Figura 4** – Visita ao Parque das Dunas



Fonte: SANTANA, João Santana, 2017

Durante a participação dos jovens na longa caminhada por uma trilha interpretativa, foi possível conhecer uma parte da fauna e flora local, e temas relacionados a especulação imobiliária e de grupos de poder que apresentam interesse de ocupação daquele espaço e citou também o interesse do estado no espaço para a ampliação do Aeroporto Internacional Luiz Eduardo Magalhães, antigo 2 de Julho, suscitando o debate sobre os possíveis impactos socioambientais decorrente dessa ampliação.

No Parque São Bartolomeu, o principal ponto de discussão foram as religiões de matriz africana, seus rituais e relação com a natureza. Alguns elementos naturais como cachoeiras, a Mata Atlântica e o clima chamaram a atenção dos participantes da atividade. Outro destaque foi a apresentação, por parte de uma moradora da comunidade, da questão socioambiental do lugar. Uma moradora do bairro São Bartolomeu, também aluna de dança afro no parque, afirmou,

O local é muito histórico, traz a força dos ancestrais pela cultura africana, é muito simbólico e, além disto, ajuda na economia local, pois muitas pessoas utilizam deste local para retirar o sustento através das frutas e peixes existentes no local, e vendem no comércio local da comunidade (Moradora local do Bairro São Bartolomeu).

A narrativa acima demonstra a importância do Parque São Bartolomeu tanto do valor simbólico cultural, religioso, quanto econômico para a comunidade, bem





como da consciência ambiental que ela, a moradora possui. A partir da observação direta dos participantes do projeto foi possível destacar alguns aspectos: a pesar de o lugar ser de características ambientais privilegiadas, há uma condição aparente de abandono do espaço físico por parte dos poderes políticos locais, mediante a ausência de serviços de manutenção, bem como das práticas individuais de alguns moradores que contribuem diretamente para a poluição do lugar a partir do acúmulo de resíduos sólidos.

### **Considerações Finais**

Considerando as múltiplas observações e reflexões feitas à luz do processo histórico de cada espaço visitado, percebeu-se que embora seja marginalizada a participação da população negra na construção da história e da cultura brasileira, são a figura central de todo este processo, uma vez que, foram os negros, a mão de obra na produção da riqueza nacional, embora expropriados de todas as suas riquezas culturais, sobretudo dos seus lugares de origem.

Cada lugar visitado teve uma função específica para as discussões do projeto de extensão. Os aspectos políticos, sociais, econômicos e ambientais trabalhados, fortaleceram a discussão da diversidade das características culturais da Bahia junto ao grupo. Cabe destacar também que para a maioria das crianças e adolescentes, esta foi a primeira atividade de formação fora de seu município, pois a abordagem do trabalho de campo, segundo os participantes do projeto, não é uma prática metodológica comum nas suas escolas de ensino fundamental.

Nesse sentido, durante todo o percurso foi possível perceber em cada rosto o contentamento em estar participando das atividades. Sendo assim o trabalho de campo tornou-se parte do calendário do projeto de extensão, pois a mesma contribui diretamente para o desenvolvimento social e intelectual dessas crianças e jovens tornando-os mais reflexivos e críticos sobre a presente realidade e ainda possibilitando-os a fazer correlações conceituais entre os eventos históricos do presente e do passado a fim de construir seus conceitos, de desenvolver atitude científica a partir da prática da pesquisa.

Outro fator a ser destacado é a relação tempo-espaço, das transformações e permanências, das formas-conteúdos e suas (re)funcionalizações e as rugosidades espaciais cristalizadas na paisagem contemporânea. Foi possível perceber,



principalmente no Mercado Modelo, que cada espaço assume uma característica de acordo a uma demanda social, e que os espaços que hoje utilizamos resultam da luta e do sofrimento de um povo, tendo a capoeira enquanto uma das representações desta resistência. Estes fatores nos levam a considerar que a capoeira não significa apenas uma dança, um canto, um batuque, um simples salto como de forma simplória a consideramos, ela nos diz muito sobre a gênese da nossa história.

A partir das situações experienciadas no processo formativo empreendido pelo Projeto de Extensão A geografia e a cultura dos Lendários da capoeira, sobretudo na atividade abordada pelo trabalho de campo, é possível afirmar que a atividade proporcionou uma leitura de tempo-espaço no campo do tangível, além de destacar a importância das manifestações e tradições populares afro-brasileiras na construção do Estado Brasileiro enquanto Nação, possibilitando com isso que cada individuo, independentemente de onde se encaixa na estrutura socioeconômica da pirâmide social, é sujeito participante do projeto de construção de sociedade mais justiça sócio-espacial.

### Referências

ANTONIO, R. M. **Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica: o desafio do método dialético na didática.** Maringá, 2008.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

CLAVAL, P. Transmissão da experiência coletiva e gênese das culturas. In: \_\_. **A geografia cultural.** 3. Ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2007.

FERNANDES, J. R. O. **Ensino de Historia e diversidade cultural: Desafios e possibilidades.** Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Campinas, vol. 25, n. 67, p. 378-388, set./dez. 2005.

GADOTTI, M. **Diversidade cultural e educação para todos.** Rio de Janeiro: Graal, 1992. p. 23

JEZINE, E. **As Práticas Curriculares e a Extensão Universitária.** 2º congresso Brasileiro de Extensão Universitaria. Belo Horizonte, 2004.

SERRANO, R. M. S. M. Conceitos de extensão universitária: um diálogo com Paulo Freire. Disponível em: [http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/atividades/discussao/artigos/conceitos\\_de\\_extensao\\_universitaria.pdf](http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/atividades/discussao/artigos/conceitos_de_extensao_universitaria.pdf) . Acessado em: 28 jun. 2014



SANTOS, M. **A natureza do espaço**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009. P.103.

\_\_\_\_\_. **A totalidade do diabo**: como as formas geográficas difundem o capital e mudam as estruturas sociais. Contexto Hucitec, p. 31-44, 1977.

SOUZA, M. L. de. **ABC do desenvolvimento urbano**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

TOMITA, L. M. S. **Trabalho de Campo como instrumento de Ensino em Geografia**. Geografia: Revista do Departamento de Geociências, Londrina, v.8, nº.1, p.13-15, jan./jun.1999.

WAGNER, P. L; MIKESELL, M. W. Os temas da Geografia Cultural. In: CORRÊA, R. L.; ROSENDAHL, Z. **Introdução à Geografia Cultural**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. p. 27-52.



**CAPENE: ESPAÇO SERRINHENSE DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL  
ESPECIALIZADO E PARCEIRO DO PIBID**

**Claudiane Bispo Ferreira Cruz<sup>1</sup>**

Graduada em Pedagogia, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

E-mail: caupe2013@gmail.com

**Claudene Fereira Mendes Rios<sup>2</sup>**

Prof<sup>a</sup> Msc. Universidade do Estado da Bahia – UNEB/Campus XI – Serrinha

E-mail: claudenefmr@uol.com.br

**Resumo**

Este trabalho surge como parte da monografia apresentada como Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus XI – Serrinha – BA. Tem como objetivo apresentar as contribuições da instituição parceira (CAPENE) no percurso formativo enquanto estudante e bolsista de ID do PIBID. Utilizou-se como metodologia a pesquisa qualitativa, tendo como procedimento a entrevista semiestruturada. Constituiu-se como pergunta norteadora: quais as contribuições apresentadas pela instituição parceira (CAPENE) no percurso formativo enquanto estudante e bolsista de ID do PIBID? O estudo está embasado nas teorias de Mazzotta (2011); Gatti; André; Gimenes; Ferragut (2014); Laplane (2007); os quais apresentam contribuições significativas sobre a temática. O trabalho está organizado em cinco seções a primeira que aborda a parceria do PIBID com a instituição CAPENE, a segunda faz um recorte sobre os documentos legais que apoiam a educação especial, a terceira aborda o CAPENE como espaço de formação a quarta o CAPENE como espaço de AEE e por fim as considerações finais.

**Palavras-chave:** CAPENE. Formação. PIBID.

**Primeiros diálogos**

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID foi pensado e estruturado para ser desenvolvido na escola básica do município de Serrinha-BA. Diante das dificuldades apresentadas para encontrar a quantidade de escolas necessárias para desenvolver o projeto, parte do Programa foi desenvolvido em um espaço de Educação Especial, sendo este o diferencial do Programa PIBID no Campus XI, pois as ações desenvolvidas neste espaço têm proporcionado aos bolsistas de ID conhecimento acerca dessa modalidade de ensino, ampliando os olhares dos bolsistas a respeito das pessoas com deficiência.

Este trabalho é parte da monografia apresentada como trabalho final do Curso de Licenciatura em pedagogia, pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB/Campus XI/Serrinha, e tem como objetivo apresentar as contribuições da



instituição parceira (CAPENE) no percurso formativo enquanto estudante e bolsista de ID do PIBID. Tendo como pergunta norteadora: quais as contribuições da instituição parceira (CAPENE) no percurso formativo enquanto estudante e bolsista de ID do PIBID?

O estudo está embasado nos autores: de Mazzotta (2011); Gatti; André; Gimenes; Ferragut (2014); Laplane (2007) que fazem menções relevantes ao tema abordado. O caminho metodológico utilizado foi a pesquisa qualitativa, sendo que os dados foram coletados por meio da entrevista semiestruturada.

O PIBID foi criado no contexto da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, Decreto N°. 6755/2009, através da Portaria N° 7.219/2010 (BRASIL, 2010). A intenção forjada nessa lei é de “fomentar a Iniciação à Docência para qualificá-la mediante projeto específico de trabalho e concessão de bolsas, abrangendo as diferentes áreas do conhecimento que fazem parte do currículo da educação básica” (GATTI; ANDRÉ; GIMENES; FERRAGUT, 2014).

Sendo assim, o Programa PIBID visa investir na formação de discentes dos cursos de licenciaturas e oportunizar aos estudantes da graduação o contato direto com a docência. A prática docente desde cedo adentra aos espaços educativos com finalidade de realizar atividades com os alunos, orientados por uma professora supervisora da escola parceira e uma coordenadora de área, docente do curso da graduação. Essas duas profissionais acompanham o desenvolvimento dos trabalhos nos espaços parceiros do projeto.

No Campus XI, o projeto ligado ao Colegiado do Curso de Pedagogia está sendo desenvolvido em três escolas parceiras do município de Serrinha: duas dessas escolas contemplam a Educação Básica, sendo uma de Educação Infantil e a outra de Ensino Fundamental I; a terceira é o Centro de Atendimento Pedagógico às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (CAPENE).

Através do Programa PIBID, pude vivenciar a prática pedagógica, percebendo como funciona o processo educacional em uma Instituição Especializada. A pesquisa e o diagnóstico do espaço foram feitos para melhor conhecer o *locus* de atuação, os profissionais, pais e estudantes atendidos no CAPENE.

Durante a minha trajetória pibidianana instituição CAPENE, tive a oportunidade de conhecer de perto algumas áreas específicas de atuação



pedagógica: Deficiência Intelectual (DI), no qual a pedagoga lidava com crianças, jovens e adultos com Síndrome de Down; Deficiência Visual (DV), trabalhando com esses sujeitos o alfabeto braile, a cela braile e a máquina braile; e Dificuldade de Aprendizagem (DA), utilizando jogos e diversos materiais pedagógicos para estimular a aprendizagem das crianças.

Deste modo, durante as observações pude reconhecer erros e acertos, o que pode ser modificado ou não, e planejar em função disso, aprendendo e vendo de perto como ocorre todo esse processo. Durante a trajetória como bolsista ID do PIBID/CAPES, consegui através das observações e intervenções: desenvolver melhor a escrita; conquistar a autonomia pedagógica; dialogar e ter percepções acerca de vários assuntos; comprometer-me com a assiduidade nas atividades e com realização de leituras; e compartilhar as experiências, tendo pontualidade em participar das ações ativamente.

### **Marcos históricos legais e pedagógicos do processo de inclusão a partir da educação especial**

A Educação Especial no Brasil passa a ter um reconhecimento significativo na história a partir do século XIX, quando os serviços dedicados a população foram inspirados em experiências norte-americanas e europeias. Experiências desse tipo foram trazidas por alguns brasileiros que se dispunham a constituir e a implementar ações isoladas e particulares para atender as pessoas com deficiências físicas, intelectuais e sensoriais. Essas iniciativas se caracterizam como oficiais e particulares refletindo no interesse de alguns educadores pelo atendimento educacional direcionado a pessoas com deficiência (MAZZOTTA, 2011).

No Brasil, as primeiras instituições de atendimento à pessoas com deficiência foram abertas na época do Império: O Imperial Instituto dos Meninos Cegos, criado pelo Imperador D. Pedro II através do Decreto Imperial nº 1.428, de 12 de dezembro de 1854, atual Instituto Benjamin Constant – (IBC) e o Instituto dos Surdos Mudos fundado em 1857, sendo hoje o Instituto Nacional da Educação dos Surdos – (INES). Nesse mesmo ano, instituiu-se a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro – (CESB), ambos no Rio de Janeiro.

Já no início do século XX, surge o Instituto Pestalozzi (1926), órgão especializado para o atendimento às Pessoas com Deficiência Mental; e, em 1954 é



instituída a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Em 1945, surge o primeiro AEE às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff. A Educação Especial foi aceita pelo poder público em 1957 com a criação das "Campanhas" que eram destinadas especificamente para atender a cada uma das deficiências. Outras Campanhas similares foram criadas posteriormente, para atender os diversos novos casos de deficiências que iam sendo detectados.

Em 1961, o Atendimento Educacional Especializado a pessoas com deficiência passou a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 4.024/61, no Art. 88, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino, garantindo o direito da criança está inserida nos espaços regulares de ensino (BRASIL, 1961).

Já a LDBEN, Lei nº 5.692/71 em seu Art. 9º, altera a Lei nº 4.024/61 ao definir “tratamento especial” seguindo as normas fixadas pelos agentes competentes do Conselho de Educação. Assim, a garantia ao AEE previsto nos artigos 58, 59 e 60 da LDBEN, Lei nº 9394/96, não substitui o direito à educação ofertada em turmas de escolas de rede normal de ensino (BRASIL, 1971).

A LDBEN nº 9394/96 indica que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; garante a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Além dessa LDBEN, temos também a Constituição Federal de 1988, em seu Art. 205, que diz:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, p. 121)

Ou seja, a legislação garante que todos os cidadãos são iguais, independentes de cor, raça, sexo, idade; e todos têm direito a educação e ao acesso à escola. Nenhuma escola que é reconhecida pelos órgãos oficiais pode negar o



acesso a essas pessoas. Segundo Laplane (2007) a educação para todos não está relacionada apenas com a educação escolar, mas se refere à cultura, distribuição da renda e as políticas sociais.

A Constituição Federal de 1988, no artigo 206, inciso I, estabelece: “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988). Portanto, o acesso a esses alunos deve ser garantido nas escolas regulares, para que aprendam conforme suas potencialidades, assegurando a permanência e a continuidade dos estudos. Também está assegurado no artigo 208, inciso III que o “Atendimento Educacional Especializado aos portadores<sup>4</sup> de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Esse atendimento não substitui a escola comum. Seria um complemento para a rede regular de ensino, sendo um suporte para os alunos. Dessa forma, a Constituição Federal assegura a todos o direito à educação, atendendo aos princípios constitucionais, sem excluir nenhuma pessoa independente de sua origem.

A escola se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas. Não é fácil e imediata a adoção dessas novas práticas, pois elas dependem de mudanças que vão além da escola e da sala de aula. (ROPOLI, 2010, p. 9).

A inclusão é um dos princípios fundamentais o qual a sociedade deve fielmente cumprir. Para se ter um ensino inclusivo é necessário que todos participem e contribuam. O apoio da comunidade escolar e da família é essencial para a promoção de um ensino inclusivo de qualidade. “Quando as escolas incluem todos os alunos, a igualdade é respeitada e promovida como um valor na sociedade”. (KARAGIANNIS, STAINBACK E STAINBACK, 1999, p.27)

Garantir o direito a todos em um ambiente escolar é proporcionar o direito de frequentar outros espaços, além de inseri-los na convivência com outras pessoas em um mesmo ambiente onde possam buscar um desenvolvimento integral das atividades e estimular a adaptação para uma vida coletiva.

---

<sup>4</sup> O documento de 1988 traz o termo portado. Mas, o movimento das pessoas com deficiência, rebateu em expressão e defende que sejam chamados de “pessoas com deficiência”.





Todos esses documentos legais apoiam a efetivação de uma escola de todos e para todos, mas não nos basta apenas ter o suporte documental se na prática não se promove a inclusão com qualidade e respeito. Percebo uma necessidade de urgência no conhecimento de toda esta regulamentação por parte dos sistemas de ensino para que a Educação Especial de fato seja efetivada. As leis e os documentos foram aprovados com o intuito de assegurar ao aluno o direito de estar inserido em um espaço de educação que lhe ofereça segurança e conhecimento, além de garantir a inclusão de forma integral na sociedade.

Estes documentos também apoiarão o desenvolvimento e a organização do CAPENE. Estes são necessários para que as ações pedagógicas sejam desenvolvidas, atendendo aos dispositivos legais éticos e educacionais.

#### **CAPENE espaço de atendimento educacional especializado - AEE**

O Centro de Atendimento Pedagógico a Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (CAPENE) é uma instituição fundamentada com propósito de atender crianças, jovens e/ou adultos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), tendo como objetivo promover a melhoria da qualidade de vida na sociedade, de modo a enfatizar os valores e reconhecimentos desses cidadãos, contribuindo, assim, para a quebra de preconceitos.

O CAPENE, além de atuar como Centro de Capacitação de Professores na área de educação inclusiva, oferta o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e concede assessoria a outras instituições escolares. O intuito dessas promoções é de fortalecer as relações dos sistemas educacionais inclusivos e/ou o seu fortalecimento.

O CAPENE foi pensado e estruturado em Janeiro de 2009 e inaugurado em 21 de setembro de 2010, por duas pedagogas do município de Serrinha-BA, com formação na área de Educação Especial, sendo uma delas mãe de um filho autista. As docentes foram convidadas pelo atual Secretário Municipal de Educação de Serrinha-BA para criarem essa instituição.

Dentre os objetivos elencados para nortear o trabalho a ser desenvolvido pela instituição, está o de ofertar o AEE aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Essa atribuição visa complementar as etapas e/ou as modalidades de ensino e busca fortalecer as



Políticas Públicas de educação, além de formar o indivíduo com o apoio do AEE, contribuindo para a inclusão nas escolas regulares. Nesse contexto, traça-se uma missão de melhorar a qualidade da educação no município de Serrinha e região.

O CAPENE iniciou seu funcionamento com, aproximadamente, 250 alunos que frequentavam a instituição em busca do AEE nas áreas de educação e saúde e contavam com o apoio dos seguintes profissionais: Pedagogo, Psicopedagogo, Fisioterapeuta, Fonoaudiólogo, Professor de LIBRAS e Professor na área de Deficiência Visual (DV). Até o ano de 2016, a sede do Centro contava com 948 alunos matriculados, porém nem todos frequentavam regularmente o espaço devido a alguns impasses relacionados a mudanças de endereços e a falta de transporte.

O grupo do CAPENE é composto por uma equipe de profissionais habilitados em várias disciplinas, a qual trabalha de forma parceira para melhor atender às demandas que surgem no dia a dia do seu funcionamento. Cada profissional dispõe de uma sala reservada com materiais pedagógicos específicos para auxiliar no desenrolar das atividades. O atendimento favorece as individualidades, mas, sempre que necessário, promove-se ações coletivas motivadoras do contato e interação entre os alunos. O quadro 04, a seguir, apresenta a relação dos profissionais que compõem a equipe profissional da instituição.

**Quadro 04 – Profissionais que atuam no CAPENE**

PROFISSIONAIS	FUNÇÃO QUE EXERCEM NA INSTITUIÇÃO
Diretor	Gerir todos os processos na esfera pedagógica e administrativa.
Coordenador Pedagógico	Realiza reuniões pedagógicas, auxilia na construção dos planos de atendimentos, faz reuniões com professores e coordenadores das escolas regulares que têm alunos especiais na instituição e junto com a direção e com os pais.
Psicopedagogos	Dedicam-se a aprendizagem humana, como o sujeito aprende. Identifica se a criança tem um transtorno ou Dificuldade de Aprendizagem.
Educadores Físicos	Desenvolvem atividades físicas para promover melhorias à saúde do estudante.
Fisioterapeutas	Comprometem-se com o que concerne a deficiência, coordenação motora, correção postural, analgesia, fortalecimento muscular, alongamentos e eletroterapia usada



	para analgesia e fortalecimento muscular dos membros superiores e inferiores.
Fonoaudiólogos	Desempenham atividades no âmbito da comunicação oral e escrita, da audição, bem como em aperfeiçoamento dos padrões da voz.
Psicólogos	Exercem atividades voltadas para a estruturação de serviços para alunos com deficiência, e faz o acompanhamento das atividades.
Neuropsicólogos	Empenham-se com as atividades de investigação do sistema cerebral, comportamentos e condições normais ou patológicas.
Pedagogos	As atividades são atreladas ao trabalho pedagógico com ênfase nas abordagens sobre autismo.
Psicanalista	Incumbe-se no que diz respeito ao inconsciente da criança e dos pais. Angústias que podem ser pessoais, familiares ou escolares.
Professor de AEE na área de Deficiência Visual	Estão envolvidos com os eixos: Orientação e Mobilidade, a escrita Braille e o Soroban.
Professor de AEE na área de LIBRAS	Lida com o ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua.
Assistente social	Pratica a triagem com a família e com o aluno e faz o encaminhamento para a área que o aluno necessita.
Porteiro	Recebe a comunidade e fica no portão
Recepcionista	Recebe os pais e indica as salas em que serão atendidos. Também resolvem algumas questões de documentação.
Motoristas	Fazem o roteiro com o transporte específico da instituição, transporta os alunos e responsáveis para os atendimentos.
Serviços Gerais	Cuida da limpeza da instituição e prepara o lanche para os alunos.

Fonte: Elaboração própria da autora, a partir dos dados levantados em conversa com a vice-diretora e demais profissionais do CAPENE.

A equipe do CAPENE trabalha em parceria, articulando e promovendo ações que estimulam a aprendizagem dos atendidos. Cada profissional atua conforme o seu nível de qualificação acadêmica e em relação ao espaço físico. A caracterização se encontra apresentada no quadro 05, a seguir.

#### Quadro 05 - Estrutura física organizacional do CAPENE

SALAS	ÁREAS DE ATENDIMENTO
Sala 01	Fisioterapia



Sala 02	Serviço Social
Sala 03	Atendimento Pedagógico
Sala 04	Coordenação e Atendimento Pedagógico
Sala 05	LIBRAS
Sala 06	Atendimento Pedagógico
Sala 07	Artes
Sala 08	Autismo
Sala 09	Atendimento Pedagógico
Sala 10	Informática e psicologia
Sala 11	Deficiência Visual
Sala 12	Psicanalista
Sala 13	Neuropsicologia
Sala 14	Fonoaudiologia

Fonte: Elaboração própria da autora, a partir dos dados levantados em conversa com a vice-diretora e demais profissionais do CAPENE.

Há, além dos atendimentos, o devido encaminhamento para cada aluno tanto no âmbito escolar como no familiar. Atende ao público que varia entre crianças, adolescentes e adultos com necessidades especiais, oferecendo também orientação para os pais dos atendidos. Dessa forma, eles vão poder ajudar seus filhos em casa, e conhecendo suas limitações podem ajudar no desenvolvimento deles, fazendo-os perceber a sua importância no mundo que os cerca.

O Centro dispõe de um projeto de Lei Nº 1.131/2016, que em seu capítulo II, art. 6º inciso IV diz que é competência do Centro

Realizar interfaces com as escolas de ensino regular, promovendo apoio pedagógico, com suporte das demais áreas profissionais, necessário à participação e a aprendizagem dos alunos nas classes comuns, em igualdade de condições com os demais alunos, promovendo a construção do espaço dialógico/dialético de interação entre os professores da rede de ensino de Serrinha e dos profissionais do CAPENE. (SERRINHA, 2016. p. 04)

O CAPENE é uma instituição que oferece alguns serviços educacionais como: realização de formações para os professores municipais e da rede privada, que tenham alunos com deficiência ou que se interessem pela causa; oferta de cursos, palestras, fóruns, seminários e, principalmente, visitas a cada escola, dispõe de um



Projeto Político Pedagógico (PPP) de elaboração coletiva dos profissionais que atuam no CAPENE, com a cooperação de uma professora Mestre em Educação Especial da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

O PPP do CAPENE tem como missão tornar-se uma referência regional no AEE e na disseminação de uma ação pedagógica inclusiva, quer no âmbito escolar, social ou familiar, apoiando pais, professores e alunos no que diz respeito às políticas públicas educacionais.

Na visão de quem está à frente do CAPENE, todos os sujeitos devem ser recebidos sem discriminação ou preconceito, pois se percebe que cada indivíduo tem um potencial de aprendizagem diferenciado, no tempo e no espaço. Por essa razão, deve se buscar compreender que, independente de sua deficiência ou Necessidade Educacional Especial (NEE), eles podem ser bem sucedidos. Outra atribuição da instituição é realizar auto-análise de como podem contribuir para o sucesso socioeducativo do aluno que frequenta o seu espaço.

No CAPENE, os atendimentos de AEE às pessoas com deficiência tem duração entre 40 minutos a 1 hora, conforme cada especificidade de necessidade do atendido. O apoio da comunidade é imprescindível, pois ela contribui para o bom funcionamento da instituição. Quem custeia esse departamento educacional é a Secretaria Municipal de Educação de Serrinha-BA, que conta com o suporte das Secretarias de Administração, Infraestrutura, Saúde, Desenvolvimento Social, Cultura, Esporte e Lazer.

No ano de 2016, a atual Secretária de Educação, em parceria com a Câmara Municipal de Vereadores, aprovou o projeto de Lei Nº 1.131/2016, que assegurou o CAPENE em registro constitucional municipal enquanto instituição. Essa conquista foi resultado dos esforços empenhados por todos os profissionais do Centro, pais, comunidade civil e poder legislativo do município. A Lei supracitada em vigor se encontra disponível no Anexo A desta pesquisa.

Com relação ao CAPENE e à Política Nacional de Educação Especial, emerge a necessidade de se realizar formações de professores e abrir espaço para criar um diálogo que venha com precisão abordar um conjunto de princípios e propostas da Educação Especial que contemplem os alunos que apresentem Necessidades Educacionais Especiais. De acordo com Mazzotta (2011), não é necessário que a política nacional esteja dimensionada em um documento oficial,



mas que os princípios e propostas para a Educação Especial sejam contemplados na legislação e nos planos educacionais.

### **CAPENE como espaço formativo**

O espaço da Educação Especial necessita está organizado e estruturado fisicamente e profissionalmente para promoção da qualidade do ensino. Aliás, os profissionais que trabalham na instituição precisam ser qualificados na área de atuação e buscarem cada vez mais aumentar experiências que implementem um nível mais elevado de qualificação para acrescer o nível de aprendizagem dos alunos.

O artigo 58 da LDB 9.394/96 esclarece que “o Atendimento Educacional Especializado será feito em classes, escolas ou serviços especializados” (BRASIL, 1996, p. 55). Então, garantir espaços físicos que primem pela integridade física, mental e emocional da pessoa em condições específicas é fundamental para promover a aprendizagem do estudante.

Quanto à atuação do PIBID/CAPES, em um espaço de Educação Especial para a promoção da qualidade e desenvolvimento dos bolsistas de ID, percebe-se que esse espaço foi fundamental para a construção do conhecimento sobre a modalidade de educação em questão. Isto fica evidente nos relatos das colaboradoras, quando questionadas sobre a escolha do CAPENE como espaço de atuação do Programa PIBID/CAPES. Sendo assim, B ID 01 disse: “Com certeza! Penso que não poderia ter sido outra instituição, pois foi por meio dela que pude compreender de fato o trabalho desenvolvido no campo da Educação Especial” (B ID 01, Entrevistada dia 03/05/2017).

Mazzotta (2011) enfatiza que a importância da criação e do funcionamento dessas instituições especializadas deve ser mais vistas, apresentando o trabalho da Educação Especial que é desenvolvido pela instituição. Nota-se que o Programa do PIBID/CAPES contribuiu para dar essa visão ao CAPENE, mostrando sua abrangência no município de Serrinha-BA.

Nesse processo formal, percebe-se que mesmo o PIBID não atendendo a todas as necessidades especiais ofertadas pelo CAPENE, a escolha do Centro para o desenvolvimento do projeto foi acertada e proporcionou avanço na aprendizagem para os bolsistas da Educação Especial, conforme afirma B ID 03: “Eu acredito



assim, tinha que ser lá mesmo, o espaço contribuiu bastante pra minha formação” (B ID 03, Entrevistada dia 18/05/2017).

As bolsistas B ID 02, B ID 04 e B ID 05 complementam a corroboração, dizendo que

Com certeza, pois ao escolher o CAPENE como instituição parceira, foi bastante significativo por poder possibilitar aos bolsistas o contato direto com essa realidade, contribuindo, assim, para a formação enquanto futuros pedagogos e profissionais. (B ID 02, Entrevistada dia 15/05/2017)

Sim, o espaço me possibilitou aprendizagens tanto no campo profissional como no pessoal. (B ID 05, Entrevistada dia 20/05/2017)

Sim, com certeza, porque [...] a instituição do CAPENE me possibilitou estar no campo da minha área de profissão. Se não fosse essa experiência, eu não teria esse suporte que eu tenho hoje. (B ID 04, Entrevistada dia 22/05/2017)

No relato de B ID 04 fica evidente que a sua atuação como bolsista do PIBID no CAPENE contribuiu como experiência para que ela pudesse estar trabalhando na área da Educação Especial e a experiência adquirida no PIBID vem contribuindo com a sua prática em sala de aula.

Refletindo sobre o que foi apresentado pelas colaboradoras, nota-se que a sede do CAPENE foi um espaço que acolheu bem o projeto do PIBID/CAPES/UNEB. O mesmo serviu para incentivar o bolsista a estudar mais sobre a área educacional em foco, além de proporcionar experiências para muitos alunos que já fizeram parte do projeto e os que ainda estão contemplados como bolsista. Esta experiência instrumentalizou os envolvidos no processo de formação para empregos atuais e futuros, ou seja, constituiu-se em uma porta aberta.

Sendo assim, finaliza-se essa discussão após o diálogo sobre os benefícios que o CAPENE trouxe para os bolsistas do PIBID: a formação pessoal e profissional dos universitários e o contato com o espaço de Educação Especial que antes não era reconhecido pelos bolsistas, passando a ser uma referência como experiência formadora para construção da autonomia e da formação no campo educacional.

### **Considerações finais**



O estudo permitiu compreender que os avanços acerca do PIBIB/CAPES no Campus XI para o curso de Pedagogia ganhou expressividade, oportunizando aos estudantes de Pedagogia vivenciar um espaço de Educação Especial, além de propiciar o incentivo para escrever trabalhos científicos e apresentar em eventos dentro e fora da Bahia. Desse modo, houve investimentos na formação dos estudantes da graduação por oportunizar contato direto com a docência que é essencial para a promoção da melhoria da escrita, qualificação pessoal e profissional, além de estimular a reflexão das ações exercidas por cada bolsista de ID.

Os dados coletados e apresentados mostraram quanto o PIBID/CAPES/UNEB tem possibilitado ao bolsista refletir sobre a prática vivenciada no espaço de Educação Especial, atrelada com a teoria exposta pela universidade. Ou seja, surgiu com o intuito de inserir o estudante da graduação no espaço escolar antes mesmo de concluir o curso, possibilitando a construção de experiências e a qualificação formal, além do incentivo para a escrita de artigos científicos que foram apresentados em eventos dentro e fora da Bahia.

Neste contexto de troca de saberes e construção do conhecimento, percebemos a consistência do projeto para potencializar experiências e viabilizar a construção da autonomia profissional, como também dos laços construídos entre bolsistas de ID, supervisor e coordenador de área.

Ademais, a produção desse trabalho se constitui como experiência crucial de formação, pois contribuiu para o reconhecimento do Programa PIBID/CAPES, enquanto projeto de formação, haja vista que existem diversos fatores que intervêm na construção do saber docente. Além disso, espera-se que este trabalho possa contribuir com o acervo de produção acadêmica desenvolvida na Universidade do Estado da Bahia, Campus XI, também como acervo sobre os aspectos da Educação Especial do PIBID/CAPES e do CAPENE, espaço onde se desenvolveu o projeto.

## Referências

BRASIL. **Constituição da República Federal do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988; <Disponível em [bd.camara.gov.br](http://bd.camara.gov.br)>. Acesso em 03 de abril de 2017 às 12h 47min.





\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDBEN/61 - Lei nº 4.024 de 20 de Dezembro de 1961. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm). Acesso em 06 de abril de 2017 às 16h 52min

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº5.692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 07 de abril de 2017 às 09h 58min

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, 20 de dezembro de 1996. Atualizada em 7/11/2014. Disponível em [bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/19339/ldb\\_10ed.pdf?sequence=](http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/19339/ldb_10ed.pdf?sequence=). Acesso em 07 de abril de 2017 às 09h 21min

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. **Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID e dá outras providências**. Diário Oficial da União. Brasília: Casa Civil. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>: Acesso em 04 abril de 2017 às 13h 22min

GATTI, Bernadete A; ANDRÈ, Marli E.D.A; GIMENES, Nelsom A. S; FERRAGUT, Laurizete. **Um estudo avaliativo do Programa Inatitucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2007. 165 p. (Coleção Educação Contemporânea)

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil: histórias e políticas públicas**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ROPOLI, Edilene Aparecida. [et.al]. **A Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010.

SERRINHA. LEI Nº. 1.131/2016, 23 de dezembro de 2016. Dispõe sobre a criação do CAPENE - Centro de Atendimento Pedagógico a Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais. **Diário Oficial Prefeitura Municipal de Serrinha**. Serrinha 26 dez. 2016. Disponível em: <http://www.doem.org.br/ba/serrinha>. Acesso 11 de maio de 2017 às 10h 52min.



## **INTERFACES DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UM ESTUDO EM UMA ASSOCIAÇÃO COMUNITÁRIA DO SEMIÁRIDO BAIANO**

**Daise Oliveira Carneiro**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, Campus Serrinha  
dayyseoliveira@outlook.com

**Maria Auxiliadora Freitas dos Santos**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, Campus Valença  
dorafreitas2004@yahoo.com.br

### **Resumo**

Esta produção escrita compreende-se em uma pesquisa em andamento do Curso de Pós-Graduação *Latu Sensu* em Educação do Campo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, Campus Serrinha. Para tanto, o intento principal do estudo é diagnosticar percepções ambientais da caatinga dos atores sociais de uma Associação Comunitária do Semiárido Baiano. Assim este trabalho anseia em responder: De que forma a percepção ambiental da caatinga relaciona-se com a produção agrícola dos atores sociais da Associação Comunitária do Semiárido Baiano? A pesquisa está ancorada na abordagem qualitativa do tipo pesquisa-ação e será utilizada enquanto técnica de pesquisa o planejamento e realização de intervenção e reflexão da ação. À guisa disso, foi analisado por meio do diagnóstico participativo que existe uma estreita relação da percepção do bioma caatinga dos atores da pesquisa com a produção agrícola da localidade. Nesse sentido, essa pesquisa contribui para que as vozes dos atores sociais inseridos nas atividades da pesquisa-ação sejam ouvidas, destarte a percepção ambiental da caatinga, problemáticas e potencialidades a partir do lugar que vivem, haja vista que a percepção ambiental entende-se em o estudo dos símbolos e significados atribuídos a determinado objeto.

**Palavras-chave:** Percepção Ambiental. Diagnóstico Participativo. Mapa Mental.

### **Introdução**

O estudo de percepção ambiental consiste em entender símbolos e representações oriundas de subjetividades, contexto, histórias de vida e que podem ter relação de topofilia ou não com um determinado espaço. Diante disso, ressalta-se que nessa pesquisa a percepção da caatinga dos atores sociais da Associação Comunitária localizada no semiárido Baiano será estudada por meio da representação do mapa mental.

Esta pesquisa anseia em responder: De que forma a percepção ambiental da caatinga relaciona-se com a produção agrícola dos atores sociais da Associação Comunitária do Semiárido Baiano? Logo, o intento principal da pesquisa centra-se



em diagnosticar percepções ambientais da caatinga dos atores sociais inseridos nas atividades da pesquisa-ação.

À guisa disso, essa produção escrita parte do princípio que a Educação Ambiental fomenta práticas e ações dentro e fora dos espaços escolares na perspectiva holística, envolvendo os diversos aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos da sociedade, para assim compreender os fenômenos referentes a questão ambiental. Pois, “em nosso entendimento, o basilar da Educação Ambiental compreende o diagnóstico dos problemas percebidos e a expressão das soluções visualizadas, considerando o envolvimento tanto subjetivo dos indivíduos quanto das políticas públicas[...]” (RUSCHEINSKY; COSTA, 2002, p. 84).

A metodologia desse estudo trilha pela abordagem qualitativa e leva-se em consideração o contexto e os atores sociais envolvidos, pois como nos diz Apolinário (2012, p.610) pesquisa qualitativa “é a que normalmente prevê a coleta de dados a partir de interações sociais do pesquisador com o fenômeno pesquisado”.

Além disso, esse estudo compreende-se em uma pesquisa-ação, cujo diagnóstico corresponde em uma etapa, no qual tem como intuito analisar o campo empírico da intervenção, mas para isso é necessário a delimitação das técnicas e ferramentas a serem utilizadas, sem perder de vista que o planejamento de uma pesquisa-ação é flexível, pois “[...]há sempre um vaivém entre várias preocupações a serem adaptadas em função das circunstâncias e da dinâmica interna do grupo de pesquisadores no seu relacionamento com a situação investigada”. (THIOLLENT, 1947, p. 47).

Dessa maneira, esse tipo de pesquisa consiste em um processo dinâmico é capaz de articular a teoria com a prática, uma vez que o pesquisador segundo Dionne (2007, pag. 29) “é obrigado a tomar em consideração, de modo mais aprofundado, o vivido dos atores e participantes e de fornecer explicações pertinentes para a ação”. E nessa interação, para realizar o diagnóstico, uma das estratégias foi o grupo focal, este se constitui “[...]uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores [...] simbologias prevalentes no trato de uma dada questão[...]”. (GATTI, 2012, p.11).

Portanto, essa pesquisa ação tem como técnica o planejamento e realização das intervenções e reflexão da ação.

Segundo Thiollent



[...]é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT,1947, p.14).

Desse modo, será utilizado o Diagnóstico Rural Participativo-DRP como estratégia metodológica da ação diagnóstica, no qual têm como sujeitos da pesquisa os atores sociais inseridos nas atividades de uma Associação Comunitária do Semiárido Baiano, município de Conceição do Coité, localizado no Território de Identidade do Sisal.

Conforme escreve Verdejo

O Diagnóstico Rural Participativo (DRP) é um conjunto de técnicas e ferramentas que permite que as comunidades façam o seu próprio diagnóstico e a partir daí comecem a auto gerenciar o seu planejamento e desenvolvimento. Desta maneira, os participantes poderão compartilhar experiências e analisar os seus conhecimentos, a fim de melhorar as suas habilidades de planejamento e ação. (VERDEJO, 2006, p.12).

E para isso, o diagnóstico compreende-se em uma etapa fundamental na metodologia desse tipo de pesquisa, pois a partir das técnicas utilizadas no diagnóstico, dos resultados analisados, é possível racionalizar o problema da pesquisa para poder intervir. E embora na pesquisa-ação exista sempre esse vai e vem de situações, ela “[...]tem sido concebida principalmente como metodologia de articulação do conhecer e do agir (no sentido de ação social, ação comunicativa, ação pedagógica, ação militante etc.)”. (THIOLLENT, 1947, p.110).

### **Educação Ambiental não formal e o bioma caatinga: interfaces**

Na perspectiva da Educação Ambiental não formal, almeja-se com essa produção escrita discutir a percepção ambiental como a compreensão de conceitos, percepções e sentidos atribuídos pelos sujeitos pesquisados a respeito de conhecimentos da questão ambiental. Diante disso, a Lei 9.795/99 entende a educação não-formal como aquela desenvolvida por meio de ações e práticas educativas voltadas à sensibilização da coletividade sobre as questões ambientais e



à sua organização e participação na defesa da qualidade do meio ambiente” (BRASIL, 1999).

Para tanto, existe uma necessidade de haver pesquisas no contexto do campo na perspectiva da questão ambiental com ênfase no bioma caatinga, pois esse tem seus limites estreitamente no território nacional, porém pouco estudada, além de ser a “região natural brasileira menos protegida, pois as unidades de conservação cobrem menos de 2% do seu território”. (LEAL; TABARELLI; SILVA, 2003, p. 13).

Nesse sentido, Segundo Leal *et al* (2003):

A Caatinga continua passando por um extenso processo de alteração e deterioração ambiental provocado pelo uso insustentável dos seus recursos naturais, o que está levando à rápida perda de espécies únicas, à eliminação de processos ecológicos chaves e à formação de extensos núcleos de desertificação em vários setores da região. (LEAL; TABARELLI; SILVA, 2003, p. 13).

E esse processo de degradação ambiental afeta os ecossistemas, capaz de provocar a desertificação e por consequência o êxodo da população dos povos do campo que habitavam esses setores da região, haja vista, existe uma perda da biodiversidade e também dos aspectos inerentes a questões culturais. Desse modo, “[...] a degeneração dos ambientes urbanos e rurais na busca de exploração de espécies e atividades mais valorizadas nos meios econômicos e de produção tende a promover perdas inestimáveis de qualidade de vida pelas populações”. (GIESTA, 2002, p. 157)

É importante ressaltar que embora a degradação ambiental do bioma caatinga não seja uma problemática atual, nota-se uma ênfase maior do desmatamento da Amazônia e na Mata Atlântica, o qual não consiste em uma prática ingênua, não se trata apenas de uma problemática naturalista, existe arcabouço político e ideológico que perpassa por essa questão de estereotipar o bioma caatinga como um ambiente inóspito e sem desenvolvimento, “[...]o qual é considerado, atualmente, como um dos biomas mais devastados no território brasileiro. (EVANGELISTA, 2011, p. 2).

Desse modo, há de considerar os dizeres de Evangelista (2011) quando fala que:



A maioria dos estudos sobre a caatinga refere-se ao uso dos vegetais nas atividades econômicas, à utilização das plantas na medicina tradicional da região (etnobotânica) ou, ainda, à catalogação das espécies existentes em determinadas áreas, principalmente, as endêmicas (fitogeografia). Esses estudos, entretanto, ainda são insuficientes, como também o são as análises sobre o processo de degradação da caatinga, um reflexo da falta de interesse pelas florestas secas, consideradas como um dos mais ameaçados ecossistemas do planeta. (EVANGELISTA, 2011, p. 2).

O processo de degradação ambiental desse bioma deve-se a vários fatores, a exemplo as “[...]práticas agrícolas inadequadas, o desmatamento, a infertilidade e a compactação do solo, os processos erosivos, e a salinização de algumas áreas[...]”. (BRASILEIRO, 2009, p.3).

Contudo, de maneira geral a questão da degradação ambiental não é um tema novo em discussão, ao longo da história do Brasil podemos constatar segundo Feitosa(2014) figuras-chave que influenciaram o ambientalismo brasileiro, esses condenavam a escravatura, o esgotamento da fertilidade e degradação dos solos e protestavam contra o desmatamento, a exemplo de José Bonifácio de Andrade e Silva no século XIX, Joaquim Nabuco em 1883 e o abolicionista André Rebouças.

Nesse contexto, a urgência por mudanças perpassa além de um processo educativo formal, sendo que para Feitosa(2014) a educação é um elemento chave na promoção do desenvolvimento local sustentável e “[...]a politização dos valores ambientais se expressa, sobretudo, nos projetos de educação não formal, realizados por grupos ecológicos nas comunidades, vinculados à defesa de seu meio, à apropriação social da natureza e à autogestão de seus recursos de produção[...]”. (FEITOSA, 2014, p. 29).

Portanto, a demanda em Educação Ambiental, voltada ao conhecimento sobre o contexto semiárido ainda é muito alta[...] Assim, iniciativas precisam estar sempre fortalecidas e se ampliando no sentido de tornar a discussão/reflexão sobre as questões ambientais o eixo orientador das políticas educacionais que mobilizam o fazer pedagógico da caatinga, seja nos espaços formais ou não-formais da educação na região. (FEITOSA, 2014, p. 34).

Diante disso, torna-se cada vez mais urgente a necessidade de se incorporar no debate ambiental questões concernentes do bioma caatinga no âmbito do semiárido baiano em virtude de envolver as pessoas desse contexto com as



problemáticas e potencialidades a partir dos seus lugares de vivências, assim a subseção a seguir cumpre com essa perspectiva a partir de uma discussão da Educação Ambiental no âmbito do semiárido baiano.

### **Relação da caatinga com o conceito de lugar: percepções e potencialidades**

Essa produção escrita é fruto do DRP aplicado em uma Associação Comunitária Rural cuja ferramenta foi o mapa mental. Portanto, segue a escrita dessa produção escrita apresentando os resultados e análises obtidas por meio do mapa mental durante a oficina programada intitulada “**Caatinga que lugar é esse?**” compreendendo percepções e sentidos atribuídos ao bioma caatinga dos atores sociais pesquisados.

### **Ação diagnóstica**

A primeira atividade da oficina “**Caatinga que lugar é esse?**” foi a realização das apresentações individuais, por meio da “Dinâmica teia da amizade”, no qual os participantes se identificavam apresentando sua profissão e quais grupos sociais compõe. Esse momento trouxe integração para o grupo e também descontração e reflexão da importância de cada sujeito nos grupos sociais que participam.

Em seguida foi aplicado o mapa mental, por meio da construção de desenhos com a pergunta “**Caatinga que lugar é esse?**”. Inicialmente, percebeu-se uma resistência de alguns participantes da oficina em virtude por não ser uma atividade corriqueira do grupo pesquisado.

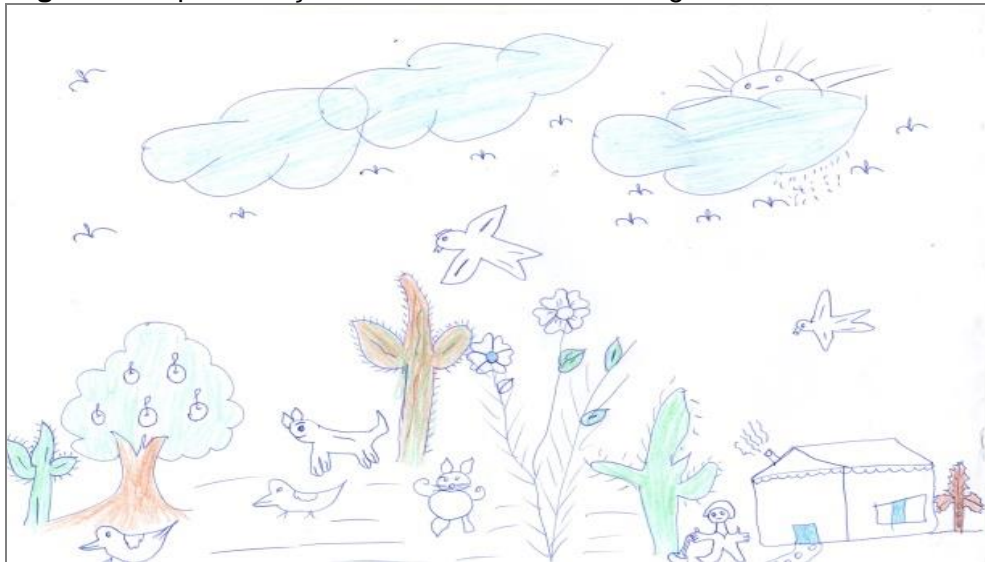
Dentre os aspectos dos mapas mentais destaca-se a representação das espécies de fauna e flora nativa da localidade, a exemplo do cedro (*Cedrus*), mandacaru (*Cereus jamacaru*), xiquexique (*Pilosocereus Gounellei*), licurizeiro (*Syagrus coronata*), pau ferro (*Caesalpinia leiostachya*), pau de rato (*Leguminosae caesalpinioideae*), a quixabeira (*Sideroxylon obtusifolium*), cobra coral (*micrurus corallinus*), dentre outros.

Percebe-se também a representação da figura humana nos mapas mentais e a estreita ligação do bioma caatinga com o lugar de vivência dos atores pesquisados. O mandacaru próximo da figura humana denota uma concepção utilitarista da natureza já que essa xerófita é bastante utilizada no semiárido para



servir de ração para os animais, a chuva no mapa mental representa esperança para as/os sertanejos. (FIGURA 1).

**Figura 1:** Representação humana no bioma caatinga.

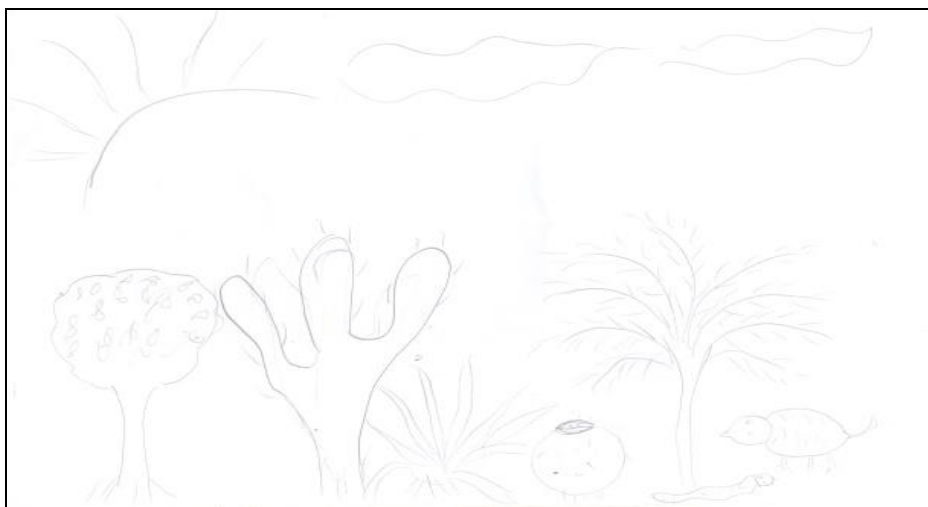


**Fonte:** Acervo da pesquisa-ação.2017.

Além disso, outro aspecto que chamou atenção que foi a ausência do colorido no desenho da figura 2, segundo a autora social desse desenho isto justifica-se em virtude que a caatinga vem passando pelo processo de desmatamento, ocasionando a perda de biodiversidade. Nesse mapa mental a figura humana não aparece, contudo é representada a fauna e a flora local, os quais estão inter-relacionados no mapa a seguir.

**Figura 2:** Ausência do colorido no mapa mental.





Fonte: Acervo da pesquisa-ação.2017.

Outro elemento que também é destaque é a simbologia da chuva e do sol nos mapas mentais. Na representação abaixo é possível analisar isso com mais veemência quando de um lado do mapa a chuva com uma cobertura vegetal verde e com água na represa e de outro lado aparece o sol com retratos de uma vegetação e açude seco. (FIGURA 3).

**Figura 3:** Mapa mental representando a caatinga em dois períodos.



Fonte: Acervo da pesquisa ação. 2017.

Interessante quando o ator social da representação abaixo faz uma comparação de como era a caatinga e como é atualmente (FIGURA 4). Esse mapa mental associa que anteriormente o nível pluviométrico na caatinga era mais elevado e com



isso a cobertura vegetal era verde, por outro lado, segundo esse desenho a temperatura é mais alta devido a ação humana no bioma.

**Figura 4:** Mapa mental comparativo.



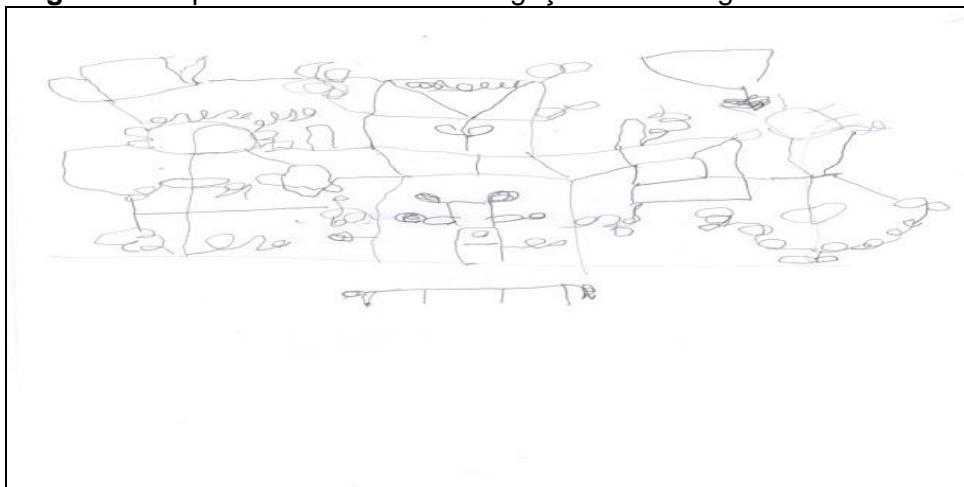
Fonte: acervo da pesquisa ação.2017.

É interessante preponderar que os mapas mentais construídos associaram o bioma caatinga com o conceito de lugar, representando a casa residencial, o curral, a árvore na frente da moradia e a própria localidade de Queimada do Cedro, portanto para o grupo pesquisado o bioma caatinga vai além da flora e fauna, sendo um lugar de vivências e relações sociais (Figura 5), uma vez que “na perspectiva ecodinâmica”, os elementos relacionados à natureza não devem ser analisados separadamente dos aspectos sociais, pois a natureza interfere nas transformações sociais, nos processos de apropriação, produção e reprodução do espaço (EVANGELISTA, 2011, p. 12)

Nesse sentido, no bojo desse estudo compreende-se que “os mapa mentais na percepção ambiental, não devem ser vistos como meros produtos cartográficos, mas como forma de comunicar, interpretar e imaginar conhecimentos ambientais”. (OLIVEIRA, N.A.2006. p.36).



**Figura 5:** Mapa mental com estreita ligação da caatinga como conceito de lugar.



Fonte: acervo da pesquisa ação.2017.

Alem da relação de lugar, destaca-se a representação da tecnologia social do sistema de captação da água da chuva (FIGURA 6), a cisterna que é bastante comum na localidade pesquisada. A relação do sistema de captação da água da chuva favoreceu aos moradores da localidade melhores condições de vida, um elemento interessante representado no mapa mental acima.

**Figura 10:** Tecnologia social da cisterna de placa representada no mapa mental.



Fonte: acervo da pesquisa ação.2017.

Após construção dos mapas mentais, os participantes apresentaram suas produções individuais e foi montado um painel de variadas percepções ambientais do bioma caatinga, portanto, nesse momento houve a troca de experiências e saberes das pessoas pesquisadas, no qual cada sujeito teve a oportunidade de falar



do seu mapa mental e também ouvir outros sujeitos, assim como as percepções e sentidos.

Logo após foram formados dois grupos denominados de Gravatá e o outro Macambira, nessa atividade as equipes responderam oito questões basilares sobre as transformações da caatinga e sobre questões agrícolas.

Nesse contexto, para a equipe Macambira o que provocou as transformações na caatinga foi a falta de conhecimento da população, o uso de máquinas, as queimadas. Por um lado a equipe pontua que essas transformações foram ruins porque causaram a extinção de animais, árvores e conseqüentemente ocasionando a estiagem. Contudo, o grupo também citou que foi preciso destruir uma parte da caatinga para a plantação de consumo humano.

Com relação às questões agrícolas a equipe supracitada respondeu que prepara a terra adubando e arando e que atualmente a mão de obra foi substituída pelas máquinas. Além disso, para a equipe Macambira a agricultura modificou a caatinga em virtude do processo de desmatamento, sem pensar nas gerações futuras e os efeitos dessas ações antrópicas, diante desse assunto é importante analisar que “[...]as implicações socioambientais causadas pelas atividades produtivas passa também pela análise dos riscos que essas atividades podem sofrer em razão das modificações causadas nos sistemas naturais. (EVANGELISTA, 2011, p. 6).

A equipe Gravatá, por sua vez, quando perguntou se existia alguma diferença da caatinga de antes para a atualmente, a mesma respondeu que “a caatinga de antes era preservada, os fazendeiros não desmatavam. Existiam muitas árvores e por isso chovia mais, ao contrário de hoje”. Percebe-se que a primeira equipe associa o desmatamento ao homem e já na segunda equipe apareceu a figura do fazendeiro, no entanto, todas as duas equipes enfatizaram que a problemática da estiagem está associada ao desmatamento da caatinga na localidade, sendo representado também nos mapas mentais.

Ressalte-se também que o processo de minifundização é bastante presente na localidade da pesquisa, isso acontece em razão de divisões das propriedades, sobretudo de heranças, haja vista, isso contribui para o aumento do uso intensivo da terra e por motivos de sobrevivência os proprietários são obrigados a exercer maior pressão sobre a caatinga (EVANGELISTA, 2011, p.7).



Essas implicações socioambientais causadas pelas atividades produtivas, segundo as/os atores pesquisado, interferiram no clima da localidade, pois o desmatamento da caatinga foi apresentado como o responsável pela estiagem prolongada, essa foi pontuado como o entrave agrícola principalmente da produção de *Manihot esculenta*, *Phaseolus vulgarise* e *Zeamays*.

A paisagem agrícola da localidade da pesquisa baseia-se principalmente na agricultura de subsistência com a produção de hortas, contudo a criação de gado supera o setor da agricultura, pois a atividade de desmatar a área rural (FIGURA 12) com o objetivo de plantar capim para a criação bovina compreende-se em uma ação bastante presente na localidade desse estudo.

Para tanto, salienta-se que o objetivo central do estudo é entender os símbolos atribuídos ao bioma caatinga e para isso analisar as relações de lugar e vivências nos mapas mentais do grupo pesquisado.

### **Considerações Finais**

Estudar as/os atores que compõe as atividades da Associação estudada compreende-se em entender as relações de gênero presente, as percepções e sentidos atribuídos a caatinga com o conceito de lugar e com a produção agrícola da localidade do estudo, e para isso, a elaboração do plano de ação deve esta imbricada com essas análises, resultados coletados por meio das técnicas utilizadas no diagnóstico.

No tocante, a educação em espaços não escolares, a Educação Ambiental não formal compreende em uma oportunidade de se trabalhar conceitos, percepções e conhecimentos referentes a questão ambiental sem se limitar ao espaço escolar. Agrega, dessa forma, outros atores sociais, como é o caso dos membros da Associação Comunitária localizada no Semiárido Baiano, município de Conceição do Coité-BA.

Com isso, pensar em ações em Educação Ambiental em espaços não escolares no contexto da Educação do Campo consiste em analisar o próprio campo como uma possibilidade de se refletir e atuar nessa realidade de maneira crítica e para isso requer observar o contexto social e analisar seus possíveis conflitos e potencialidade.



Desse modo, o ambiente contribui no desenvolvimento de percepções, pois este se relaciona com os modos de vida e vivências dos atores sociais que vivem e reproduzem suas vidas no campo, e pensando nisso, a percepção do bioma caatinga engessa nessa discussão na perspectiva de compreender os significados atribuídos, transpondo o conceito de caatinga como “mata branca”.

## Referências

APOLINÁRIO, Fábio. **Metodologia da ciência**: Filosofia e prática da pesquisa. 2 ed. São Paulo: Cengage Learning: 2012.

EVAGELISTA, Antonia dos Reis Salustiano. O processo de desmatamento do bioma caatinga: riscos e vulnerabilidades socioambientais no território de identidade do sisal, Bahia. **Revista Geográfica de América Central**. vol. 2, julio-diciembre, 2011, p. 1-13. Disponível em:< [www.redalyc.org](http://www.redalyc.org)>. Acessado em: 30 de junho de 2017.

FEITOSA, Antonia Arisdélia F. M. A. Percepções ambientais planetárias, educação ambiental e sua inserção no bioma caatinga. In: ABILIO, Francisco José Pegado; FLORENTINO, Hugo da Silva(org.) **Educação ambiental**: da pedagogia dialógica a sustentabilidade no semiárido. João Pessoa: Editora da UFPB. 2014.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília. Liber Livro Editora:2012.

LEAL, Inara R; TABARELLI, José Cardoso; SILVA, José Maria Cardoso(org.) **Ecologia e conservação da caatinga**. Recife. Ed. Universitária da UFPE. 2003.p. 822.

RUSCHEINSKY, Aloísio; COSTA, Adriane Lobo. A Educação Ambiental a partir de Paulo Freire. In: RUSCHEINSKY, Aloísio (org.) **Educação Ambiental**: abordagens múltiplas. Porto Alegre: Artmed. 2002. p.73-89.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 11 ed. São Paulo. Cortez: 2002.

\_\_\_\_\_. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

\_\_\_\_\_. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18 ed. São Paulo:Cortez.2011.

VERDEJO, Miguel Expósito. **Diagnóstico rural participativo**: guia prático DRP. Brasília: MDA / Secretaria da Agricultura Familiar. 2006.



## DESENVOLVIMENTO DA INTELIGÊNCIA NA FAIXA ETÁRIA DE ZERO A DOIS ANOS: OS PRIMEIROS ATOS

**Gildenor Carneiro dos Santos**  
UNEB e UFES  
gildenorcarneiro@yahoo.com.br

### Resumo

Nesse trabalho procurou-se apresentar, sucintamente, o que se pode denominar de gênese da inteligência, os passos da sua consolidação até constatar a sua presença em uma ação do bebê. Em qual momento do desenvolvimento da criança isso acontece? O respaldo teórico foi buscado nos livros que relatam as experiências de Jean Piaget com seus três filhos, publicados em 1936 e 1937. O objetivo geral é preparar Pedagogas, ou mães, para lidarem com crianças pequenas de maneira que contribuam para o desenvolvimento de suas inteligências e para uma posterior afinidade com os estudos das Ciências Exatas. Alguns objetivos específicos foram: a) Levantar aspectos da teoria de Piaget relativos ao período sensório-motor e passíveis de observação na prática; b) Registrar influências externas no comportamento de bebês; c) Classificar os tipos de ações que antecedem e preparam as ações inteligentes. Para consecução dos objetivos específicos e busca da resposta para a pergunta suscitada foi feita uma pesquisa bibliográfica, buscando-se nos textos que tratam dos seis estágios do primeiro período de desenvolvimento intelectual os dados que se referem ao desenvolvimento da inteligência, abstraindo-os de entre estudos relativos aos aspectos motores, afetivos e sociais no que isso pôde ser possível, mas assinalando as suas importâncias. Como resultado, além de apresentar a possibilidade ampla de aplicação, tendendo a melhorar as relações mães – bebês, denotou-se qual o Estágio em que se dão as primeiras ações inteligentes – ressalvado que nesse período trata-se de uma inteligência funcional, estritamente relacionada a objetos concretos.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Epistemologia Genética. Estágios.

### Introdução

Nesse trabalho procuro apresentar, sucintamente, o que na teoria de Piaget é denominado de gênese da inteligência, os passos da sua consolidação até constatar a sua presença dentre as ações do bebê. De início os reflexos comandam as ações e são propensos a cederem lugar a novos tipos de ações resultantes de aprimoramentos engendradas internamente pelo próprio bebê. Em seguida manifestam-se reações circulares que vão se aperfeiçoando. E aproximando-se mais das ações inteligentes, quando alcança um “amadurecimento” que o habilita às experimentações para obter resultados novos e que os levam a selecionar entre os esquemas que possui aqueles que possibilitem vencer um desafio que se lhes



apresente. Quando chega essa capacidade para a criança, em qual momento do seu desenvolvimento isso acontece? Procurando responder a essa questão meu objetivo geral foi contribuir para o preparo profissional de Pedagogas, ou mães, para lidarem com crianças pequenas de maneira que contribuam para o desenvolvimento de suas inteligências e para uma posterior afinidade com os estudos das Ciências Exatas. Eis os objetivos específicos: a) Levantar aspectos da teoria de Piaget relativos ao período sensório-motor e passíveis de observação na prática; b) Registrar influências externas no comportamento de bebês; c) Classificar os tipos de ações que antecedem e preparam as ações inteligentes. Para consecução desses objetivos fiz uma pesquisa bibliográfica, buscando nos textos que tratam dos seis estágios do primeiro período de desenvolvimento intelectual os dados que se referem ao desenvolvimento da inteligência, abstraindo-os de entre estudos relativos aos aspectos motores, afetivos e sociais no que isso pôde ser possível, mas assinalando as suas importâncias.

No Prefácio do livro “O nascimento da inteligência na criança”, original de 1936, designado por Jean Piaget de Volume I (PIAGET, 1974) ele, o autor, informou que daquele livro deveria sair também, além de “A construção do real na criança” de 1937, denominado por ele como o Volume II (Idem), o volume III intitulado “A gênese da imitação na criança” resultante de uma pesquisa intimamente vinculada à análise do jogo e das origens do símbolo representativo. Este foi publicado em 1945, com outro título, assim: “A formação do símbolo na criança”. Os três volumes formam um todo consagrado aos primórdios da inteligência. Consagrado às diversas manifestações da inteligência sensório-motora e às formas mais elementares da representação.

O exposto no Volume I, diz respeito particularmente à formação dos esquemas sensório-motores e ao mecanismo da assimilação mental. Essas teses de Piaget deram lugar a numerosas discussões com prós e contras, e entre os autores a quem Piaget agradeceu e fez menção especial estão H. Wallon (*Henri Paul Hyacinthe Wallon* - França, 15 de junho de 1879 - 1 de dezembro de 1962) e P. Guillaume (P Guillaume – autor do livro *L’Intelligence sensori-motrice d’après J. Piaget, Journal de Psychologie*, abril-junho de 1940-41, anos XXXVII-XXXVIII”) (PIAGET, 1974, p. 09). Uma crítica que Piaget faz à tese de Wallon é que ele





negligencia a estruturação progressiva das operações e é por isso que ela, a tese, opõe o verbal ao sensório-motor.

Refutando uma tese de Wallon contraditória com a sua, Piaget afirmou que nada passa direto do plano sensório-motor para o plano representativo e “tudo o que a inteligência sensório-motora construiu deve, primeiramente, ser reconstruído pela representação nascente, antes desta superar os limites do que lhe serve de subestrutura” (PIAGET, 1974, p. 10). O papel dessa subestrutura mesmo assim tem evidência: é porque o bebê começa por construir esquemas tais como o do objeto permanente e encaixamentos a duas ou três dimensões, que consegue em seguida organizar o seu “espaço mental”. Além disso, entre a inteligência pré-verbal e os começos da intuição espacial euclidiana, insere-se toda uma série de intuições “topológicas” que vemos em atividade no desenho e na montagem de objetos, por exemplo, em um estágio que pode-se chamar de região de transição entre o sensório-motor e o representativo. É no plano concreto das ações que as crianças pequenas melhor manifestam a sua inteligência.

Para ressaltar a importância do pegar, do tatear, de manipular objetos de diferentes formas, cores e tamanhos transcrevo a afirmação de Piaget: “Na elaboração dos esquemas sensório-motores do primeiro ano existe uma interação muito estreita da percepção e da inteligência, sob suas formas mais elementares” (PIAGET, 1974, p. 11).

Convém lembrar que **esquema** sensório-motor difere de **noção**, sem dúvida. Mas o “parentesco funcional” entre ambos, “esquema” e “noção”, existe e é o que o autor insiste em mostrar nesse Volume I. Mas, deixando claro que há uma oposição de estrutura entre “esses termos extremos”, apesar da continuidade das transições, Piaget enfatiza a importância dos “esquemas prévios” para a construção do pensamento.

Graças à atividade sensório-motora pré-verbal é que ocorre a construção de uma série de esquemas perceptivos de grande importância para a estruturação subsequente do pensamento. É devido a uma longa elaboração prévia, de ordem sensório-motora, que quando a criança atinge os quatro anos de idade ela acredita na existência de objetos de forma e dimensões invariantes (PIAGET, 1974, p. 10).

“Por volta dos sete a oito anos, as ações coordenadas passam a traduzirem-se em operações, suscetíveis de estruturar logicamente o pensamento verbal e



apoia-lo num mecanismo coerente” (Idem). Note-se aí a emergência dos termos “operações”, estruturar, logicamente, mecanismo coerente: trata-se da constituição de Grupo relativo a operações entre elementos de um conjunto.

Como resultado, além de apresentar a possibilidade ampla de aplicação dessa teoria, tendendo a melhorar as relações mães – bebês, denotarei em qual Estágio se dão as primeiras ações inteligentes – ressalvado que nesse período trata-se de uma inteligência funcional, estritamente relacionada a objetos concretos.

### **Reações circulares**

Para melhor compreender a leitura do livro de Piaget que trata especificamente do nascimento da inteligência, foi que busquei fazer um resumo dos esclarecimentos sobre as **reações circulares** (RC) que, no caso das terciárias, preparam as condições para ocorrer o penúltimo estágio do período sensório – motor. Os tipos de reações circulares serão apresentados em três tópicos distintos, 1 – Reações Circulares Primárias; 2 – Reações Circulares Secundárias e 3 – Reações Circulares Terciárias.

A repetição do ciclo realmente adquirido ou em curso de aquisição é aquilo a que J. M. Baldwin chamou a “reação circular”. Um exemplo é dado com a preensão, repetir indefinidamente uma manobra que teve êxito é diferente de tentar apanhar um objeto numa nova situação (PIAGET, 1974, p. 57)

Essa reação circular é o princípio de uma assimilação específica que é própria do II Estágio (2 a 4 meses aproximadamente). Na prática a percepção das RC não é uma coisa simples. As principais reações circulares no II Estágio, por exemplo, são: a) Prostrusão sistemática da língua (Posteriormente a esses movimentos são acrescentados os salivares, os labiais etc.); b) Sucção do polegar.

### **Reações circulares primárias**

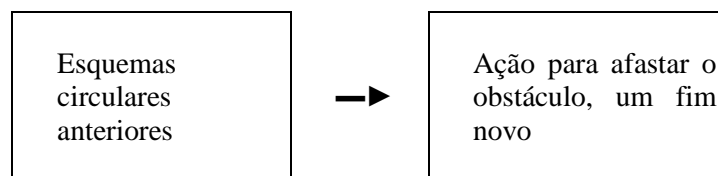
Prevê-se que ocorram no II e no III Estágios – 2 a 8 meses. Um exemplo: Obs.: 111 – é o apresentado por Lucienne, aos cinco meses e três dias, ela estava utilizando apenas um esquema, que empregava no decorrer das suas reações circulares e experiências para fazer durar os espetáculos interessantes: agitar os pés ou o corpo inteiro para fazer balançar algum brinquedo (ver obs. 116 em



PIAGET, 1974,). Além disso, naturalmente, ela sabia agarrar, chupar etc. Com objetos novos ela vai experimentando atingir seu propósito com todos, cada um por sua vez.

O objeto novo é imediatamente assimilado a um esquema, é reconhecido genericamente como algo que pode dar lugar a uma conduta conhecida, mesmo quando os esquemas habituais são em número muito reduzido. E quanto mais os esquemas se multiplicarem, tanto mais o novo objeto é submetido a variados ensaios. Observar que a criança não averigua ainda em que é que consiste a novidade dos objetos que lhes são apresentados. Limita-se a utilizá-los incontinenti, ou após breve pausa, como alimentos para as suas condutas habituais.

Outro exemplo de reação circular é o “bater para fazer balançar” presente na criança de III Estágio, entre 6 e 8 meses. O “esquema de bater” Piaget considerou como o mais simples dos esquemas de deslocamento que o bebê executa. Com Jacqueline, aos oito meses e oito dias, algum desses esquemas mais simples, como “segurar na mão o objeto para agita-lo”, “balança-lo”, “esfrega-lo contra o berço” e que já lhe eram conhecidos podem ter sido utilizados, fortuitamente, para deslocar os obstáculos tendo em vista um novo fim diferenciado de utilizações anteriores dos mesmos esquemas (PIAGET, 1974, p. 211), o que constitui um prenúncio de ação inteligente:



### **Reações circulares secundárias** (acontecem no IV e V Estágios)

O IV Estágio é caracterizado pelo surgimento da coordenação mútua dos esquemas secundários. Eles possibilitam a distinção entre os meios e um fim a ser atingido pelo qual a criança manifestou desejo (PIAGET, 1974, p. 202). O interesse pelas mudanças de perspectivas e os deslocamentos dos objetos, o lançamento, o deslizamento etc., tem sua origem em numerosos esquemas circulares secundários (sacudir, balançar, esfregar etc.), os quais são análogos aos novos esquemas, surgidos graças à coordenação daqueles, mas de maneira nenhuma idênticos (PIAGET, 1974, p. 261 e 236).



### **A reação circular terciária, em que consiste e exemplos**

A característica própria das condutas na reação circular terciária é constituírem, pela primeira vez, um esforço para apreender as novidades em si mesmas.

Os mesmos fatos mostram a resistência da vida mental à novidade e a vitória momentânea da conservação sobre a acomodação. Desse modo vê-se como próprio da assimilação negligenciar o que há de novo nas coisas e nos acontecimentos, a fim de reduzi-los ao estado de alimentos (provedores) para os esquemas antigos.

Quanto à reação circular, se bem que propenda a reproduzir o resultado novo observado fortuitamente, convirá assinalar, entretanto, que ela não foi procurada, mas impôs-se por si mesma, ao surgir por acaso e em relação com os gestos conhecidos. Logo, a reação circular nada mais é, no princípio, do que uma pura assimilação reprodutora e, se se aplica a um dado novo, é porque esse dado, por assim dizer, forçou as posições, introduzindo-se no interior de um esquema já elaborado” (PIAGET, 1974, p. 251).

Após considerações sobre “juízo” e “raciocínio”, quando o autor afirma que “juízo” é a assimilação de um dado a um esquema, do ponto de vista funcional comum à inteligência reflexa e à inteligência sensório-motora. As reações circulares simples (primárias, secundárias ou terciárias) constituem “juízos”. E a aplicação de meios conhecidos às situações novas ou a invenção de novos meios constituem, do mesmo ponto de vista funcional, “raciocínios” propriamente ditos. A maioria dos juízos é raciocínio implícito. Piaget, então, após as elucubrações acima resumidas, propôs-se a analisar as reações circulares terciárias, que podem ser consideradas como ponto de partida funcional e sensório-motor dos juízos experimentais (PIAGET, 1974, p. 253-255. Ver as observações de nº 141 a 143).

A **experiência para ver** é uma reação circular de um tipo superior, mas ainda em conformidade, no início, com as reações circulares secundárias (PIAGET, 1974, p. 258). A reação circular terciária é inovadora em numerosos pontos. 1º) mesmo quando repete os seus movimentos para tentar reencontrar um resultado interessante, a criança varia-os e gradua-os (Idem, Ver obs. 144 e 145, p. 255-256). Procura descobrir novidades, sem saber o que vai acontecer e experimenta desvendar novos fenômenos, desconhecidos ou meramente pressentidos.



Nas obs. 141 a 144 vê-se que a criança repete constantemente o ato de largar, lançar ou fazer rolar: mas procede assim sem saber o que se seguirá e na intenção, precisamente, de o descobrir (PIAGET, 1974, p. 259). Pelo contrário, no caso das primeiras reações secundárias parece-nos que a criança procura mais é, meramente, reproduzir um resultado que lhe foi interessante antes. A originalidade das reações circulares terciárias é que elas são uma busca da novidade. Já não se trata apenas “de aplicar esquemas conhecidos ao novo objeto, mas de apreender, pelo espírito, esse objeto em si mesmo [...]. Fazer flutuar, despejar água etc., são experiências ativas, as quais constituem, o equivalente funcional da “experiência para ver”, prenúncio das futuras verificações de deduções prévias das experiências científicas. Há procura de condições necessárias para se obter um resultado, além do esforço dirigido e controlado com regulações (Idem). Aplicar ou não esforço é uma questão que requer intenção prévia .

Com essas considerações resulta a questão: Como explicar, mediante o jogo das assimilações e acomodações, o interesse pelas novidades próprias da experiência para ver? Sem deixar de preceder e, daqui por diante, de dirigir as novas assimilações, a acomodação prolonga sempre as assimilações anteriores (PIAGET, 1974, p. 263). O que remete, a meu ver, às equilibrações majorantes.

### **Os seis estágios de desenvolvimento intelectual no 1º período**

Para marcar o aparecimento de esquemas mentais que vão gradativamente constituindo a estrutura que irá caracterizar cada período de desenvolvimento intelectual, Piaget (1973) estipula seis estágios, com seus interstícios variáveis de acordo com a cultura local e o meio social do bebê: 1º - o dos reflexos, durante o primeiro mês de vida; 2º - o dos primeiros hábitos, do segundo ao quarto mês; 3º - o das primeiras coordenações de ações, do quarto ao oitavo mês; 4º - o das ações com finalidade prévia, do oitavo ao décimo primeiro mês; 5º - o da procura de meios novos para atingir uma finalidade pré-estabelecida, do décimo primeiro mês ao décimo oitavo; 6º - do décimo oitavo ao vigésimo quarto mês, aquele no qual a criança começa a efetuar combinações interiorizadas e encontra meios novos para atingir uma finalidade, porém, sem ser por tentativa e erro, mas sim a partir de uma reflexão antes de agir (PIAGET, 1973; PIAGET; INHELDER, 1982).



Uma criança aos três meses, como foi o caso de Laurent, um dos filhos de Piaget, pode já ter experiência em realizar os esquemas circulares secundários e também conseguir coordená-los entre si em certas situações excepcionais, isto é, eventualmente. Mas convém considerar que as condutas características de um estágio não aparecem de uma só vez, nem são simultâneas. Não aparecem em “pacotes”. Os comportamentos próprios de um estágio não desaparecem mas conservam um papel que só gradualmente vão diminuindo de importância nos estágios seguintes (PIAGET, 1974, p. 205, observação 120)

**I ESTÁGIO** – Dos reflexos. Estágio observável no primeiro mês de vida.

O ponto de partida do desenvolvimento é supostamente encontrável nas atividades espontâneas e totais do organismo. Além disso, ele manifesta-se no fato de o reflexo acarretar atividades mecânicas, sempre iguais aparentemente, mas com o desenvolvimento espontâneo elas vão se diferenciando à medida que vão sendo exercitadas. Esse início de desenvolvimento, partindo do próprio bebê, em certos casos, possibilita apresentar uma atividade funcional que corresponde ao que virá a ser esquemas de assimilação (PIAGET e INHELDER, 1982, p.13). No que se evidencia a importância do tempo, da disponibilidade do pesquisador para ficar por perto e ver o que vai acontecendo, para apreender as mudanças que vão ocorrendo com o passar dos dias da vida do bebê.

São características deste primeiro estágio: a) Inexistência da noção de objeto, o “eu” e o universo exterior são indissociados – constituem um todo só; b) No recém-nascido a vida mental se reduz ao exercício de aparelhos reflexos, isto é, às coordenações sensoriais e motoras de fundo hereditário. Isto implica no que vem a seguir; c) Tendências instintivas, por exemplo, a busca por nutrição; d) Atividades mecânicas, aparentemente sempre iguais, mas que vão se diferenciando à medida que vão sendo exercitadas; e) Início de desenvolvimento partindo do próprio bebê; f) Atividade funcional prenunciando a formação de esquemas de assimilação, assimilação funcional; g) Reflexo palmar que será integrado em prosseguimento na preensão intencional; h) Chuchar experimentalmente outros objetos que não o seio da mãe; i) Assimilação recongnitiva que permite distinguir, por exemplo, o seio da mãe; j) O surgimento de hábitos.



Por causa do exposto acima é que os bebês mamam mais satisfatoriamente depois de alguns dias de nascido. O aprimoramento e consolidação por exercício funcional é devido a uma assimilação reprodutiva. Ela prolonga-se numa assimilação generalizadora ou numa assimilação recognitiva.

No I Estágio as adaptações não-inatas vão somando-se às adaptações hereditárias que vão aos poucos se subordinando àquelas. Essas novas adaptações, que permitem superar a fase das ações reflexas, vão caracterizar um novo estágio de desenvolvimento intelectual, que transcorre aproximadamente do 2º ao 4º mês de vida. Resumindo o autor apresenta como limite inferior do II Estágio as primeiras adaptações não-hereditárias e como limite superior os movimentos intencionais.

Com essas aquisições existe um esquema reflexão – devido ao uso de reflexos - que é estendido por integração de elementos sensório-motores. Até então existia reflexos independentes dos elementos sensório-motores, com esse início de desenvolvimento passa a existir ações novas, porém, como consequência de esquemas – a grosso modo - constituídos a partir das atividades do bebê. (PIAGET; INHELDER, 1982, p. 15). O bebê movimenta o braço por diversos outros motivos, utiliza sua mão sem ser para levar à boca, e a boca suga outras coisas antes do polegar. Então, ele está desenvolvido ao ponto de fazer estas coordenações, e ocorre o início do II Estágio.

## **II ESTÁGIO - 2 a 4 meses de vida**

Da adaptação orgânica à adaptação propriamente intelectual passa-se pelo processo de descoberta da preensão. Para fins de análise da inteligência a função “preensão” é tida como principal atividade da mão. Alguns dos movimentos (de coordenação, atividades autônomas das mãos ou dos dedos) prolongam de maneira contínua os movimentos impulsivos e os reflexos da 1ª etapa. [...] “A partir do 2º mês torna-se evidente que alguns desses movimentos se sistematizam até dar origem a verdadeiras reações circulares, suscetíveis de acomodação e assimilação graduais”. (PIAGET, 1974, p. 96).

Às vezes, desde o segundo mês acontece a sucção do polegar, que pode parecer banal, mas, é instrutiva, não fortuita nem acidental. É sistemática e por coordenação dos movimentos do braço, da mão e da boca. Consiste em extensão



de elementos sensório-motores consequente de um esquema reflexo. Essa atividade é uma aquisição, uma novidade, engendrada pelo próprio bebê – um sinal de desenvolvimento intelectual. É variável a época de aparecimento dessa conduta, bem como a frequência com que ocorre, o que corrobora a ideia de que não se trata de reflexo nem de instinto (PIAGET; INHELDER, 1982, p. 14-15).

Nesse estágio o bebê começa a integrar umas às outras as atividades que pode realizar. É quando se constituem o que, na falta de termo mais apropriado, pode-se denominar de “primeiros hábitos”. São chamados “hábitos” aquelas ações que se repetem porque ocasionam satisfação de uma necessidade inerente à assimilação considerada. Pode ocorrer que eles sejam impostos pelo exterior, ou que sejam iniciais, surgidos espontaneamente e dependendo diretamente de uma atividade do sujeito.

Há um desenvolvimento intelectual que conduzirá mais tarde a uma transformação da representação das coisas. Passa a existir diferenciação entre o eu e o mundo exterior, bem como um universo objetificado, “onde o próprio corpo aparece como elemento entre outros, e, ao qual se opõe a vida interior, localizada neste corpo” (PIAGET, 1967, p. 19). No original em francês, consta:

La conscience debute par un egocentrisme inconscient et intégral, tandis que lês progrès de l'intelligence sensori-motrice aboutissent à la construction d'univers objectif, dans Le quel Le corps propre apparaît comme un élément parmiles autres, et auquels'oppose la vie intérieure, localisé e dans ce corps propre (PIAGET, 1964, p. 24).

Nos primeiros meses de vida, o bebê não percebe objetos propriamente ditos. Situa-os através da percepção, isto é, em função dos quadros sensoriais (bucal, visual, tátil etc.). Deixar de ser “o centro do universo” configura-se como uma revolução intelectual e esta revolução é constituída das quatro construções de categorias: do *objeto* e do *espaço*, da *causalidade* e do *tempo*. Porém como categorias práticas, relativas à ação pura, diferente de noções do pensamento (PIAGET, 1967, p. 19-20).

Relativamente a este estágio, podemos listar como acontecimentos que podem ser aproveitados para estimular o desenvolvimento: a) Ocasionalmente sucção do polegar, de maneira repetida e com coordenação de braço, mão e boca; b) Sucção sistemática do polegar; c) Seguir, com os olhos, um objeto em





movimento; d) Virar a cabeça na direção de um ruído; e) Começa a integrar umas às outras as atividades que pode realizar; f) Exercícios reflexos mais complexos, integrando hábitos e percepções; g) Podendo ocorrer que esses hábitos sejam impostos pelo exterior; h) Conjuntos motores (hábitos) mais conjuntos perceptivos formam um sistema: “esquemas senso–motores”; i) Preensão mais manipulação possibilitam a formação de hábitos novos; j) Há procura de meios apropriados para atingir um determinado fim imediato; k) Os estados afetivos ainda são ligados às ações dos sujeitos, ainda sem diferenciar aquilo que lhe é próprio do que é do exterior.

Piaget e Inhelder (1982, p. 15) referem-se ao hábito afirmando que não é ele, por si só, ato de inteligência. Apresentamos este conceito grifado, a seguir, pela importância que ele tem para o presente trabalho. **Ação inteligente é aquela em que há procura de uma finalidade estabelecida desde o início, e para isso experimentam-se os meios apropriados, acessíveis pelos esquemas conhecidos e diferenciados dos utilizados para com o outro fim.** Nesse segundo estágio é prematuro falar de esquemas, por isso pode-se pensar em esquemas de “hábitos”. Em decorrência dos recentes desenvolvimentos os tais hábitos já são diferenciados do que seria o esquema inicial e chega-se a condições de ter início um novo estágio, o terceiro (PIAGET e INHELDER, 1982, p. 15-16).

### III ESTÁGIO do período sensório-motor

Esse estágio, quando a criança estará aproximadamente, no 4º até o 8º mês, tem seu início sinalizado pelos movimentos intencionais (PIAGET, 1974, p. 56). É o estágio das primeiras coordenações de ações. No seu início a criança aprende a coordenar a preensão e a visão. Logo em seguida acontece involuntariamente soltar os objetos que segura – ação oposta à apreensão (PIAGET, 1974, p. 56 e 211).

Quando observarmos atentamente a evolução de um bebê, por volta dos quatro meses e meio poderemos notar ações que evidenciam coordenação entre a visão e a preensão: o que vê procura agarrar e manipular. Pega um cordão suspenso acima do berço e através dele sacode todos os chocalhos a ele interligados. A seguir repete o gesto seguidamente para observar os resultados inesperados (ação denominada de “reação circular”) (PIAGET; INHELDER, 1982).



Isso constitui o nascimento de um hábito que é sem finalidade prévia e que dá margem ao início da diferenciação entre a finalidade e o meio para atingi-la.

É possível observar sorrisos - aproximadamente a partir do 5º mês - e reconhecimento de pessoas diferenciando-as de outras, bem como certos movimentos são logo reproduzidos se apresentam resultados interessantes. E são interessantes porque assimiláveis a um esquema anterior (Idem).

**IV ESTÁGIO** - Das ações com finalidade prévia, aproximadamente do oitavo ao décimo primeiro mês ( $\pm 8^\circ$  ao  $\pm 11^\circ$  mês)

O quarto estágio se definido pelo início da coordenação de esquemas revela-se mais como um estágio de iniciação ou de gestação do que como um estágio de realização ou concretização final (PIAGET, 1974, p. 250). Nele percebe-se uma evolução maior e as condutas são mais complexas. Isso justifica o fato de os comportamentos típicos desse estágio se constituírem a partir de meados do estágio anterior, esporadicamente, e irem se consolidar um ou dois meses posteriormente, quando deixarem de ser esporádicos e se apresentarem sistematicamente e consolidados. Do mesmo modo que as condutas do V Estágio se fazem anunciar desde o apogeu do IV Estágio e as do VI Estágio a partir do V.

A esta altura do desenvolvimento intelectual começamos a perceber ações inteligentes, porém uma inteligência eminentemente prática, sem representação mental, sem pensamento. É nele que o bebê apresenta ações nas quais tem uma finalidade prévia, independentemente dos meios que vai empregar. Por exemplo, aproximação de um objeto puxando o suporte sobre o qual está colocado (uma toalha de mesa, por exemplo e ocorre mais ou menos ao final do 1º ano);

As condutas do IV Estágio implicam, logo de início, a distinção entre o fim e os meios para se atingir o referido fim. Mas para que dois esquemas, até então isolados, possam se coordenar um com o outro resultando um ato único, é preciso que o sujeito se proponha atingir um fim para o qual tais esquemas não eram utilizados anteriormente. Há duas ações simultâneas, a distinção entre o fim e os meios e uma coordenação intencional dos esquemas. Assim é que são constituídos os atos inteligentes (PIAGET, 1974, p. 202).

Esse estágio é aquele em que se evidencia o começo das ações inteligentes, se bem que ainda sem os recursos dos registros representativos, sem abstrações.



Portanto, ainda se diz uma inteligência “sensório motora”. Revelada em relação a objetos manipuláveis.

É “anunciada” a inteligência quando o resultado é antecipadamente estabelecido a título de “fim” e a criança trata de reencontrar os meios que a conduziram àqueles momentos antes. “Os verdadeiros atos de inteligência implicam combinação “sui generis” dos meios e da situação; ainda que oriundos das reações circulares anteriores, são ajustados ao fim em vista por uma acomodação toda especial e é esse ajustamento que caracteriza o começo” de ações inteligentes (PIAGET, 1974, p. 219).

No final do IV Estágio ou início do V a ação “largar um objeto” se converte em um ato real, ato intencional. Assim, ele pode ser utilizado como esquema transitivo, “largar o objeto” e ser utilizado como “meio”, constituído em função de outros esquemas, como por exemplo, o de “afastar o obstáculo” interposto ante um fim a ser atingido (Idem p. 212). Há uma intenção em curso. Aos quatro ou seis meses quando ocorre a queda de um objeto agarrado antes, e a criança fica muito tempo sem executar essa ação ela não se constituiu um esquema mental. Por outro lado, quando uma criança aos sete meses quer segurar dois brinquedos ao mesmo tempo, ela tem dificuldade de soltar o que dá menos satisfação: interessar-se por outro e abrir a mão é-lhe difícil. (PIAGET, 1974, p. 213, 2º e 3º§§).

Exemplo: A criança segura uma argola e lhe é oferecida uma boneca pela qual se interessa. Ela a segura com as duas mãos. Não se interessa mais pela argola mas não possui o esquema “largar o objeto”, soltar para desfazer-se dele, que é o esquema inverso da “preensão”, a operação mental inversa não existe nesse período de desenvolvimento intelectual.

Apenas quando a criança procura relacionar as coisas entre si é que aparece a conscientização que caracteriza a intencionalidade e que surge por ocasião dos obstáculos exteriores. Daí a importância da ação de uma educadora de bebês, de preferência a própria mãe, de forma lúdica, brincando junto. Rindo e externando felicidade.

Os verdadeiros atos de inteligência implicam uma combinação “sui generis” dos meios e da situação; ainda que oriundos das RC anteriores, são ajustados ao fim em vista, por uma acomodação toda especial e é esse ajustamento que caracteriza o começo” de ações inteligentes (Idem, p. 219, 1º§).



## Conclusões

No início desse trabalho cogitei em conhecer o percurso que leva à construção da inteligência em bebês utilizando livros mais recentes de Jean Piaget (1967, 1973) e Piaget e Inhelder (1982) mas, com a interveniência do Professor Dr. Sávio Silveira de Queiroz, da Universidade Federal do Espírito Santo fui convidado a conhecer outra obra de Piaget, “A Construção do Real na Criança” (1974), e a partir dela a intitulada “O nascimento da inteligência na criança”, em edição também de 1974, em que ele descreve as experiências ou observações que fez com seus três filhos e os primórdios de sua teoria, e que foi publicada inicialmente em 1936. Este trabalho tem o mérito de divulgar tais construções teóricas e como deu condições para o surgimento de um novo paradigma educacional. Além disso apresentei a possibilidade de aplicação da teoria, tendendo a melhorar as relações mães – bebês e destaquei qual o Estágio em que se dão as primeiras ações inteligentes – ressaltado que nesse período trata-se de uma inteligência funcional, estritamente relacionada a objetos concretos.

## Referências

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. 4 ed. Rio de Janeiro – RJ: Editora Guanabara, 1974. Traduzido da 5ª edição da Delachaus et Niestle, 1966, de Neuchâtel, Suíça. (Original de 1936);

\_\_\_\_\_. **A Construção do Real na Criança**. Rio de Janeiro: ZAHAR Editores, 2ª ed. 1974 (Original de 1937);

\_\_\_\_\_. **A Formação do Símbolo na Criança**. Rio de Janeiro: ZAHAR Editores, 1971. (Original de 1945);

\_\_\_\_\_. **Six études de psychologie**. 1 ed. Paris: Denoel, 1964.

\_\_\_\_\_. **Seis Estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1967.

\_\_\_\_\_. **Problemas de Psicologia Genética**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PIAGET, Jean e INHELDER, Barbel. **A Psicologia da Criança**. 7 ed. São Paulo: DIFEL, 1982.



## **O PROGRAMA PROJOVEM CAMPO - SABERES DA TERRA NO TERRITÓRIO DO SISAL: O CONTEXTO DE UMA COMUNIDADE RURAL DO MUNICÍPIO DE SERRINHA-BA**

**Sabrina Oliveira Lima**

sa.solima@gmail.com - CAMPUS XI /UNEB

### **Resumo**

O presente trabalho desenvolveu uma análise das condições de funcionamento do Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra no Povoado do Recanto, município de Serrinha-Bahia, e sua contribuição para a formação das/os cursistas. Na intenção de compreender essa iniciativa de implantação do programa, a pesquisa parte do seguinte problema: Como se deu o funcionamento do programa ProJovem Campo – Saberes da Terra na comunidade do Recanto, município de Serrinha-Ba? Qual a repercussão do programa na formação das/os estudantes a ele vinculadas/as? Foi realizada a revisão de literatura para melhor compreensão do fenômeno investigado; assim, podemos destacar os seguintes autores e fontes: Arroyo (2004); Batista & Batista (2005); Hage (2006); Ribeiro (2012); Romanelli (2010); Silva (2014). A metodologia aborda um enfoque qualitativo, cujo método foi a pesquisa de campo e como instrumento de coleta de informações, foi aplicada uma entrevista semiestruturada. Os resultados obtidos apontaram para o fato de que o Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra, embora dispusesse de uma estrutura curricular adequada as necessidades dos estudantes; apresentou inúmeros problemas de ordem logística que impactaram decisivamente a dimensão pedagógica. No entanto, a despeito de todas estas dificuldades, ficou o aprendizado político da luta dos estudantes pela certificação.

**Palavras-chave:** ProJovem Campo. Saberes da Terra. desafios. luta política.

### **Introdução**

No Brasil, as transformações ocorridas no modo de produção capitalista pareceram produzir inúmeras disparidades no campo da educação, as quais, de alguma forma, atingiram frontalmente os jovens e adultos agricultores. Esses, não raras vezes, se tornaram não apenas invisibilizados, mas excluídos das políticas públicas. Pesquisas desenvolvidas na área por autores como Xavier (1994), ratificaram o fato de que o modelo escravocrata empregado por Portugal para colonizar o Brasil imprimiu um modelo de desenvolvimento excludente e agressivo, sobretudo na colonização do interior do país. Os grupos sociais mais prejudicados com tal modelo foram os povos do campo em sua diversidade: populações ribeirinhas, comunidades indígenas, quilombolas, pescadores, caiçaras, peões,



lavradores, boias-frias, seringueiros, sertanejos, entre outros que tiveram seus direitos sociais, trabalhistas e educacionais negados.

Conforme Ribeiro (2010, p.66), do ponto de vista das elites hegemônicas do Império e Primeira República, os trabalhadores rurais não precisavam saber ler e escrever, apenas oferecer a sua força braçal para o trabalho, atendendo as demandas exigidas pelo modo de produção capitalista. Adiante, destacou Prado (1995, p.6), sob forte influência do ruralismo pedagógico<sup>5</sup>, a política educacional getulista da década de 1930, trouxe em seu bojo, ideologias alinhadas com grupos hegemônicos urbanos. O objetivo era oferecer aos povos do campo uma educação reducionista, voltada apenas para a leitura, a escrita e os cálculos matemáticos, ou seja, sem a preocupação com a identidade desses povos e suas reais necessidades.

Em contrapartida ao modelo de educação rural no Brasil, Silva (2014, p.18) destacou que a partir de 1990, surgiu um outro modelo, forjado pelos povos camponeses, nomeada como Educação do Campo. Para Silva (2014, p.20), a contra-hegemonia constituída pela Educação do Campo foi fruto da diversidade representada pelos movimentos sociais que lhe deram forma e substância. Os quais a partir de uma luta maior pelo acesso e permanência na terra, via Reforma Agrária, vislumbram uma educação que atendesse aos seus anseios e capaz de garantir o acesso ao conhecimento científico, técnico e tecnológico; sem, portanto, perder suas raízes culturais, com vistas a um modelo de campo e de sociedade com mais justiça social.

Nesse sentido, o acesso à escolaridade enquanto direito de todos e todas, deveria favorecer a inclusão dos sujeitos sociais que foram e são alijados do processo de escolarização na idade certa. Como é o caso dos jovens e adultos, trabalhadores e trabalhadoras do campo e da cidade que, durante muito tempo, não tiveram esse direito salvaguardado por políticas públicas efetivas e/ou permanentes.

No contexto histórico da educação do campo, o programa ProJovem Campo – Saberes da Terra, emergiu como decorrência das lutas dos movimentos sociais com o objetivo, segundo o documento PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO (2008, p.17),

---

<sup>5</sup> O ruralismo pedagógico pode ser caracterizado como uma tendência de pensamento articulada por alguns intelectuais que, no período em questão, formularam ideias que já vinham sendo discutidas desde a década de vinte e que, resumidamente, consistiam na defesa de uma escola adaptada e sempre referida aos interesses e necessidades hegemônicas. (PRADO, 1995).



de atender 275.000 (duzentos e setenta e cinco) mil jovens agricultores em diferentes estados do Brasil.

No Território do Sisal, a primeira experiência com o Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra ocorreu em 2005. Foi implantado no município de Conceição do Coité um plano piloto do projeto. Na época, a autora desse trabalho estava na condição de funcionária da Direc-12/Serrinha-Ba e tendo participado de algumas atividades pedagógicas no contexto do programa, aceitou o convite para ser coordenadora local do Programa ProJovem Campo- Saberes da Terra.

Na função de coordenadora local, entre as atividades desenvolvidas, estava a de participar da formação continuada dos professores, que acontecia em Salvador durante uma semana a cada mês. Ao participar da formação continuada, a pesquisadora aumentou o desejo em ser protagonista em sala de aula. Desse modo, iniciou a participação como docente no Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra no povoado do Recanto, município de Serrinha-Ba.

A complexidade e ao mesmo tempo a riqueza da experiência foi tão significativa, que não deixou alternativa a autora do trabalho senão debruçar-se sobre ela a partir de uma perspectiva investigativa. Foi assim que essa experiência se tornou o sujeito-objeto do trabalho de conclusão de curso, mais precisamente de um ensaio monográfico, defendido em abril de 2017. Intitulado como *“Análise sobre a atuação do programa Projovem Campo - Saberes da Terra no povoado do Recanto: contradições e possibilidades”*, esse ensaio foi movido pelo mesmo problema que resultou nesse artigo: Como se deu o funcionamento do programa ProJovem Campo – Saberes da Terra na comunidade do Recanto , município de Serrinha-Ba? Qual a repercussão do programa na formação das/os estudantes a ele vinculadas/as?

A presente pesquisa que resultou neste Trabalho de Conclusão de Curso - TCC teve como objetivo: Analisar as condições de funcionamento do Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra no Povoado do Recanto, município de Serrinha, discutindo seu impacto na formação das/os estudantes a ele vinculados.

**Da educação rural à Educação do Campo: a emergência do Programa PROJovem CAMPO – Saberes da Terra**



A proposta de discussão e compreensão do fenômeno investigado exigiu de nós o resgate de alguns dos principais dilemas históricos da educação rural e da educação do campo no Brasil, bem como um esforço no sentido de traçar algumas aproximações e tensões em relação a ambas.

De acordo com Romanelli (1982, p.01), a retomada dos primeiros quatro séculos da colonização, momento em que se deu a formação social brasileira, evidenciara o predomínio do regime de escravidão, do latifúndio e da predominância da produção extrativista e agrícola voltada para a exportação. Tal formação social não demandava qualificação da força de trabalho, fato que ocasionou até certo desprezo, por parte das elites, em relação ao aprendizado escolar das camadas populares.

O modelo de desenvolvimento presente no campo brasileiro foi tão excludente que segundo Silva (2015, p.1), suas marcas predominam até hoje no modelo de educação adotado no Brasil. Assim, a escola brasileira, de 1500 até o início do século XX, serviu e serve para atender às elites, sendo inacessível para grande parte da população rural. Para as elites do Brasil agrário mulheres, indígenas, negros e trabalhadores rurais não precisavam aprender a ler e escrever, visto que nessa concepção, para desenvolver o trabalho agrícola, não precisava de letramento.

Diante disso, ressaltou Silva (2015, p.1), a visão de educação rural surgiu condicionada pelas matrizes culturais escravistas, latifundiárias, e sempre foi controlada pelo poder político e econômico das oligarquias. Então, o que se percebe é que as iniciativas para implantação e consolidação da educação do campo em nosso país também foram tardias. No entanto, Batista & Batista (2005, p. 32), que a constituição de 1988 estabeleceu um marco para democratização do Brasil e afirmação de uma cultura de direitos, cobriram importantes conquistas populares e espaços de participação nas políticas públicas.

Para Mendes & Onçay (2016, p. 1), a concepção de Educação do Campo que se firmou no Brasil a partir da década de 1990 desempenhou um papel importante no reconhecimento do campo como um lugar de vida, de trabalho, de relações com especificidades próprias, onde vivem populações que caminham em busca do seu reconhecimento como “*sujeitos de direitos*”. Populações capazes de refletir,





reelaborar e recriar as situações cotidianas, a partir das próprias condições de existência social em que estavam inseridas. Foi assim que entre os anos noventa e a primeira década dos anos dois mil, a Educação do Campo alcançou conquistas importantes. Entre elas, não poderíamos deixar de mencionar a sua normatização legal através das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo nº 01 e nº 02, mais o Decreto 7.357 de 10/11/2010 que instituiu o Programa Nacional de Educação no Campo.

Conforme o documento PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (2008, p. 15), o referido programa surgiu nesse contexto histórico de mobilização em prol da garantia dos direitos públicos dos povos do campo e representa um desafio político-pedagógico de escolarização, em nível fundamental, com qualificação social e profissional para os jovens agricultores do Brasil. Instituído pela Medida Provisória nº 411/07, tinha por objetivo promover a reintegração de Jovem ao processo educacional, sua qualificação profissional e seu desenvolvimento humano.

O ProJovem Campo – Saberes da Terra, conforme o documento PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (2008, p.29), foi uma ação centrada no atendimento de jovens camponeses na faixa etária de 18 a 29 anos que foram excluídos dos sistema educacional. Dessa forma, a escolarização fundamental dos jovens agricultores/as familiares integrada à qualificação social e profissional, de acordo o documento PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (2008, p.50), tornou-se uma estratégia político-pedagógica para garantir os direitos educacionais dos povos do campo por meio da criação de políticas públicas estimuladoras da agricultura familiar e do desenvolvimento sustentável.

Para tanto, segundo o documento PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (2008, p.51-52), a organização curricular do ProJovem Campo – Saberes da Terra está fundamentada no eixo articulador Agricultura Familiar e Sustentabilidade. O qual amplia suas dimensões por meio dos seguintes eixos temáticos: a) Agricultura Familiar: Identidade, Cultura, Gênero e Etnia; b) Sistemas de Produção e Processos de Trabalho no Campo c) Cidadania, Organização Social e Políticas Públicas; d) Economia Solidária; e) Desenvolvimento Sustentável e Solidário com enfoque Territorial.

De acordo o documento PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (2008, p.53), os eixos temáticos agregam conhecimentos da formação profissional e das áreas de



estudo para a elevação da escolaridade. Pois dialogam com o arco ocupacional Produção Rural Familiar que abrangia esferas de produção e circulação, garantindo uma formação mais ampla e aumentando as possibilidades de inserção ocupacional da/o educanda/o. são cinco as principais ocupações: Sistemas de Cultivo; Sistemas de Criação; Extrativismo, Agroindústria e Aquicultura. Bem como, com as áreas de conhecimento: Linguagem, Código e suas Tecnologias; Ciências Humanas, Ciências Naturais; Ciências Exatas e Ciências Agrárias.

Pautado na pedagogia da alternância, o currículo do Programa ProJovem Campo – Sabres da Terra, conforme o documento PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (2008, p.62-64), organizou-se em dois tempos formativos – Tempo Escola com 1.800 horas e o Tempo Comunidade com 600 horas. Tal organização curricular pretendia uma formação integrada entre o mundo do trabalho e o mundo da cidadania, valorizando os saberes das diferentes práticas produtivas, culturais, tecnológicas e organizacionais presentes no meio rural brasileiro.

### **Metodologia: caracterizando o estudo**

Como forma de construir uma aproximação epistemológica com este fenômeno, definimos a abordagem, o tipo de pesquisa e os instrumentos mediadores da coleta de informações. É importante ressaltar que considerando as especificidades desse trabalho, optamos pela abordagem qualitativa de pesquisa. O tipo de pesquisa adotado foi à pesquisa de campo, sendo que o instrumento das informações foi à entrevista semiestruturada.

A ida a campo nos trouxe um panorama do contexto onde o fenômeno a ser investigado se manifestou. O contato com o *locus* da pesquisa já vinha acontecendo desde o início de 2015, através de conversas informais com alguns ex-estudantes do programa. A pesquisa foi desenvolvida no povoado do Recanto - Fazenda Licurituba, município de Serrinha-Ba.

A pesquisa foi realizada através dos instrumentos descritos acima, no período de 23/08/2015 a 31/04/2016 com 06 (seis) ex-estudantes que foram assim classificadas/os: colaboradoras/os 01, 02, 03,04 05, 06. A ex-coordenadora territorial do Programa PROJOVEM CAMPO – Saberes da Terra.



### **Olhares sobre o programa PROJOVEM CAMPO – Saberes da Terra: a perspectiva das/os estudantes e da coordenação territorial**

Em face da quantidade de informações coletadas na pesquisa de campo, tivemos que realizar um esforço de síntese. Então, tendo em vista que a expressiva analogia entre os pontos de vista expressos pelas ex-estudantes, a cada questão selecionamos as respostas que melhor sintetizaram o pensamento coletivo.

Sendo assim, a análise que segue contempla nessa primeira etapa as falas das ex-estudantes do Programa PROJOVEM CAMPO – Saberes da Terra da Comunidade do Recanto. Tendo em vista a necessidade de aproximação com a realidade vivida pelas estudantes do programa PROJOVEM CAMPO – Saberes da Terra, levantamos a seguinte questão: **Como foi a sua passagem pela escola?**

*“Foi bom, mas casei e abandonei os estudos” (Entrevistada 01).*

*“Trabalhava desde pequena e não estudei tudo como deveria” (Entrevistada 04)*

As respostas demonstraram as dificuldades vivenciadas pelas/os jovens no que se refere ao acesso à escolarização por diversos motivos. Alguns desses motivos relacionaram-se ao ingresso precoce nas atividades de renda das famílias. Na visão de Xavier et al (1994, p. 47 e 48), tais dificuldades retratam o modelo de exclusão presente no sistema educacional, o qual se relaciona com o modelo de desenvolvimento capitalista presente em nosso país desde a sua colonização.

Tal fato nos leva a concordar com Arroyo (2004, p. 05), de que as políticas educacionais colocadas em prática pelo Estado brasileiro, desde a época colonial até os nossos dias, evidenciaram uma educação discriminatória, elitista, competitiva, reprodutora das desigualdades próprias do sistema capitalista.

Na sequência questionamos: Quando de fato começaram as aulas do programa Saberes da Terra? Qual o período de duração das aulas?

*“As aulas começaram em 2010, as aulas iriam acontecer durante três dias na semana, o dia todo, mas nada aconteceu, começamos os estudos, concluímos e nada até hoje aconteceu, não tivemos merenda, já tá fazendo 04 (quatro) anos e nada, nem merenda, nem água [...]. O valor da bolsa seria de dois em dois meses 100,00 reais, alguns alunos*



*receberam duas, três e quatro bolsas. Nos dois anos iria fazer da 5ª à 8ª série [.]” (Colaboradora 04).*

A fala em destaque realça o modo como historicamente o Estado tratou a educação em nosso país, especialmente a educação dos povos do campo. Um tratamento que de alguma forma oscilou entre o descaso e a falácia. Para Hage (2006, p.303), o descaso com que tem sido tratada a escolarização dos povos do campo pelo poder público, demonstra uma contradição entre o discurso e a prática. Nessa perspectiva, os sujeitos do campo ainda são obrigados a se submeter a um processo de escolarização precarizado.

A entrevista continuou com a seguinte questão: Cite as vantagens oferecidas pelo programa Saberes da Terra. O programa cumpriu todos os seus objetivos no povoado do Recanto?

*“O aprendizado e o certificado, teríamos café, almoço e lanches. Uma bolsa de estudo. Mas o que me interessou foi concluir e receber o certificado. E não cumpriu os seus compromissos”. (Colaboradora 06)*

*“O mais importante que iria aprender muito leitura e escrever; não recebemos bolsa e diploma”. E que no pouco tempo de aula, lembrei-me de como escrever e ler. (Colaboradora 04)*

As falas das colaboradoras destacaram as dificuldades de leitura e escrita. E que o curto período de aula proporcionado pelo programa estava alterando esse quadro. No entanto, as dificuldades relativas ao funcionamento, especialmente a bolsa de ajuda financeira que não receberam. Problemas como esse, dificultaram a trajetória rumo à conquista da leitura e dos conhecimentos que eles tanto almejavam.

A esse respeito destacou Gadotti (2003, p. 05 apud MOUSINHO 2015, p. 18), que ao buscarem a escola, os jovens e adultos estariam na luta pela superação dos problemas ligados diretamente ao analfabetismo, como: o desemprego, péssimas condições de vida, os baixos salários. Daí segundo Mousinho (2015, p. 18), a importância do direito à escola com ensino de qualidade para os povos do campo.

Dando prosseguimento à entrevista, questionamos: as aulas ocorriam regularmente?

*“Várias vezes os professores não compareceram por falta do transporte do Município, (por causa de greve, por estar quebrado ou*



*falta de combustível) que levava o corpo docente da Escola Municipal que funcionava no povoado do Recanto. Como não tinha um carro específico para os professores do programa, os dias de aula tinha que acontecer nos dias e horários da escola regular, isso era um impasse para as alunas que precisavam trabalhar.” (Colaboradora 01).*

A falta de transporte para os professores comprometeu o funcionamento do programa no povoado do Recanto. Como estes passaram a utilizar o transporte das escolas municipais, as aulas tiveram que se adequar ao calendário dessas escolas. A partir daí as estudantes foi que tiveram dificuldade em frequentar as aulas. Fato que comprometeu o cumprimento da carga horária, pois segundo consta no o documento PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO (2008, p. 64), a carga-horária deveria ser composta pelo Tempo Escola (TE) - 1.800 horas e o Tempo Comunidade (TC) - 600 horas, compondo um total de 2.400 horas.

A entrevista foi finalizada com a seguinte questão: Após todo esse percurso, vocês obtiveram a certificação do curso?

*“Fui ao CETEP pegar o meu certificado, pois entrei pelo Ministério Público; para solicitar do SUPROV em Salvador onde enviaram um ofício dizendo que eu só poderia pegar o certificado até a 7ª série. [...]. Já procurei muito o CETEP para ter informações, mas eles não sabem dizer nada e manda aguardar o retorno de Salvador.” (Colaboradora 02)*

*“[...] O meu sonho é concluir o ensino médio e fazer uma faculdade, para servir de orgulho para os meus filhos e mostrar que a idade nunca é tarde para dá seguimento aos meus sonhos.” (Colaboradora 03).*

Diante da paralisação do curso e da falta de certificação, algumas das ex-estudantes que entraram com um processo denunciando o fato na Promotoria de Justiça de Serrinha- BA, em 2012. O objetivo dessa ação era pleitear junto Ministério Público, a concessão das medidas imprescindíveis a apuração das condições em que se deu o funcionamento do programa ProJovem Campo - Saberes da Terra. Após essa mobilização, foi emitido um ofício por parte da SUPROF, em 05 de maio de 2014, que confirmava o Centro Territorial de Educação Profissional do Sisal, em Serrinha-Ba, como ciente e autorizado a emitir a declaração do curso promovido pelo programa.



A luta das ex-estudantes, ainda não chegou ao fim, porque não tiveram acesso aos seus certificados. De fato, a consternação delas reflete o não cumprimento não apenas de um direito básico, mas de projetos de vida. Essas estudantes são agricultoras familiares e merecem o respeito, pois são fundamentais para o processo de desenvolvimento do país em suas várias dimensões. Sendo assim, seus direitos precisam ser respeitados e garantidos.

### **O prisma da coordenação territorial**

Na tentativa de compreendermos o desenvolvimento do Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra, realizamos uma entrevista com a pessoa que coordenou o programa no Território do Sisal de 2010 a 2012. Iniciamos a interlocução com o seguinte questionamento: Qual a origem dos alunos? Em resposta ao questionamento, a entrevistada respondeu: *“Os sujeitos do Programa eram jovens e adultos, homens e mulheres do campo, agricultores familiares”*.

Os /as estudantes foram selecionados em conformidade com os critérios do programa: jovens e adultos na faixa etária de 18 a 29 anos. Todos e todas agricultores familiares, testemunhas da luta como diria Arroyo (2004, p.59), de uma educação enquanto terreno de direitos e de um trato público. Fato que remete a constatação, conforme Arroyo (2004, p.60), de que somente no terreno político dos direitos terá sentido o diálogo entre a diversidade dos povos do campo e as diversas agências públicas e os diversos entes federativos. O pensamento educacional ou o cumprimento das políticas educacionais encontrarão seu sentido público na sociedade quando não ignorar o avanço da consciência e da luta pelos direitos.

Outro aspecto importante a se compreender foi: De quem era a responsabilidade pelo transporte, pelo material didático, bolsas de estudo e alimentação? Em que condições se deram essa oferta? Desta forma, a entrevistada assegurou que:

*“No que me conste, era a Secretaria do Estado a responsável por toda a parte de infraestrutura. Mas teve alguns problemas, que emperraram o funcionamento do programa. As salas de aula eram improvisadas. Não havia professores para todas as áreas. E também faltavam outros recursos como: material didático, alimentação, fardamento, bolsas de estudos, quadro, bebedouro, banheiros limpos, ferramentas para as aulas de agrária. A alimentação não foi fornecida porque segundo a Secretaria Estadual, havia aspectos*



*burocráticos que dificultavam a compra e o fornecimento das refeições para os estudantes.”*

Os fatos apresentados pela colaboradora remetem à reflexão de que o embate entre os movimentos sociais do campo e o neoliberalismo presente nas políticas de Estado refletiu no modo de funcionamento do curso. O qual, enquanto ação de uma política de inclusão trouxe em si um conjunto tácito de práticas excludentes. A isso Bourdieu (1998, apud BONFIM, 2010, p. 01) denominou de a exclusão do interior. Pois que o ingresso na educação formal não significaria a garantia do êxito e acesso a posições sociais mais elevadas pelas/os estudantes.

Tudo isto em razão dos processos de exclusão aí subjacentes.

Dando prosseguimento à entrevista, questionamos: Como a senhora avalia o ProJovem Campo Saberes da Terra, destacando o ponto de vista Político Pedagógico?

*“Do ponto de vista Político-Pedagógico, a proposta era fantástica. E, se não tivesse os problemas que dificultaram o desenvolvimento Programa Saberes da Terra, [...] seria uma revolução na Educação do Campo do Território do Sisal, por ter em sua proposta a valorização do homem e da mulher do campo. Os problemas não deveriam existir, pois o valor destinado ao Programa ProJovem Campo Saberes da Terra foi uma soma considerável. Mas que infelizmente, por questões de ordem burocrática, não chegou a ser usado. “*

Nesse sentido, ficou evidenciado que no que tangeu ao programa, o excesso de burocracia na gestão dos recursos inviabilizou o seu desenvolvimento. Nas palavras de Aragão (1997, p.107 e 108), isso significou que a falta de recursos financeiros aplicados, por consequência de impedimento de ordem burocrática, inviabilizou as ações e comprometeu o benefício dos homens e mulheres do campo. A esfera pública continuou Aragão (1997, p.107 e 108), deve estar apta a promover o equilíbrio entre os interesses que informam a vida e a organização dos diversos grupos sociais, que, embora possuam diferentes níveis de recursos e motivações, devem ser atendidos equitativamente.

Pois que, de acordo Arroyo (2004, p.56), o campo está preparado para novas políticas públicas de educação. E o Estado e os diversos governos não deveriam tratar a educação dos povos do campo da mesma forma que tratou no passado. Isto porque falar em política pública da Educação do Campo é estabelecer novas bases



capazes de alicerçar o que o velho tratamento nunca garantiu: a educação como direito inalienável dos povos do campo.

### **Considerações Finais**

Num país de dimensões continentais como o Brasil, a terra esteve no centro das disputas. Por se tratar de um processo mediado pela desigualdade de forças e poderes, ao longo do tempo essa luta deixou marcas profundas, expressas através do modo como as pessoas tiveram ou não acesso aos bens materiais e simbólicos produzidos socialmente. Em razão de representar todos àqueles brasileiras e brasileiros esquecidas/os pelo Estado – haja vista sua condição de mulheres e homens negros, pardos, ribeirinhos, habitantes das florestas e da caatinga, quase todos praticantes da agricultura de subsistência – os povos do campo foram os que mais sofreram os impactos dessa desigualdade.

Historicamente, no âmbito educativo, a exclusão se constituiu como extensão do que ocorria no plano social. Este foi o resultado de uma construção de um modelo capitalista extremamente excludente, especialmente para o meio rural. E, neste mesmo contexto, a situação em relação à educação era marcada pela ausência de políticas públicas que garantissem o direito à educação e à escola para as/os camponesas/os.

No entanto, as lutas dos povos do campo em torno da reforma agrária e da Educação do Campo, gerou importantes conquistas. Embora expressivas tais conquistas se dessem em meio a um jogo de forças, onde a lógica capitalista de um modo ou de outro se fez presente, políticas públicas como a Educação do Campo se concretizaram. Atento a esse aspecto, este trabalho buscou o desenvolvimento de uma análise das condições de funcionamento do Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra no Povoado do Recanto, município de Serrinha, e sua contribuição para a formação de suas/os estudantes.

O Programa apresentava em seus objetivos, no percurso formativo e também no projeto político pedagógico, um alicerce muito bem estruturado que respeitava a identidade de homens e mulheres do campo. Haja vista, que esteve pautado em questões relacionadas à agricultura familiar, etnia, cultura, gênero e sustentabilidade. Desse modo, evidenciou-se como uma ótima alternativa para as/os





jovens e adultos/as da comunidade de Recanto, município de Serrinha-Ba. Muitas/os dessas/es jovens e adultas/os deixaram de estudar precocemente em razão de fatores como ingresso no mundo do trabalho, casamento e gravidez precoces, entre outros. E através do programa teriam a possibilidade das aulas ocorrerem em dias e horários mais flexíveis, em razão de ser uma proposta baseada na Pedagogia de Alternância. Isto reavivou as esperanças de melhoria das suas condições de vida.

No entanto, a julgar pelas falas das ex-estudantes e da ex-coordenadora territorial, a operacionalização do programa se deu em meio a muitos problemas. As inadequadas instalações de funcionamento da sala de aula, a falta de transporte para professores; o não pagamento da bolsa para os estudantes; entre outros problemas, interromperam a trajetória rumo à conquista da leitura e dos conhecimentos que as estudantes tanto almejavam.

Desse modo, a decepção e o descontentamento foram inevitáveis. Tal fato remeteu ao fenômeno que Bourdieu denominou de a exclusão do interior. Onde, segundo Bourdieu (1998, apud BONFIM, 2010, p. 01), apesar de incluir crianças e/ou jovens e adultos de classes populares, a escola cria mecanismos de exclusão. De forma que o ingresso no cenário escolar não representaria a garantia de êxito e promoção às posições sociais aspiradas pelas/os estudantes.

Embora abatidas/os, as/os estudantes não perderam de vista o sonho de prosseguir os estudos. Diante da paralisação do curso e da falta de certificação, algumas ex-estudantes entraram com um processo denunciando o fato na Promotoria de Justiça de Serrinha- BA, em 2012. E, ao que parece, a ação trouxe desdobramentos, mas não um desfecho definitivo, uma vez que essas estudantes ainda não foram certificadas.

A despeito de até o momento de desenvolvimento dessa pesquisa não haver uma solução para questão, a luta das estudantes mostrou que por vias diretas ou indiretas, o curso apresentou uma relevância política para a formação; visto que, nas palavras de Silva (2004, p. 01), em meio às dificuldades, as/os jovens e adultos/as da comunidade do Recanto encontraram na luta o instrumento não apenas para afastar o abatimento diante dos inúmeros problemas do PROJOVEM CAMPO – Saberes da Terra; mas a coragem necessária para a busca pelo reconhecimento social e por melhorias nas condições de vida. Este muito provavelmente foi o grande legado desse programa na comunidade de Recanto, município de Serrinha-Ba.



## Referências

ARAGÃO, C. V. **Burocracia, eficiência e modelos de gestão pública: um ensaio.** Revista do Serviço Público, n.º 3, set.- dez., 1997.

ARROYO, M. G. **Por um tratamento público da educação do campo.** Por Uma Educação do Campo, Brasília, 2004.

BATISTA, F. M. C.; e BATISTA, N. de Q. **Educação rural: sustentabilidade do campo** / organizado (de); Feira de Santana, BA: MOC; UEFS; (Pernambuco): SERTA, 2005 – 2ª Edição.

BONFIM, I. L. **Resenha: Os excluídos do interior.** Blog pessoal, 2010. Acesso [iandeci.blogspot.com.br/2010/01/resenha-do-texto-osexcluídos-do](http://iandeci.blogspot.com.br/2010/01/resenha-do-texto-osexcluídos-do).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização. Projeto Político Pedagógico. **Cadernos pedagógicos do Projovem Campo – Saberes da Terra.** – Brasília: MEC/SECAD, 2008.

HAGE, S. M. Movimentos Sociais do campo e a afirmação de direito à educação: pautando o debate sobre as escolas multisseriadas na Amazônia paraense. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília, DF, v. 217, set/dez. 2006.

MENDES, M. M.; ONÇAY, S. T. Educação do campo: uma proposta curricular em construção. Disponível: [www.gepec.ufscar.br/...educacao-do-campo...educacao-do-campo-uma-proposta-curricular-em-construcao](http://www.gepec.ufscar.br/...educacao-do-campo...educacao-do-campo-uma-proposta-curricular-em-construcao). Acesso: 10 dez/ 2016.

MOUSINHO, M. A. C. **Pelo direito de aprender: trajetórias de vida dos alunos da educação de jovens e adultos entre o campo e a cidade. Trabalho de conclusão do curso** (Art.), apresentado ao Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, PB, 2015.

PRADO, A. A. Ruralismo pedagógico no Brasil. **Estudos Sociedade e Agricultura.** Rio de Janeiro, RJ, n. 4, p.5-27, jul, 1995.

RIBEIRO, M.. **Movimento camponês, trabalho e educação:** liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil (1930/1973).** Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SILVA, A. M. G. **Educação do campo e territorialidade:** um estudo sobre o Assentamento Menino Jesus em Água Fria(Ba). Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas- Campus I, 2014.

SILVA, M. S.. **Educação do Campo e Desenvolvimento:** uma relação construída ao longo da história. Disponível em:



**VIII Seminário do NUPE**  
“Universidade, Ciência e Culturas: Aproximações necessárias”  
07 a 09 de novembro de 2017

114

[http://www.contag.org.br/imagens/f299Educacao\\_do\\_Campo\\_e\\_Desenvolvimento\\_Sustentavel.pdf](http://www.contag.org.br/imagens/f299Educacao_do_Campo_e_Desenvolvimento_Sustentavel.pdf). Acesso: dez/2015.

XAVIER, M. E. S. P.; RIBEIRO, L. S; NORONHA, O. M. **História da Educação: a escola no Brasil.**– São Paulo: FTD, 1994.



## **EIXO 2 - ENSINO, CURRÍCULO E PRÁTICA PEDAGÓGICA**

### **CONCEPÇÃO EPISTEMOLÓGICA E PLANEJAMENTO: UMA REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**Alaine Araújo dos Santos**

Universidade do Estado da Bahia - Campus XI  
alaine.araujo@outlook.com

**Cenilza Pereira dos Santos**

Universidade do Estado da Bahia – Campus XI  
cenisanttos@gmail.com

#### **Resumo**

Planejamento é um esquema de ações que norteia a prática pedagógica, com objetivo de promover a organização no cotidiano escolar, concretizam uma concepção de educação e de cuidado e apresentam as propostas da ação educativa dos profissionais. O presente trabalho apresenta como questão problema: como a concepção epistemológica da prática pedagógica presente nos documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação de Serrinha está representada no planejamento das escolas de Educação Infantil? A partir disso segue o objetivo geral: compreender as concepções epistemológicas da prática pedagógica presente nos documentos oficiais da Secretaria de Educação de Serrinha e sua representação no planejamento das escolas de Educação Infantil. Esse texto é um recorte da pesquisa de Iniciação Científica (IC) em andamento e se constitui em reflexões teóricas fundamentadas em Jesus e Germano (2013), Farias (2009), Barbosa (2006), Dornelles e Horn (1998), Barbosa e Horn (1998), Vasconcelos (1996) entre outros. A pesquisa é de abordagem qualitativa e adota como metodologia a análise documental.

**Palavras-Chave:** Epistemologia. Planejamento. Educação Infantil.

#### **Introdução**

O presente trabalho abordará sobre as concepções epistemológicas em torno do planejamento estruturante das rotinas para a Educação Infantil e como essas refletem no ensino e aprendizagem na sala de aula. O artigo traz uma discussão sobre a importância do planejamento e o ato de planejar para o docente, discente e para o bom andamento do fazer pedagógico na Educação Infantil.

Esta pesquisa é oriunda de um projeto de Iniciação Científica (IC) em andamento, recém iniciado no dia primeiro de Agosto de dois mil e dezessete com previsão final de trinta de julho de dois mil e dezoito, que trará contribuições para compreensão de como as concepções epistemológicas dos professores estão representadas no planejamento, comungando ou não, com a concepção proposta pelo sistema municipal de ensino. A prática pedagógica dos profissionais de



Educação Infantil é norteada por suas concepções, pela sua forma particular de compreender o ensino e a aprendizagem. Acreditamos, por sua vez, que essas concepções são reflexos da educação que é oferecida as crianças. Além disso, oportuniza uma reflexão sobre a importância do planejamento, da construção de uma rotina pedagogicamente significativa para as crianças e para os docentes.

Compreender as concepções pedagógicas sobre o planejamento da rotina didática para a educação infantil possibilitará reflexões sobre as propostas de ensino que está sendo ofertado para as crianças e apontará quais elementos precisam ser discutidos no curso de Pedagogia, sendo um curso que prima pela formação desses profissionais.

O planejamento representa as rotinas instituídas na Educação Infantil que são, em sua gênese, produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia-a-dia com o objetivo de promover a organização no cotidiano escolar, concretizando uma concepção de educação e de cuidado, apresentando as propostas da ação educativa dos profissionais.

Sendo assim, o artigo se constitui de reflexões teóricas sobre a questão de pesquisa: como a concepção epistemológica da prática pedagógica presente nos documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação de Serrinha está representada no planejamento das escolas de Educação Infantil? Seu objetivo é refletir sobre a importância do planejamento e sua relação com a aprendizagem das crianças e o trabalho pedagógico.

A pesquisa que justifica esse recorte teórico é de abordagem qualitativa e adota como metodologia de pesquisa a análise documental, utilizará os materiais coletados junto a Secretaria de Educação do município e os planejamentos das professoras de Educação Infantil. Essa discussão traz o planejamento e como a concepção epistemológica está ali representada, a importância da construção da rotina didática para a organização do planejamento.

### **O planejamento e concepção epistemológica do professor**

Planejamento é um esquema de ações que norteia a prática pedagógica do professor e deve prever as atividades escolares. O planejamento ressignifica seu sentido quando o educador é reflexivo no desenvolvimento de sua atividade



profissional, sendo necessário estar preparado para um processo dinâmico, investigativo e contínuo, bem como salienta Vasconcelos (1996)

Planejar é acreditar na possibilidade de mudanças [...] é antever uma intervenção na realidade visando sua mudança; é antecipar mentalmente uma ação a ser realizada; é buscar fazer algo incrível, essencialmente humano: o real ser comandado pelo ideal [...] é uma mediação teórico-metodológico para a ação consciente e intencional. (VASCONCELOS, 1996, p.42)

Planejar para a Educação Infantil é o ato de construir, de criar possibilidades para intervir na realidade da escola, das crianças, do meio educacional em si a partir de concepções epistemológicas que norteiam as ações dos docentes. De acordo com os ideais de Franco (1998), epistemologia, é uma área do conhecimento que estuda os critérios de verdade das ciências, relacionada a teoria do conhecimento, se refere ao estudo reflexivo e crítico da origem, da extensão e da validade do conhecimento humano. Expressa um paradigma de pensamento educacional sobre a compreensão que se tem do conhecimento, essa concepção podem estar ligadas aos ideais Inatistas, comportamentalistas, construtivistas, ou quaisquer outra concepção do conhecimento.

Segundo Bombarda,

[...] toda teoria elenca um conjunto de práticas, pois estas são formuladas e sistematizadas a partir de uma dada realidade concreta. Sendo assim, é possível analisarmos a partir de um determinado conjunto de práticas qual o cunho teórico que estas têm, ainda que o sujeito praticante destas não correlacione a teoria com a prática. (BOMBARDA, 2015, p. 221).

O planejamento torna-se o reflexo da concepção epistemológica do docente que o constrói, da fundamentação do próprio planejamento, do ato de planejar e da orientação que este pode proporcionar ao seu trabalho. É no planejamento e na prática que é possível visualizar as concepções pedagógica, epistemológica que norteia o ensino do professor, no que realmente ele crê como guia para seu trabalho de forma conscientemente ou não.

Dessa forma, Pozo (2002, p.57) relata que “todo ensino se baseia numa concepção de aprendizagem”, ou seja, toda a prática educacional traz em sua essência uma concepção epistemologia voltada para uma teoria de conhecimento e



aprendizagem, pode esse educador ter consciência desse fato ou nem mesmo ter noção da concepção que adota e que subsidia seu estilo de ensinar.

é essencial que o professor, bem como todos os profissionais envolvidos nesse trabalho, tenha suas práticas fundamentadas em concepções que contribuam para o desenvolvimento integral da criança na educação infantil, de modo que a organização da rotina possua objetivos e o professor projete ações em que se proporcionem a criança novas e ricas experiências para conhecer, explorar, imitar e, portanto, se desenvolver. (JESUS; GERMANO, 2013 p. 12)

Nesse sentido, o planejamento é o estruturador do como fazer, configura-se como uma prática que envolve análise, reflexão, avaliação da ação, antes mesmo que aconteça, é construir metas que pretendem ser alcançadas com diferentes ações que visem sucesso almejado. Dessa forma, elenca um conjunto de práticas a serem postas na sala de aula, que são formuladas e sistematizadas a partir de uma dada realidade concreta. É possível analisar a partir de um determinado conjunto de práticas qual o cunho teórico que estas têm, ainda que o sujeito praticante destas não correlacione a teoria.

Na educação infantil, o planejamento assume a função de prever as melhores condições para promover a aquisição de habilidades pela criança, favorecendo seu desenvolvimento em todas as capacidades. Assim, é inegável que a tomada de decisões a partir do planejamento se torna indispensável para a concretização do trabalho na educação infantil, já que é a partir dele que o professor determina o que quer e aonde quer chegar: seus objetivos e suas metas. (JESUS; GERMANO, 2013 p. 35)

A construção do planejamento consiste num processo importante e essencial da docência, pois envolve a tomada de decisão, juntamente com um momento de reflexão, análise e avaliação. É fundamental que o educador compreenda que todas as atividades devem ser planejadas visando favorecer a sua prática pedagógica, as necessidades dos educandos e que reconheça que esse processo envolve crenças pessoais suas, que podem repercutir na qualidade ou deformidade do trabalho.

Segundo Jesus e Germano (2013), é necessário planejar a prática docente fundamentado em concepções que contribuam para o desenvolvimento integral das crianças, que lhes proporcionem novos conhecimentos e experiências, através de



uma rotina funcional e dinâmica, sendo uma prática que precisa estar presente na Educação Infantil.

O planejamento na Educação Infantil é um momento que possibilita o professor encontrar soluções para obter avanços no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança, por isso deve ser uma atividade contínua, onde o professor não somente escolhe os conteúdos a serem passados, mas faz todo um processo de acompanhamento onde diagnostica os avanços e dificuldades de toda a turma e também de forma individual, já que é fundamental o professor levar em consideração as peculiaridades e as especificidades de cada criança, já que cada uma tem seu modo de agir. (JESUS; GERMANO, 2013 p. 31)

Nesta perspectiva, a construção do planejamento é um momento que possibilita ao professor buscar meios para o desenvolvimento dos educandos tendo como base não somente a escolha dos conteúdos a serem passados, mas uma visão total dos indivíduos, ou seja, nesse caso está implícito a sua concepção de homem, infância e sociedade. Dessa forma, é preciso que o ensino na Educação Infantil seja embasado em concepções epistemológicas definidas em que o profissional tenha sua prática norteadas pela teoria, com concepções claras de educação, infância e desenvolvimento humano. O que vai definir o planejamento que o professor fará para sua sala de aula será exatamente a concepção que se tem sobre o mesmo, como algo construtivo.

### **A importância da construção da rotina didática para a organização do planejamento**

Rotina é denominada de várias formas, dentre os seus significados, aparecem como caminho já percorrido e conhecido, sequência de atos ou procedimentos que se observa pela força do hábito. São várias as denominações para a palavra rotina, porém no sentido educativo mais usado é sequência didática, segundo Zabala (1998, p.18) “são conjuntos de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que tem um princípio e um fim conhecido tanto pelo professor como pelos alunos”, o fundamental é que seja pensada em favorecer aprendizagem.

A melhor forma para estabelecer uma rotina é a construção de um planejamento sólido em suas propostas e fundamentado em concepções





epistemológicas que representem a escolha de uma teoria pedagógica, para tanto é necessário compreender a criança como um sujeito histórico e social, capaz de desenvolver suas potencialidades, através da curiosidade, afetos, amizades, a partir de sua identidade cultural.

De acordo com Barbosa e Horn

A ideia central é que as atividades planejadas diariamente devem contar com a participação ativa das crianças garantindo às mesmas a construção das noções de tempo e de espaço, possibilitando-lhe a compreensão do modo como as situações sociais são organizadas e, sobretudo, permitindo ricas e variadas interações sociais. (BARBOSA; HORN 1998, P.57)

É nos primeiros anos de vida que as crianças começam a lidar com seus primeiros conflitos ao trabalhar suas habilidades, hábitos, atitudes. Assim, a construção do planejamento para Educação Infantil deve ser pensada com o objetivo de promover condições favoráveis para que a aprendizagem se desenvolva buscando promover a autonomia.

De acordo com Dornelles e Horn:

Planejar atividades, fazer uma boa organização do trabalho possibilita ao educador ter uma direção nas coisas que se propõe a fazer, bem como oferece segurança às crianças, permitindo-lhes desde muito pequenas a compreensão de que vivemos num mundo organizado, onde as coisas acontecem numa sucessão do tempo: antes, durante e depois. (DORNELLES; HORN, 1998p. 19).

Dessa forma, compreende-se que o planejamento da rotina direciona o caminhar do professor durante sua prática pedagógica, ao tempo em que a rotina minimiza a ansiedade dos alunos pela expectativa da próxima atividade ou ação a ser realizada. Ressalta que a construção de uma rotina para a educação é o processo disciplinador contínuo e inacabado que exige do docente apropriar-se de estratégias de ensino, desenvolvimento e adequação de atividades visando a compreensão e participação de todos os educandos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), regulamenta a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, e estabelece no artigo 29, que a mesma terá por finalidade “o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.



Em uma das produções importantes que embasa a Educação Infantil, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998) publicado pelo Ministério da Educação (MEC) seu principal objetivo é, por meio de uma ampla discussão sobre o assunto, programar medidas na área da Educação Infantil para crianças do 0 aos 5 anos da idade que possam gerar futuras mudanças em vista da melhoria dessa etapa escolar e na vida das crianças.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil pontua sobre a formação pessoal e social,

nos atos cotidianos e em atividades sistematizadas, o que se recomenda é a atenção permanente a questão da independência e autonomia. O exercício da cidadania é um processo que se inicia desde a infância, quando se oferecem às crianças oportunidades de escolha e de auto-governo. A capacidade de realizar escolhas amplia-se conforme o desenvolvimento dos recursos individuais e mediante a prática de tomar decisões. (...) Podem-se criar situações (tempos definidos) em que as crianças fazem suas escolhas entre várias opções, em locais distintos ou no mesmo espaço. (...) No dia-a-dia da instituição pode parecer mais fácil que o adulto centralize todas as decisões, definindo o que e como fazer, com quem e quando (BRASIL, 1998, p.39)

Nesta produção é enfatizada a importância do planejamento da rotina, da organização didática, do tempo e espaço e atividades que sucedem as rotinas nas creches e escolas de Educação Infantil, com as escolhas das atividades que a compõe auxilia no processo de aprendizagem e pode funcionar como elemento orientador de ações na busca da melhoria de qualidade e formação integral dos infantes, visando. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) diz que a rotina

[...] representa a estrutura sobre a qual será organizado o tempo didático, ou seja, o tempo de trabalho educativo realizado com as crianças [...] deve envolver os cuidados, as brincadeiras e as situações de aprendizagens orientadas. (BRASIL, 1998 p. 54).

Traz ainda a necessidade do planejamento para e na Educação Infantil, abordando questões que tratam desde a orientação didática que são subsídios que remetem a prática, intervenção direta do professor na promoção de atividades e cuidados ligados com uma concepção de criança e de educação, a organização do tempo, estrutura na qual é esquematizado o tempo para as produções permanentes



ou sequenciais das aulas. Isso, contando com a participação das crianças, durante as atividades e a escolha delas, pois conforme cita o RCNEI,

essa centralização pode resultar, com tudo, num ambiente autoritário, em que não há espaço para o exercício da ação autônoma. Oferecer condições para que as crianças, conforme os recursos de que dispõem, dirijam por si mesmas as suas ações, propicia o desenvolvimento do senso de responsabilidade. (BRASIL, 1998 p. 54).

Enfim, reforça a ideia da necessidade de um planejamento que organize as aulas e dê suporte ao professor no desenvolvimento e aprendizagem de seus alunos, ao planejar atividades proporcionam ao educador pensar em suas ações e métodos usados em sala.

Desse modo, a organização das rotinas deve ser estruturada e pensada como instrumento indispensável ao trabalho do professor para garantir o cumprimento de suas funções na educação com qualidade e permitir o desenvolvimento da formação pessoal e social das crianças, para conviverem em sociedade. O educador deve refletir sobre a construção desse planejamento, sendo ele bem estruturado para que possa contemplar as expectativas e ser eficaz no aprendizado dos alunos.

As rotinas no contexto da Educação Infantil devem ser pensadas não somente como estruturador do tempo, mas como uma categoria pedagógica que quando bem planejada e desenvolvida reflete em uma educação de qualidade para esses seres em pleno desenvolvimento.

#### Segundo Proença

[...] a rotina estruturante é como uma âncora do dia-a-dia, capaz de estruturar o cotidiano por representar para a criança e para os professores uma fonte de segurança e de previsão do que vai acontecer. Ela norteia, organiza e orienta o grupo no espaço escolar, diminuindo a ansiedade a respeito do que é imprevisível ou desconhecido e otimizando o tempo disponível do grupo. É um exercício disciplinar a construção da rotina do grupo, que envolve prioridades, opções, adequações às necessidades e dosagem das atividades. A associação da palavra âncora ao conceito de rotina pretende representar a base sobre a qual o professor se alicerça para poder prosseguir com o trabalho pedagógico. (PROENÇA, 2004, p.13)



Para o referido autor, a rotina direciona o caminhar do professor durante sua prática pedagógica, minimiza a ansiedade dos alunos pela expectativa da próxima atividade ou ação do educador. Ressalta que a construção de uma rotina para a educação é o processo disciplinador contínuo e inacabado que exige do docente apropriar-se de estratégias de ensino, desenvolvimento e adequação de atividades visando a compreensão de todas os educandos. Desse modo, também se faz importante já que traz aspectos necessários para se ensinar e aprender.

Barbosa aponta os seguintes aspectos como principais em termos de rotina

A ideia de que as rotinas na educação infantil podem ser diárias, anuais, outras; a necessidade de vincular a rotina da escola com a da família; a flexibilidade dos horários; a alternância entre os distintos tipos de atividades; a manutenção da regularidade e da sequência diária; o papel da rotina em transformar horários externos em hábitos internos; a duração das atividades de acordo com interesses e necessidades das crianças; o estabelecimento de diferenças entre o trabalho (atividades pedagógicas) e as rotinas (higiene, repouso, alimentação). (BARBOSA, 2000, p. 122).

Os discursos sobre a rotina apontam para diversos pontos que devem conter em sua sequência, e para a necessidade de reflexão na sua construção e avaliação, seja como instrumento de apoio ao trabalho e não de regulação, de alternância do tipo de atividade, de usos de espaços, de pensar em tempos adequados para a realização das atividades, entre outros aspectos. No entanto, quando o discurso provém da experiência vivida nas instituições nem sempre se dá desta maneira.

De acordo com Bilória e Metzener,

Não é uma tarefa fácil estabelecer uma rotina, pois para o adulto, muitas vezes, é considerado algo ruim e repetitivo. Porém, para a criança, é fundamental que exista uma rotina para que ela se sinta segura, possa desenvolver a sua autonomia, bem como, ter o controle das atividades que irão acontecer. (BILÓRIA; METZENER, 2013, p.2)

Portanto, embora a organização das rotinas seja um processo complexo e difícil, deve estar sempre se renovando para que não se torne algo mecânico, sempre de acordo com a necessidade dos alunos, facilitando seu desenvolvimento e aprendizagem, assegurando a tranquilidade no ambiente das aulas.

Para que a organização da rotina não se torne um processo mecânico, é necessário que no momento de planejar seja pensado em espaço para a inovação,



para a criatividade, para o movimento, para as interações, para a criação do novo e para a flexibilidade, alerta Barbosa.

[...] as rotinas podem tornar-se uma tecnologia de alienação quando não consideram o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos; quando se tornam apenas uma sucessão de eventos, de pequenas ações, prescritas de maneira precisa, levando as pessoas a agir e a repetir gestos e atos em uma sequência de procedimentos que não lhes pertence nem está sob seu domínio.[...] Ao criar rotinas, é fundamental deixar uma ampla margem de movimento, senão encontraremos o terreno propício à alienação (BARBOSA, 2006, p. 39).

A autora ressalta que, a rotina não deve transformar as aulas em uma planilha rígida e inflexível que não investe na adaptação das crianças e monotoniza o trabalho do professor, mas adequar as atividades diárias ao ritmo das instituições, das crianças e dos professores. Assim sendo as rotinas podem e devem sofrer modificações assim precise.

Enfim, o planejamento de atividades, a construção de uma rotina significativa para dar sentido aos fazeres dos alunos de educação infantil implica na compreensão de que esses sujeitos têm direitos assegurados pela lei e, portanto, deve-se pensar em atividades que promovam uma aprendizagem também significativa. Nesse processo, está evidente que o trabalho pedagógico está pautado em concepções epistemológicas em que a própria concepção de infância está presente. Compreender essas concepções presentes na atividade prática do docente implica em compreender a qualidade da educação oferecida às crianças desse segmento de ensino.

### **Considerações**

O planejamento é a etapa mais importante do projeto pedagógico porque é nele que metas e estratégias são articuladas e ajustadas as possibilidades reais da sala de aula. É um processo de racionalização, coordenação e organização da atividade do professor, que articula o que acontece dentro da escola com o contexto que ela estar inserida. Trata-se da reflexão crítica a respeito das ações tomadas pelo educador e o que ele pretende alcançar com os seus educandos.



Assim, o planejamento norteia prática pedagógica, com objetivo de promover a organização no cotidiano escolar, concretiza uma concepção de educação e de cuidado e apresentam as propostas da ação educativa dos profissionais. O ato de planejar deixa transparecer o ideal que move a ação, a concepções pedagógica, epistemológica que norteia o ensino, o trabalho do professor, no que realmente ele crê como guia para seu trabalho em sala, concepções de aprendizagem que se embasa, conscientemente ou não, e de sua concepção de educação, homem, e mundo.

Com isso, a rotina torna-se a concretização o que foi planejado para a prática docente em sala de aula, como forma de organização do tempo na escola, mas que ela não deve ser considerada como uma única forma de se fazer as coisas todos os dias. Ela deve ser flexível, ceder lugar ao inusitado e ao inesperado.

Uma rotina contribui para a construção da aprendizagem, quando dá suporte para uma proposta de trabalho pedagógico possibilitando o desenvolvimento de uma prática que promova o aperfeiçoamento dos saberes das crianças, isso respeitando sua cultura, seu ritmo, suas necessidades e singularidade, pois uma rotina só é eficaz quando seguida de adaptações, flexibilizações e diversificações, considera os interesses e ideias como parte da constituição de cotidiano do aluno, como forma de garantir um ambiente que respeite as diferenças e crie condições efetivas de educação, de transformação, de desenvolvimento das crianças.

Para tanto, é perceptível que uma rotina bem elaborada, clara e compreensível para as crianças é fator de segurança, como também auxilia professores sobre as atividades. A rotina na educação infantil pode ser facilitadora do processo de ensinar e aprender, isso somente é possível quando se fortalece o hábito de planejar as ações, refletir sobre elas e avaliá-las em busca de aperfeiçoamento e qualidade para o ensino e para a aprendizagem.

## Referências

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força**: rotina na Educação Infantil. Tese (doutorado) Faculdade de Educação/UNICAMP, Campinas, SP. 2000; 283f.



\_\_\_\_\_. **Por amor e por força: Rotinas na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

BILÓRIA, Jessica Ferreira; METZNER, Andréia Cristina. A importância da rotina na Educação Infantil. **revista fafibeonline** .nº6, p. 1-7 Bebedouro São Paulo: 2013. Disponível em: [http:// www.unifafibe.com.br/](http://www.unifafibe.com.br/). Acesso em: 06 de Julho de 2016 as 20:00:30

BOMBARDA, Djordana Cecília. Concepções Epistemológicas e Pedagógicas . **Revista Eventos Pedagógicos** , Mato Grosso, v. 6, n. 4 (17. ed.), número regular, p. 120-129, nov./dez. 2015.

BRASIL. Ministério as Educação. **Referencial curricular nacional para educação infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 20 de dezembro de 1996. Capítulo III da educação básica. Seção 2. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 22 de Outubro as 00:30:01.

DORNELLES, Leni Vieira; HORN, Maria das Graças Souza. A organização das atividades no tempo. In: CRAIDY, Carmem Maria (Org.). **O educador de todos os dias: convivendo com crianças de 0 a 6 anos.** Porto Alegre: Mediação, 1998. (Caderno Educação Infantil, v.5)

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; SALES, Josete de O. Csstelo Branco; BRAGA, Maria Margarete S. de C; FRANÇA, Maria do Socorro L. M. A organização do processo didático. IN: \_\_\_\_\_. **Didática e Docência: aprendendo a profissão.** Brasília: Liber Livro, 2009.

FRANCO, Sérgio Roberto Kieling. **O Construtivismo e a Educação.** 8ª edição. Porto Alegre,Mediação, 1998.

\_\_\_\_\_; HORN, Maria da Graça Souza. **Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil.** Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul / Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 1998.

JESUS, Degiane Amorim Dermiro de; GERMANO, Jéssica. **A Importância do Planejamento e da Educação Infantil.** II Jornada de Didática e I Seminário de Pesquisa do CEMAD 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/>. Acesso em: 25 de Novembro as 22:59:37.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e Mestres: a nova cultura da aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

PROENÇA, Maria Alice de Rezende. A rotina como âncora do cotidiano na Educação Infantil. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, n. 4, p.13-15, 04 abr. 2004.



**VIII Seminário do NUPE**  
“Universidade, Ciência e Culturas: Aproximações necessárias”  
07 a 09 de novembro de 2017

127

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Planejamento, Plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo-** Elementos metodológicos para a elaboração e realização. São Paulo: Liberdade, 1996.





## AS INTERVENÇÕES DO PIBID ATRAVÉS DA ANÁLISE DE IMAGENS NAS AULAS DE GEOGRAFIA, NO CENTRO EDUCACIONAL 30 DE JUNHO

**Ana Paula de Oliveira**<sup>6</sup>

Universidade do Estado da Bahia

**Adriano Andrade de Abeu**<sup>2</sup>

Centro Educacional 30 de Junho

**Jean da Silva Santos**<sup>3</sup>

Universidade do Estado da Bahia

jesantos@uneb.br

### Resumo:

O presente artigo é um dos resultados da parceria entre a Universidade do Estado da Bahia – UNEB, *campus XI*, no curso de Licenciatura em Geografia, e a escola Centro Educacional 30 de Junho. Ambas as instituições localizam-se na cidade de Serrinha - BA. Esta parceria é viabilizada pelo Programa Institucional de Iniciação a Docência (PIBID), cujo objetivo é inserir os licenciandos da UNEB no processo de iniciação a docência, fomentando ações articuladas entre a universidade e a escola básica, cooperando no sentido de qualificar a formação docente e contribuir na capacitação profissional. Nesse projeto, a atuação do PIBID foi no sentido de trabalhar os conteúdos da ciência geográfica na escola parceira, enfatizando o uso de imagens, tirinhas e cartuns nas aulas de Geografia, considerando a pedagogia histórico-crítica como teoria educacional norteadoras das práticas desenvolvidas nas turmas envolvidas.

**Palavras-chave:** Geografia. Ensino. Imagens.

### Introdução

Esse trabalho possibilita um estreitamento entre a Universidade e a Escola Básica, pois viabiliza que estudantes e professores de ambas as instituições desenvolvam trabalhos e pesquisas, contribuindo para um melhor aprendizado da ciência geográfica nas aulas de geografia e, sobretudo, permite uma formação mais consolidada para os licenciandos em Geografia da UNEB, *campus XI*, inseridos no programa. Entende-se com ele que a ciência geográfica é um conhecimento fundamental, pois é por meio dele que o ser humano consegue entender as

---

<sup>6</sup>Bolsista do Programa Institucional de Iniciação a Docência – PIBID, estudante do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus XI.

<sup>2</sup>Supervisor do PIBID e Professor da escola básica.

<sup>3</sup>Professor da UNEB Campus XI e Coordenador de Área do Subprojeto de Iniciação a Docência, “*Formação Docente e Geografia Escolar: das práticas e saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico*”, contemplado pelo Edital PIBID/CAPES 061/2013.



dinâmicas sociais do espaço geográfico e interagir ativamente, compreendendo-o de forma objetiva, concreta e real.

Em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a UNEB desenvolve 39 subprojetos vinculados a dois Projetos Institucionais do PIBID – Editais 2009 e 2011, com ampliação no Edital 2012. O subprojeto a qual se insere este trabalho está intitulado *Formação Docente e Geografia Escolar: das Práticas e Saberes Espaciais à Construção do Conhecimento Geográfico*. As atividades realizadas nesse momento do programa são referentes ao Ateliê Geográfico Temático III por meio de imagens, tirinhas, charges e cartuns. Os objetivos desse ateliê propõe utilizar essas ferramentas didáticas para trabalhar os mais diversos conteúdos da Geografia nas aulas da escola básica, levando os estudantes a interpretar, argumentar e estabelecer relações entre a mensagem que cada imagem, tirinha, charge e/ou cartum apresenta, e correlacioná-las com as dinâmicas da sociedade nos mais variados momentos históricos, levando-os a reflexão do trabalho humano na construção do modelo de sociedade atual e da responsabilidade, individual e coletiva, por meio da categoria trabalho de forma a interferir para a construção de uma sociedade mais igualitária, com ênfase na igualdade de oportunidades.

Assim, o presente artigo está organizado nas seguintes seções: a primeira, intitulada de A necessidade de uma teoria de ensino para nortear a prática docente e conduzir o estudante ao real aprendizado, discute o ensino da Geografia fundamentado em uma teoria pedagógica; na segunda, PIBID no Centro Educacional 30 de Junho - a pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica, discute o uso da pedagogia histórico-crítica nas aulas de Geografia para nortear a prática docente e potencializar a aprendizagem discente nas turmas onde o PIBID atua, e por fim, as considerações finais, que trata dos resultados da parceria entre a Universidade do Estado da Bahia-UNEB XI e a escola básica Centro Educacional 30 de Junho, através do PIBID, o que colabora para o estreitamento entre a Universidade e a escola básica, potencializando fluxo de conhecimentos, num movimento onde ambas as instituições e sujeitos envolvidos adquirem conhecimento.



### **A necessidade de uma teoria de ensino para nortear a prática docente e conduzir o estudante ao real aprendizado**

Ao se trabalhar todo e qualquer conteúdo da ciência geográfica, para além das ferramentas metodológicas que se pretende utilizar, é fundamental que o docente escolha qual prática de ensino norteará suas ações, uma vez que:

[...] a prática pedagógica pode favorecer e legitimar o consentimento dos dominados de que as coisas são assim e assim mesmo devem continuar sendo; ou contribuir para a origem de transformações por meio de questionamentos e críticas a esta ordem (MELLO, 2012, p. 22).

Neste sentido, buscou-se em todo processo do ateliê aqui referido, utilizar a teoria de ensino criada/aprimorada pelo educador Dermeval Saviani em 1984, denominada de pedagogia histórico-crítica. A escolha dessa teoria é por acreditar que a mesma, estruturada através de cinco passos/momentos, permite uma aprendizagem que eleva o conhecimento dos discentes à medida que se avança, de forma progressiva, na aplicação dos mesmos. A princípio, considera-se os conhecimentos que os estudantes possuem, chamada de prática social inicial; depois é feita a problematização dessa prática social, onde são levantadas questões que conduzem o estudante a refletir seus conhecimentos, “[...] consiste no levantamento de questões acerca da prática social e dos conteúdos de ensino, a partir das diferentes dimensões dos conteúdos (conceitual, política, social, religioso, psicológica, histórica, econômica etc.)” (MELLO, 2012, p 24).

O terceiro momento é chamado de instrumentalização, e busca conduzir os estudantes a apropriarem-se dos instrumentos teóricos e práticos necessários para analisar os problemas detectados na prática social. O professor ou a professora irá auxiliar os alunos e alunas para que se apropriem dos saberes historicamente acumulados pela humanidade e superem o conhecimento do senso comum em direção ao saber institucionalizado, ou seja, o conhecimento científico.

Segundo Saviani (2005, p. 22) “[...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado [...]”. O professor e a professora precisam compreender que a escola é o lugar do saber sistematizado historicamente produzido pela humanidade. Ela, a escola, precisa garantir isso. O conhecimento do senso comum será utilizado sim, mas no primeiro momento, onde se possibilita ao



discente expor o que ele compreende por determinado assunto ou temática, todavia, não pode parar por aí. O quarto passo é a catarse - o professor e a professora percebem que houve o aprendizado através das reações dos alunos e alunas; e finalmente há o retorno à prática social, onde o professor/a retorna ao primeiro passo, analisando os conhecimentos que os estudantes trouxeram à luz do saber institucionalizado. Mello (2012) afirma que:

[...] um dos graves obstáculos para uma educação geográfica significativa é a distância entre os conceitos geográficos e o cotidiano dos alunos. Afinal, deve-se ensinar/aprender Geografia na escola hoje para mobilizar os conhecimentos adquiridos e, assim, resolver os problemas do cotidiano, de forma crítica [...] e não apenas para descrever o espaço (MELLO, 2012, p 28).

Acredita-se que a pedagogia histórico-crítica, pode colaborar de forma eficaz para o ensino e para a aprendizagem, uma vez que parte da realidade dos estudantes e os insere no processo, contextualizando as abordagens com o real vivido desses alunos e alunas. Isso torna a aprendizagem significativa e dá sentido àquilo que se está estudando.

A proposta de trabalhar os mais diversos conteúdos da ciência geográfica utilizando imagens, tirinhas, charges e cartuns é uma maneira lúdica a disposição do e da docente, pois os oportunizam fomentar uma discussão sobre determinado assunto partindo da capacidade e entendimento que cada discente tem, utilizando ferramentas metodológicas que geralmente desperta, de imediato, o interesses estudantil, levando-os, de maneira prazerosa e espontânea, a analisar e interpretar temáticas de acordo com os conhecimentos que possuem, colaborando para uma aula dinâmica e um aprendizado agradável. Segundo Silva e Cavalcanti,

A leitura e a escrita podem ser permeadas pelo prazer (o riso), criatividade, criticidade e riqueza de análise encontradas nas tiras de quadrinhos, charges e *cartuns*, cuja compreensão inclui imagem e texto expresso pela escrita ou subentendido nas imagens (SILVA; CAVALCANTI, 2008, p.149).

Assim, a aprendizagem, que é um processo complexo, porquanto envolve a singularidade de cada sujeito, deve acontecer, também, de maneira prazerosa, alegre e descontraída, sem perder de vista a seriedade do processo e o primordial objetivo do ensino e, conseqüentemente da escola, que é garantir aos estudantes a



apropriação do conhecimento, principalmente o conhecimento científico historicamente produzido pela humanidade. Dessa forma, ao utilizar essas ferramentas metodológicas, é fundamental partir da interpretação que cada estudante traz, mas inferir de maneira a aprofundar tal conhecimento evoluindo para uma leitura crítica de mundo, levando o estudante a superar o conhecimento do senso comum e as análises simplórias e imediatistas que geralmente se faz ao analisar esse tipo de produção. Ao final das análises desses materiais, é fundamental que o estudante seja capaz de entender o conteúdo trabalhado de modo a superar o conhecimento do senso comum, e estabelecer as possíveis relações com o espaço geográfico e sua realidade vivida.

### **O PIBID em ação no Centro Educacional 30 de Junho: a Pedagogia Histórico-Crítica como teoria pedagógica**

O Ateliê Geográfico Temático III aconteceu entre novembro 2015 a outubro 2016. O desenvolvimento das ações procurou utilizar os passos trazidos na pedagogia histórico-crítica para maximizar a aquisição de conhecimento e colaborar mais intensamente no processo de aprendizagem dos estudantes. Dessa forma, após uma série de reuniões de planejamento com o coordenador de área, supervisores e bolsistas de iniciação a docência do PIBID, bem como o estudo e discussão de textos com a temática do Ateliê III, apresentou-se a comunidade da escola parceira uma proposta de trabalho, para ser discutida, avaliada e modificada, de modo a atender as necessidades da escola e dos seus discentes.

O primeiro momento, ou a prática social inicial, foi levar para as turmas de Geografia inseridas no programa imagens, tirinhas, charges e cartuns que se relacionavam com o conteúdo trabalhado pelo professor no período do Ateliê III. Em duas turmas do noturno da Educação para Jovens e Adultos – EJA (figura 1).

**Figura 1** - Socialização do projeto nas turmas da EJA



Fonte: Adriano Abreu, 2015.

Um dos conteúdos trabalhados foi as causas da riqueza e da pobreza no mundo contemporâneo, correlacionando com alguns eventos naturais ou antrópicos como os bombardeios às cidades japonesa Hiroshima e Nagasaki em 1945; a suposta chegada do homem a lua em 1969 e o tsunami que arrasou o Japão, em 11 de março de 2011 (figuras 2, 3 e 4).

As imagens, tirinhas, charges e *cartuns*, foram apresentadas na aula de maneira descontraída e despretensiosa, no entanto, o docente e os licenciandos do PIBID, estavam atentos as respostas dos estudantes para diagnosticar o grau de entendimento dos mesmos a respeito dos eventos apresentados. No segundo momento os bolsistas de iniciação a docência organizaram seminários nas turmas. Nesse momento, a intenção foi conduzir os estudantes a:

[...] compreensão da forma espacial da sociedade requer princípios lógicos, conceitos e categorias, entre os quais se destacam o espaço, o território e a paisagem. Ao longo da história, a humanidade experimentou diferentes modos de vida, modos de produção da existência, cada qual produzindo e exigindo um determinado arranjo espacial, uma forma espacial de arrumação da sociedade; desde as primeiras armaduras territoriais a partir do domínio do fogo e criação da agricultura, até a emergência de uma uniformidade do mundo pela técnica num espaço globalizado (p. 3). (COUTO, 2011, *apud* Moreira, 1994).

**Figura 2:** Bombardeio à cidade japonesa de Hiroshima em 1945



Fonte: Google Imagens, acessado em fev. 2016

**Figura 3:** A suposta chegada do homem à lua em 1969



Fonte: Google Imagens, acessado em fev. 2016

**Figura 4:** Tsunami - Japão, em 11 de março de 2011



Fonte: Google Imagens, acessado em fev. 2016

Dessa maneira, ao garantir um estudo de Geografia mais consolidado, certamente o resultado será estudantes mais sensíveis às temáticas da dessa ciência e, conseqüentemente, uma sociedade mais preocupada com tais questões. Todavia, é preciso compreender que ao longo do tempo, a humanidade passou por diferentes modos de vida e que isso é visto no arranjo espacial de cada momento. Assim, essa integração Universidade-Escola Básica, contribui diretamente na formação dos/as licenciandos/as em Geografia, na formação dos/das estudantes da escola básica e, também, na formação de todos os professores e professoras envolvidas nesse trabalho.

A intervenção foi no sentido de problematizar as questões trazidas pelos estudantes, analisando, por exemplo, quais interesses estavam envolvidos quando foi anunciado a chegada dos astronautas norte americanos Neil Armstrong e Edwin Aldrin à lua? Qual o contexto mundial quando houve o lançamento das bombas nucleares às cidades japonesas Hiroshima e Nagasaki, em 6 de agosto de 1945? Qual a influência desses eventos na constituição da sociedade atual? De que maneira esses e outros eventos influenciaram, ou influenciam, a vida de cada pessoa nos mais variados lugares do mundo? É possível constatar algo de positivo com esses episódios?





Esses e outros questionamentos foram trazidos para que os estudantes superassem a análise superficial, atingindo uma avaliação mais profunda, gerando um entendimento mais complexo dos fatores que influenciam diretamente a riqueza e a pobreza no mundo, levando-os a entender que há entraves políticos e conflitos de interesses entre países que vão além das questões sociais e que são determinantes para a estrutura da sociedade atual.

Nesses seminários buscou-se trabalhar o terceiro e o quarto momentos da pedagogia histórico-crítica assim: a instrumentalização, foi por meio de alguns textos selecionados pelo professor e estudados pelos alunos em sala e extraclasse e a análise do livro didático que os mesmos recebem da escola; já a catarse foi percebida quando a maioria dos estudantes entenderam que ser rico ou ser pobre em uma sociedade de classes supera a dedicação e esforço na execução de um trabalho remunerado ou a aquisição de alguns bens de consumo, mas, que há os donos dos meios de produção – uma minoria detentora de poder, influência e capital; e os donos da mão de obra – a grande parcela da sociedade que vende seu trabalho em troca de dinheiro.

Contudo, a necessidade de sobrevivência da maioria das pessoas os impele a negociar sua força de trabalho de acordo com as condições impostas pelos donos dos meios de produção. Dessa forma, é extremamente improvável, exceto casos raros e isolados, superar a condição de pobreza simplesmente com excesso de entrega, esforço, sacrifício e trabalho.

Finalmente, por meio de oficinas organizadas pelos supervisores e bolsistas de iniciação a docência do PIBID, os discentes da escola básica, embasados com todas as informações adquiridas até então, foram desafiados a confrontar as primeiras análises que haviam feito das imagens, tirinhas, charges e *cartuns*, com os novos conhecimentos que haviam obtido nos seminários.

A atividade proposta nas turmas da EJA acima citadas foi a escrita individual de um texto, um desenho, uma tirinha ou *cartuns*, que retratasse a temática da riqueza e da pobreza na sociedade organizada em classes sociais. Nas análises os estudantes deveriam considerar as escalas mundial, nacional, regional e local, inserindo-se como parte dessa sociedade e buscando sua própria posição e atuação em toda essa complexa dinâmica social que envolve tantas outras questões, não só de cunho político, mas também, um sistema de crenças e valores, que permite a



cada sujeito conceber o mundo e se relacionar com ele de forma singular e, muitas vezes, equivocada e ingênua frente a atuação dos agentes que sabem exatamente qual modelo de sociedade querem e quais ações são necessárias para construí-la.

Na etapa final do Ateliê III todas as ações realizadas no projeto pelos três professores supervisores do PIBID que atuam no Centro Educacional 30 de Junho, e suas respectivas turmas, socializaram os resultados por meio de seminários, primeiro na escola básica parceira, onde toda a comunidade escolar foi mobilizada para participar, juntamente com os dezesseis licenciandos bolsistas e o coordenador de área do subprojeto PIBID com atuação na escola. (figura 5):

**Figura 5** - Seminário de socialização no Centro Educacional 30 de Junho



**Fonte:** Patrícia Oliveira, 2015.

Em seguida, aconteceu, na Universidade, o último seminário do Ateliê Geográfico Temático III, que reuniu os três coordenadores de área, todos os supervisores e bolsistas do PIBID do curso de Geografia, da UNEB XI, além da participação dos representantes das escolas parceiras (figuras 6 e 7).

**Figura 6** - Seminário de socialização na Universidade do Estado da Bahia-UNEB, XI



Fonte: Vinícius Nunes, 2016.

**Figura 7 -** Seminário de socialização na UNEB, XI



Fonte: Ana Paula, 2016

Esse foi o momento em que os bolsistas socializaram o resultado dos trabalhos realizados nas escolas parceiras onde estão inseridos, possibilitando uma grande troca de experiências e saberes, que certamente não seria viabilizado caso não houvesse a atuação do PIBID nas diversas escolas básicas do município da cidade de Serrinha – BA e região.

### **Considerações finais**

A proposta do subprojeto PIBID *Formação Docente e Geografia Escolar: das Práticas e Saberes Espaciais à Construção do Conhecimento Geográfico*, da UNEB, Campus XI, ao trabalhar no Ateliê Geográfico Temático III o tema: *A Geografia em imagens: a abordagem de fatos, fenômenos e processos geográficos*, enfatizou o



uso de imagens, tirinhas, charges e *cartuns* e desenvolveu as ações apoiando-se na teoria de ensino da pedagogia histórico-crítica, possibilitando que todas as intervenções mantivessem uma preocupação constante de conduzir os estudantes da escola parceira a entender que eles são parte da sociedade, que precisam apropriar-se disso e buscar interagir no espaço onde vivem. O trabalho desenvolvido pelo Ateliê III permitiu que todos os envolvidos – coordenador; supervisores; bolsistas do PIBID; a comunidade escolar parceira, representada pelos estudantes e docentes de Geografia, além de todos os colaboradores da administração e funcionários da escola, que contribuíram para a realização das ações propostas pelo projeto, resultou em ações consolidadas, onde a grande maioria entendeu o objetivo do projeto, resultando em aprendizado. Dessa forma, os objetivos propostos foram alcançados sem fugir do objetivo primordial do programa.

Conclui-se que o PIBID, no Centro Educacional 30 de Junho, está sendo uma grande fonte de aprendizado, alcançando o objetivo de inserir o estudante da universidade no seu futuro campo de trabalho e levando-o a entender a dinâmica da escola básica. Ao promover ações direcionadas à apropriação do conhecimento institucionalizado historicamente produzidos pela humanidade, o mesmo colabora na formação de sujeitos tanto da universidade, os bolsista de iniciação à docência, quanto na escola parceira, os estudantes que fazem parte do projeto.

## Referências

COUTO, M. A. C. **As formas-conteúdo do ensinar e do aprender em geografia.** In CAVALCANTI, I. S.; BUENO, M. A., e SOUZA, V. C. Produção do conhecimento e pesquisa no ensino de geografia. Goiânia-GO: Ed. Da PUC Goiás; p. 27- 44, 2011.

MELLO, M. C. de O. **Uma aproximação à didática do ensino de Geografia** - volume 9 - D22 - Unesp/UNIVESP - 1a edição, 2012

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras aproximações. 9 ed. Campinas São Paulo: Autores Associados, 2005.

SILVA, E. I. da; CAVALCANTI, L. de S. . **A mediação do ensino-aprendizagem de geografia, por charges, cartuns e tiras de quadrinhos.** Boletim Goiano de Geografia Goiânia - Goiás – Brasil v. 28 n. 2 p. 141-156 jul. / dez. 2008.



## **ESTÁGIO NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA NO BANCO DO NORDESTE DO BRASIL S.A**

**Bruna Evelyn dos Santos Pereira**  
UNEB-XI  
bruna.evelyn111@gmail.com  
**Jocely dos Santos Caldas Almeida**  
UNEB-XI  
jocely.almeida@gmail.com

### **Resumo**

Este artigo discute a importância do estágio para a formação de qualidade do profissional ao tornar a prática um elemento indissociável da teoria, objetivando a preparação do discente para o trabalho e a cidadania. O estudo é fruto do relatório final da disciplina Estágio curricular I do curso de Administração - UNEB XI e contém informações, descrição das experiências e resultados obtidos durante o Estágio Supervisionado realizado no Banco do Nordeste do Brasil S.A (BNB) – Agência Serrinha-Ba de 02/03/2017 a 02/05/2017, a fim de determinar as causas dos problemas na instituição em que o estagiário realizou as atividades e alcançar possíveis soluções, destacando a importância do estágio durante o curso de graduação para a formação acadêmica, profissional e pessoal. As atividades diárias exercidas são explicitadas, embasadas em documentos disponibilizados pela própria organização e correlacionadas com a absorção do aprendizado e sua relevância para a construção do profissional em Administração, considerando-se o paralelo teoria-prática.

**Palavras-chave:** Estágio. Práxis. Administração.

### **Introdução**

O estágio é um instrumento que propicia ao discente a aproximação da realidade profissional da qual seu curso o possibilita, superando a dicotomia entre teoria e prática; oportuniza o acesso ao conhecimento, ao aprendizado técnico para a execução das operações e tarefas e ao desenvolvimento de habilidades que o mercado de trabalho exige. Ainda, permite a tomada de decisões futuras mais satisfatórias, baseando-se na junção de percepções que o estágio lhe oferece.

A experiência de estágio foi vivenciada no Banco do Nordeste do Brasil S.A (BNB) – Agência 302 - Serrinha-Ba com início em 02/03/2017 e término em 02/05/2017, com carga horária de vinte horas semanais, totalizando cento e cinquenta horas exigidas para a conclusão da disciplina Estágio Curricular I.

Este estudo possui como objetivo promover uma análise crítica sobre o estágio, indicar a sua importância acadêmica, pessoal e profissional de modo que



haja a associação direta dos conteúdos estudados no curso de Administração e as atividades praticadas na instituição em que o estágio se realiza, além de orientar o estagiário para o sucesso na tomada de decisão profissional e perceber novas possibilidades no mercado de trabalho.

A metodologia aplicada para a elaboração deste trabalho é a pesquisa participante e bibliográfica com o uso de informações ordenadas e classificadas para a promoção de uma análise crítica acerca do objeto em questão. O estágio como espaço de pesquisa pretende alcançar melhor compreensão da organização através de um estudo, busca teórica, de forma a compreender as etapas e os processos vivenciados, consolidando as percepções do estagiário acerca no meio organizacional e propor intervenções para sua melhoria.

### **Conceito**

O estágio como componente curricular do curso de graduação é uma ferramenta que capacita o discente para lidar com situações que o currículo do curso não comporta por ser teórico demais, sem o “fazer”, o “construir”, sem preparação técnica para o exercício das funções exigidas de um profissional, possibilitando a execução das operações e ações próprias do ambiente de trabalho. Tornar a teoria elemento indissociável da prática é o objetivo do estágio, onde a intervenção no espaço ocorre por intermédio da educação.

A PRÁTICA é institucionalizada; são formas de educar que ocorrem em diferentes contextos institucionalizados, configurando a cultura e a tradição das instituições. [...] A AÇÃO refere-se aos sujeitos, seus modos de pensar, agir, seus valores, seus compromissos, seus conhecimentos, seus esquemas teóricos de leitura de mundo. [...] e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos, e ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade. (PIMENTA & LIMA, 2005/2006, p. 11-12)

Neste contexto, estagiar é a experiência em que a práxis se dá, é o momento do treino, da consolidação dos que foi absorvido na sala de aula, possibilitando a compreensão das complexidades, das resoluções de problemas cotidianos, onde o acúmulo de percepções e conhecimentos adquiridos diariamente, gradualmente, prepara o estagiário para a vida profissional.



Art. 1o Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. (Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008).

Na Lei estão discriminadas as obrigações da instituição de ensino, da parte concedente e do estagiário, propiciando maior segurança das partes envolvidas para que o objetivo do estágio seja alcançado em sua plenitude.

Um olhar investigativo na vida acadêmica por intermédio da experiência de estágio é uma oportunidade valiosa para enfrentar preconceitos adquiridos no decorrer do curso acerca da vida cotidiana das organizações, favorecendo a consciência do real e a reflexão, construindo conhecimento através da prática.

[...] Permitem a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam [...]; se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que se observam. (PIMENTA & LIMA, 2005/2006, p. 14)

A importância do estágio para a vida acadêmica, além de favorecer a conexão teórico-prática, é uma experiência significativamente importante e bastante aproveitada para a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) para obtenção de diploma de graduação, agregando maior valor e riqueza ao artigo por ser baseado no cotidiano vivido pelo discente, possuindo propriedade e segurança ao escrever sobre seu aprendizado, a área em que ele mais se identifica na organização e discorrer sobre as intervenções que o mesmo percebeu ser mais pertinente para a sua melhoria. Para a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008 Art. 1º, § 2º “O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho”.

Um profissional que teve a possibilidade de estagiar na área em que atua, ou até mesmo em outra área em que lhe deu suporte para a compreensão dos seus direitos e deveres, como lidar com os clientes e com os colegas de trabalho,



absorver os princípios éticos e morais, bem como aprender a utilizar as tecnologias disponíveis para potencializar os resultados, oferecerá à organização e ao público serviços de maior qualidade.

Estagiar é uma fase que pode mudar os rumos da vida do graduando, tanto confirmando sua escolha profissional, motivando a seguir seus objetivos e entendendo melhor as áreas em que pode atuar quanto mudar os seus rumos profissionais. O estágio ainda dá a possibilidade de efetivação na organização e quando não, melhora o currículo para outras oportunidades e propicia o crescimento oriundo do aprendizado com profissionais experientes.

#### A empresa

##### História

O Banco do Nordeste do Brasil S.A é uma instituição financeira múltipla criada pela Lei Federal 1649, de 19.07.1952 com sede na cidade de Fortaleza, Estado do Ceará abrange 1.990 municípios distribuídos nos nove Estados da região Nordeste, o norte os Vales do Mucuri e do Jequitinhonha do Estado de Minas Gerais e o norte do Estado do Espírito Santo.

As ações do Banco do Nordeste se alinham às políticas do Governo Federal, sendo direcionadas com o objetivo de acelerar o crescimento econômico do Brasil, contribuindo, para aumentar a renda per capita em sua área de atuação, promovendo a inclusão social e a fixação do homem no campo, mediante o incentivo à abertura de novos postos de trabalho. [...] tem por objeto social a promoção do desenvolvimento e a circulação de bens por meio da prestação de assistência financeira, de serviços, técnica e de capacitação a empreendimentos de interesse econômico e social. [...] é autorizado a praticar todas as operações bancárias ativas, passivas e acessórias, prestar serviços bancários, de intermediação e suprimento financeiro sob as suas múltiplas formas e o exercício de quaisquer atividades facultadas às instituições integrantes do Sistema Financeiro Nacional, inclusive realizar operações relacionadas com a emissão e a administração de cartões de crédito. [...] Presta serviços de assessoria, consultoria e gerenciamento de atividades econômicas e financeiras, de políticas públicas, de previdência e de outras matérias relacionadas com sua área de atuação, diretamente ou mediante convênios e termos de parceria com outras entidades ou empresas. (BNB, 2017)

O BNB fomenta o desenvolvimento local, buscando estimular a organização social da comunidade como a pesquisa científica, tecnológica, econômica e social,



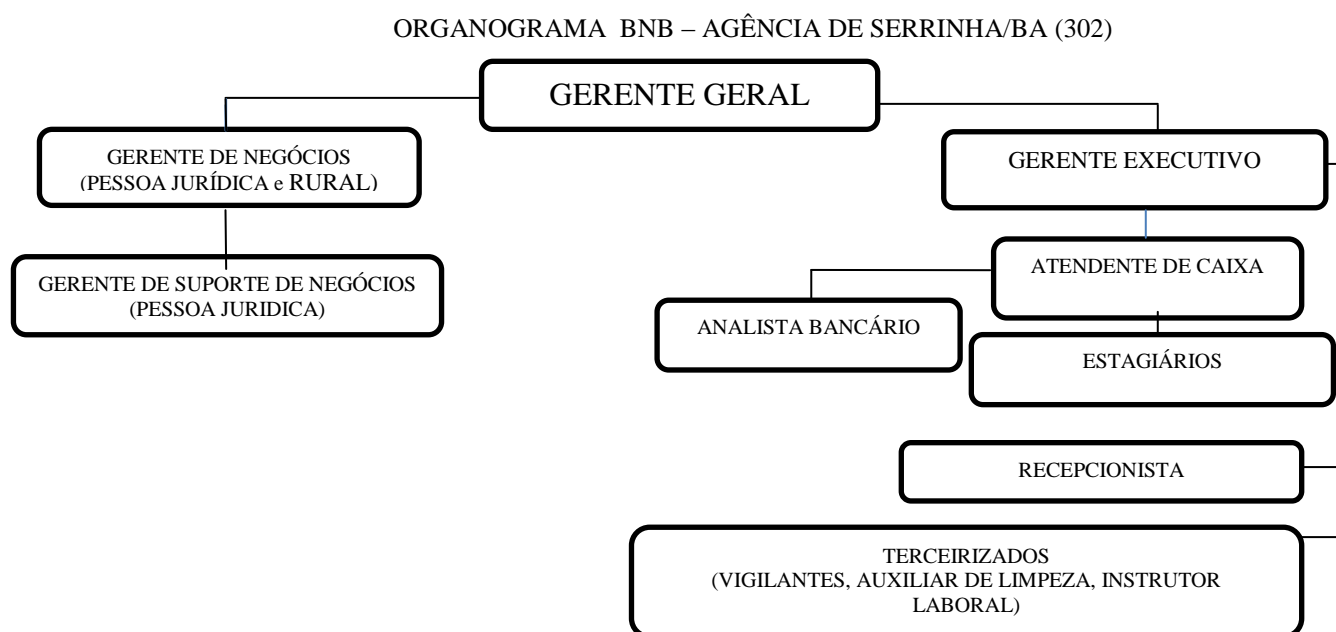


socioambientais e culturais.

A missão do BNB é “atuar como o banco de desenvolvimento da Região Nordeste.” A Visão é “Ser o banco preferido do Nordeste, reconhecido pela sua capacidade de promover o bem-estar das famílias e a competitividade das empresas da Região”. (BNB, 2017).

A agência 302 do BNB foi inaugurada em 11 de novembro de 2014 na cidade de Serrinha-Ba atendendo a 08 municípios de sua jurisdição.

Estrutura:



Fonte: Autoria própria

A agência do BNB de Serrinha-Ba distribui as funções em:

#### **Autoatendimento e Pré-atendimento:** Estagiário e Recepcionista

Os caixas eletrônicos se situam no hall de entrada da agência, antes da entrada na porta giratória, neles são realizados serviços como emissão de saldos e extratos, depósitos de cheques e dinheiro, saques, pagamento de títulos, etc, quando há dificuldade dos clientes para o uso das máquinas ou algum impedimento para o sucesso da operação, o estagiário ou recepcionista fornece suporte e orientação para que ele possa recorrer a outras áreas da agência, sendo a bateria de caixa o mais comum para saques, depósitos, pagamentos, etc., e a área



gerencial para a mudança e senhas, transferências de valores entre contas, etc. Por atendimento telefônico, são fornecidas informações que o estagiário ou recepcionista podem disponibilizar e/ou o direcionamento para que os gerentes responsáveis pela área que o cliente deseja obter informações.

**Área Gerencial (Central de atendimento):** Gerente Geral, Gerente de Negócios (Pessoa Jurídica e Rural), e Gerente de Suporte de Negócios (Pessoa Jurídica).

Esta área é responsável por atender aos clientes e direcioná-los para a melhor opção que o banco pode lhes oferecer. O setor é o maior responsável pela tomada de decisões bancárias, avaliando os riscos e benefícios que podem ser gerados para a agência, lidam diretamente com os clientes e dão suporte e orientação para o sucesso dos negócios.

**Bateria de Caixas:** Atendente de caixa

Os caixas executivos atendem clientes para a realização de transações como pagamentos de títulos, saques, depósitos, entrega de talões, etc.

**Área Administrativa (Retaguarda):** Gerente Executivo, Analista Bancário, Estagiário.

**Recepcionista (Terceirizado)**

Geralmente, a maioria das transações da agência passa por este setor, sendo responsável pela Gestão de Pessoas, Logística, etc., como contratação de funcionários e estagiários, controle e instrução dos mesmos, compra de materiais, emissão e arquivamento de documentos e relatórios diários, bem como seu envio para a central, guarda de instrumentos de crédito e controle de valores, controle de acesso e manutenção das máquinas, análise de processos e demais operações, executando regras estabelecidas segundo normativos do banco.

**Segurança Patrimonial:** Vigilantes (Terceirizado)

Estes são responsáveis por zelar pela ordem e segurança da agência, estando atentos e preparados para agir quanto a qualquer suspeita que coloquem o patrimônio bancário e a integridade física dos funcionários e clientes na agência em risco.

**Limpeza:** Auxiliar de Serviços Gerais (Terceirizado)

É responsável por manter limpo e em ordem o ambiente de trabalho, tornando-o mais agradável para a realização das atividades diárias.



### **Síntese das atividades desenvolvidas**

O estagiário desenvolve atividades administrativas na área interna da agência e fornece suporte de pré-atendimento aos clientes e orientações junto aos caixas eletrônicos durante quatro horas, cinco dias por semana. As atividades se distribuem em:

#### **Área administrativa:**

##### **Gerenciamento de documentos:**

Há um plano de arquivos na Intranet do BNB que define os documentos que devem ser obrigatoriamente inseridos no Gerenciador de Documentos (GED), geralmente, depois de digitalizados, são impressas etiquetas de controle e consulta de cada documento individualmente. Alguns destes documentos são de guarda obrigatória na agência e outros são enviados para a sede do BNB em Fortaleza. Os demais, que não geram etiquetas, podem ser destruídos, contanto que estejam presentes no sistema para consulta. Esta atividade é feita indispensavelmente com os relatórios diários que são emitidos.

##### **Cadastro de clientes:**

O cadastro dos clientes deve ser feito para que o banco possua as informações que necessita deles. Há normativo que especifica a documentação exigida por tipo de cliente e estas devem estar de acordo para ser aprovado pela Central.

##### **Abertura de contas:**

A pedido dos gerentes, as contas são abertas pelo estagiário após serem feitas as consultas específicas e analisadas pelo gerente, as mesmas, após assinadas por ele e pelos clientes, voltam para o estagiário para arquivamento e preparo de dossiê da conta juntamente com o roteiro de conformidade que autentica que os documentos obrigatórios para o exercício da operação estão em posse da agência. Há a solicitação de cartões e ainda, consulta ao gerente sobre necessidade de talonário de cheques.

##### **Envio e recebimento de Malote:**

Os documentos que precisam ser enviados via malote possuem em anexo os protocolos com a especificação do remetente e destinatário, o assunto e campo para confirmação de recebimento, após haver certa quantidade, o malote é fechado



e entregue aos correios. No recebimento dos malotes, há o direcionamento para o devido destinatário.

#### **Conferência de papéis de caixa:**

O relatório que consta o movimento diário dos papéis de caixa é emitido e seus devidos valores são conferidos, logo após, são enviados por malote para a central de documentos.

#### **Atendimento:**

Há auxílio aos clientes para a utilização dos caixas eletrônicos, são fornecidas informações e direcionamento para a possível solução de seus problemas em outros setores. Por telefone, as ligações dos clientes são transferidas para o gerente responsável quando o estagiário não pode fornecer a informação desejada.

#### **Recomendações à empresa**

A agência cresceu em ritmo acelerado após sua implantação, no entanto, a mão de obra acompanhou tal crescimento. Aos poucos, funções e tarefas foram sendo atribuídas a funcionários que já possuíam atribuições, gerando sobrecarga de atividades e, o conseqüente acúmulo de papéis que levam muito mais tempo para serem encaminhados aos seus devidos fins. Um exemplo claro que ocorre diariamente é: para o atendimento telefônico há apenas a recepcionista que auxilia na maioria das atividades da retaguarda e um estagiário por turno, no entanto, o número de ligações diárias é alto e o tempo atribuído ao atendimento destas impossibilita que outras atividades sejam feitas com mais agilidade.

Destaca-se que a agência deveria contar com três analistas e dois caixas, no entanto, há dois analistas e um caixa, sendo que os analistas também assumem papel de caixa. A resolução da escassez de mão de obra de funcionários não cabe à agência em si pois para isso há a necessidade de concurso público, cabendo este dever a outras instâncias, no entanto, a contratação de mais uma recepcionista ou auxiliar administrativo terceirizado poderia diminuir a carga de funções atribuídas para os funcionários da área operacional.

#### **Diagnóstico organizacional**



A experiência no BNB pode ser definida como um ambiente confortável para a aprendizagem, onde as atividades desenvolvidas condizem com a teoria absorvida durante o curso de Administração. As orientações ao estagiário quanto aos seus direitos e deveres são explicitadas, bem como as atividades a serem desenvolvidas com o devido treinamento e acompanhamento. Percebe-se entre os funcionários um espírito de colaboração e coleguismo mútuo.

Observa-se que desde o início do estágio, são atribuídas funções que requerem responsabilidade, mostrando a importância do seu papel na organização. Easterby-Smith, Burgoyne & Araújo (2001, p.197) afirmam que “grupos de trabalho com alto nível de confiança entre os mesmos tem mais probabilidade de se engajarem em comportamentos de aprendizagem do que outros grupos.” A confiança estabelecida para o processo de aprendizagem é um fator indispensável para que o estagiário perceba a importância da responsabilidade que o ambiente de trabalho exige.

No início do estágio, o ambiente virtual de aprendizagem é apresentado ao bolsista, estando disponível para a realização de dezenas de cursos ofertados pela Universidade Corporativa.

Periodicamente são feitas reuniões de feedback, onde as falhas na realização das atividades são apontadas em conjunto com as soluções a serem tomadas. É também um momento de autoavaliação, onde você percebe o quanto aprendeu durante o período analisado, o que já assimilou e pode realizar sem auxílio e o que ainda precisa ser melhorado em seu desempenho. Argyris e Schön, (1978, apud Easterby-Smith, Burgoyne & Araújo, 2001, p. 200) “Definiram a aprendizagem como a detecção e correção de erro.”. A importância do feedback se possui significativo valor pois permite que o indivíduo obtenha melhor consciência sobre suas ações e como são vistas pelos outros.

os atores individuais não estão conscientes – entre como eles acreditam que se comportam (sua teoria esposada) e como eles realmente o fazem (impelidos por sua teoria em uso) [...] Apenas quando se examinam e modificam os valores dominantes das próprias ações é que se torna possível produzir novas estratégias de ação que capacitam a aprendizagem. (EASTERBY-SMITH; BURGOYNE & ARAÚJO, 2001, p. 200)



A comunicação organizacional acontece de forma eficiente, os funcionários trabalham de forma harmônica e as os eventuais problemas que a organização detém capacidade de controle são sanados. Os funcionários são preparados para lidarem com situações inesperadas e a rápida tomada de decisão.

Os valores organizacionais são evidentes diariamente na organização bem como ética, respeito, comprometimento, responsabilidade, integridade, trabalho em equipe, etc.

A matriz curricular 2014.1 do curso de Administração da UNEB possui disciplinas a partir do 3º semestre da graduação com conteúdos percebidos diariamente na agência como, por exemplo, (considerando-se as disciplinas já cursadas pelo discente): Comunicação Organizacional, Psicologia Organizacional, Gestão de Pessoas, Gestão Estratégica de Pessoas ( percebe-se nitidamente como as falhas na comunicação interna podem afetar diretamente os processos numa organização, cooperando para sua morosidade, principalmente quando é necessário o envolvimento de muitas pessoas; o recrutamento e seleção de um novo estagiário pôde ser acompanhado; a gestão dos recursos humanos, a forma de liderança, a divisão de tarefas, fatores motivacionais, etc.).

Disciplinas como Fundamentos de Contabilidade, Direito empresarial, Legislação Trabalhista e Seguridade Social, Direito Tributário, Administração Pública (Principalmente na elaboração de cadastro de clientes se lida com documentos que comprovam renda, faturamento, enquadramento tributário, contratos sociais de empresas, entre outros; pagamento de Imposto Sobre Serviço (ISS), Documentos de Arrecadação Municipal (DAM); Instrumentos de Crédito, títulos bancários, declarações, certidões, etc, são exemplos dentre uma infinidade de documentos que a organização lida; Administração de Sistemas de Informação (é mais notório como a prestação dos serviços bancários depende em sua totalidade das Tecnologias da Informação e Comunicação e auxiliam no fornecimento de informações essenciais para a tomada de decisões na organização.; Auditoria e Controladoria (Presente em Tópico Especial em Administração-TEA)( a organização enfoca diariamente no que diz respeito a conformidade em relação aos normativos de controle interno e auditoria do banco, sendo esta uma das maiores preocupações da agência).



### **Comparativo analítico entre planejamento e ações implementadas durante o estágio**

Durante o estágio é gratificante perceber que o curso de graduação que foi escolhido possibilita experiências como as vivenciadas no BNB. Presenciar o controle, o planejamento diário e todo o processo que dá suporte às tomadas de decisão dão sentido a toda a teoria aprendida em sala de aula.

A metodologia utilizada para tornar o estágio o mais produtivo possível como cursos, o treinamento, leitura de manuais e a supervisão diária favorecem o envolvimento do estagiário com a organização e a superação do que foi planejado.

Neste período de ambientação, de perceber a importância, significado e passo a passo de cada processo é um aprendizado contínuo onde se podem compreender as fases dos processos destinadas ao estagiário, o valor deste e a sua importância para ajudar a organização a ser melhor.

### **Considerações finais**

O estágio no BNB possui significativa importância para o crescimento profissional, proporcionando o aprendizado prático de muitas coisas vistas durante o curso de graduação, tanto na compreensão dos processos e técnicas operacionais envolvidas no exercício da profissão, como o convívio diário com os funcionários, a percepção dos valores éticos que carregam e que contribuem para a formação da cultura e do clima organizacional, etc.

A maior dificuldade encontrada durante o estágio é no início, no período de ambientação com as tarefas, não para a execução em si, mas na identificação de sua importância, a qual parte do processo organizacional a atividade pertencia, qual problema seria consequência por não realizá-lo corretamente, etc., o que só soluciona com a experiência, sendo preciso o processo de conexão entre as atividades, o contato diário e o acúmulo de informações que deem sentido ao que se está realizando. Os funcionários do banco estão sempre a disposição para orientação, esclarecimento de dúvidas, prontidão e empatia, o que torna muito mais célere o processo de aprendizagem.

A experiência no BNB possibilita uma quebra de tabus e preconceitos organizacionais formados durante o curso, superação de desafios e insegurança



constantes, favorecendo a motivação e otimismo quanto ao futuro profissional, sentimento de realização por o curso superior escolhido possibilitar tal experiência e, ainda, gratidão por poder fazer parte da organização.

### Referências

Banco do Nordeste do Brasil. Sobre o Banco do Nordeste. Disponível em: <<https://www.bnb.gov.br/sobre-o-bnb>>. Acesso em: 29 de Maio, 2017.

EASTERB-SMITH, Mark; BURGOYNE, John; ARAUJO, Luis. **Aprendizagem organizacional e organização da aprendizagem**. São Paulo: Atlas, 2001.

Fluxograma de Administração 2014.1 – UNEB. Disponível em: < x <http://www.uneb.br/guanambi/dedc/administracao/files/2011/05/ADM-UNIFICADONOVO.pdf>> Acesso em: 29 de Maio, 2017.

Fluxograma do aluno - Sagres Portal – UNEB. Disponível em: <<http://www.portalacademico.uneb.br>> Acesso em 29 de Maio, 2017.

LEI Nº 11.788, DE 25 DE SETEMBRO DE 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-010/2008/lei/l11788.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-010/2008/lei/l11788.htm)> Acesso em: 29 de Maio, 2017.

PIMENTA, Selma G. & LIMA, Maria Socorro L. **Estágio e docência: diferentes concepções**. Revista Poiesis-Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006.





## O QUE APRENDER E O QUE ENSINAR: CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS SOCIOLINGUISTICOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

**Ilza Carla Reis de Oliveira**

Universidade do Estado da Bahia (UNEB)  
Ilzacarla2301@hotmail.com

### Resumo

A sociolinguística busca entender a língua para explicar os fatos que se apresentam como variantes e para desmistificar o preconceito linguístico e contribuir para um melhor ensino da língua portuguesa. Com base nesses pressupostos, o presente trabalho almeja discutir brevemente acerca das contribuições dos estudos sociolinguísticos, especificamente no âmbito educacional, e busca refletir sobre como tais estudos reverberam nas licenciaturas em Letras, nas quais se formam os futuros professores de Língua Portuguesa. Para tanto, tomou-se como referência os estudos de Bortoni-Ricardo (2005, s/d), Bagno (2011), Faraco (2008), dentre outros. Como metodologia, procedeu-se a uma análise dos principais documentos que orientam as atividades de formação docente, dentre os quais se destaca o Projeto de Redimensionamento do Curso de Letras, da Universidade do Estado da Bahia, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Superior, especificamente os Pareceres que tratam da Formação de professores da educação básica, em nível superior, além dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN.

**Palavras-chave:** Sociolinguística. Diversidade linguística. Formação de professores.

### Considerações Iniciais

*[...] se você já é um professor de Língua Portuguesa ou pretende ser, assumo esse importante papel com a cabeça, com o coração e com os pés no chão. Com a cabeça para que nunca perca de vista a necessidade de atualização constante, a importância da leitura de textos recentes da área. Com o coração porque é fundamental o amor à atividade de ensino. Mas com os pés no chão porque jamais podemos esquecer a realidade do ensino neste país cheio de desigualdade e injustiça. Somente conhecendo a realidade que nos cerca seremos capazes de modificá-la. (GOMES, 2007, p. 06).*

O fato de iniciar esse artigo com essa epígrafe é proposital, pois a discussão que envolve a figura do professor tecida nesse trabalho nasce ancorada justamente nesse tripé – cabeça, coração e pés no chão. É assim que, indubitavelmente, impulsionada pela atuação como docente do curso de Licenciatura em Letras, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, tece-se a reflexão seguinte, fomentada, inclusive, pelas discussões tecidas durante o curso da disciplina de Variação,



Mudança Linguística e Ensino, do Mestrado em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS.

Assim, vê-se a necessidade, ainda que muito já se discuta a respeito, de volver o olhar para o destaque dado aos estudos sociolinguísticos durante o curso de Letras, por ser o lugar onde, conseqüentemente, se formam/preparam nossos futuros professores de Língua Portuguesa. Para tanto, partiu-se de uma leitura e análise de alguns dos documentos que orientam a formação desses professores, tomando como objeto primeiro o Projeto de Redimensionamento do Curso de Letras, de 2007.1, elaborado em parceria com treze departamentos da UNEB, nos quais vigorava o antigo Projeto dos Cursos de Letras.

Também acredita-se ser importante trazer para essa discussão as Diretrizes Curriculares para Cursos superiores, especificamente os trechos que tratam do curso de Letras, homologado pelo MEC (PARECER CNE/CES 492/2001), assim como o parecer posterior de 2002 (PARECER CNE/CP 9/2001), cujo conteúdo orientou a reformulação do Projeto de Curso em análise. Para tanto, utiliza-se como embasamento teórico os estudos de pesquisadores como Bagno (2011), Bortoni-Ricardo (2005, s/d), Faraco (2008), Mollica (2003), Camacho (2006), Matos e Silva (2002) entre outros, os quais ajudam a compreender do que tratam os estudos da Sociolinguística, convocando-nos a reflexão acerca da importância dos conhecimentos deste campo da Linguística para a formação do professor de língua.

Assim sendo, este trabalho está organizado em três seções. Inicialmente, apresenta-se uma breve exposição dos pressupostos sociolinguísticos, enfocando os estudos dessa área que buscam contribuir para o efetivo trabalho em sala de aula, com língua portuguesa. Em seguida, intenta-se refletir acerca dos desafios do professor de língua portuguesa em formação e a urgência em reconhecer as variedades linguísticas, da mesma forma que reforça a necessidade de se possibilitar aos estudantes da educação básica o domínio da norma culta. Por último, apresenta-se, ainda que de forma breve, o que os documentos oficiais contemplam acerca da diversidade linguística, tão latente em nosso país, além de discutir as lacunas ainda existentes entre a teoria disponibilizada na academia e a atuação do professor de língua portuguesa.

### **Breve exposição dos pressupostos sociolinguísticos**



A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre ocorreu, sendo a diversidade linguística uma realidade presente em qualquer que seja a língua, independentemente de qualquer ação normativa. Não é diferente com a língua portuguesa. No entanto, ainda que tal afirmação seja óbvia, o problema reside no fato de que se acreditou – e ainda se acredita – que somente a “língua” escolhida como padrão para uma nação possui regularidade e lógica, o que se convencionou chamar de “mito da homogeneidade linguística”.

A Sociolinguística surge, assim, como um ramo da Linguística para estudar as relações entre a linguagem e a sociedade. Entre seus principais objetivos estão o de buscar entender a língua, como esta funciona, contribuir para desmistificar o “caos” aparente, evidenciando, a partir da observação dos fenômenos da língua, a sistematicidade e a logicidade presente nos usos. Para esse campo de estudo, importam, principalmente, os processos de mudanças que ocorrem na comunidade, ou seja, importa entender como se processa a variação e quais possíveis mudanças podem se instaurar. Seu grande precursor foi William Labov que, embora não tenha sido muito favorável ao termo sociolinguística, por acreditar que não exista estudo da língua que não envolva aspectos sociais, acreditou ser necessário especificar sua proposta, mediante tantas outras vertentes de estudos linguísticos, a exemplo da linguística histórica.

A relação entre língua e sociedade é algo intrínseco, já que agimos socialmente por meio da língua e vice-versa. Desse modo, a língua também é um modo de representar determinados contextos sociais, bem como as especificidades das comunidades de fala, compreendidas por Labov (2008, p. 187) não como um grupo em que todos os falantes usam a mesma forma linguística, mas como um grupo com semelhanças, ou seja, que compartilha as mesmas normas do uso da língua. Quando se trata da variação diatópica ou regional, observa-se que o modo de falar reflete os traços socioculturais da comunidade de fala à qual pertence o indivíduo, como a forma lexical escolhida para nomear determinadas comidas típicas, por exemplo. O mesmo ocorre com as demais variações de que trata a Sociolinguística (diastrática ou social e diafásica ou de registro), demonstrando que língua e sociedade evoluem/mudam juntas. “Quando se fala em Língua Portuguesa está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades.” (BRASIL, 1998, p. 29).



Não existem, portanto, variedades fixas: em um mesmo espaço social convivem diferentes variedades linguísticas, geralmente associadas a diferentes valores sociais. O uso de uma ou outra forma de expressão depende, sobretudo, de fatores geográficos, socioeconômicos, de faixa etária, de gênero (sexo), da relação estabelecida entre os falantes e do contexto de fala. A imagem de uma língua única, mais próxima da modalidade escrita da língua, subjacente às prescrições normativas da gramática escolar, dos manuais e mesmo dos programas de difusão da mídia sobre o que se deve e o que não se deve falar e escrever, não se sustenta na análise empírica dos usos da língua.

Nas palavras de Camacho (2006, p.61), “justamente por acreditarem que a variação consiste numa espécie de caos organizado, cujos princípios precisam ser escrutinados, é que os sociolinguistas voltaram a atenção para seu exame”. Também Cezário e Votre (2009), no artigo “Sociolinguista”, fazem um apanhado bem fundamentado desta ciência linguística desde os seus precursores até os seus aspectos teórico-metodológicos. Os autores começam afirmando que “a sociolinguística é uma área que estuda a língua em seu uso real, levando em consideração as relações entre estrutura linguística e os aspectos sociais e culturais da produção linguística” (CEZÁRIO; VOTRE, 2009, p. 141).

O objeto da sociolinguística é, portanto, a variedade linguística observável entre os falantes da língua e, dessa variedade de fenômenos, relacionando-os com fatores extralinguísticos, busca saber se a variação está caminhando ou não para uma mudança. Desse modo, a pesquisa em sociolinguística atua observando e quantificando os fenômenos da língua para teorizar e sistematizar a variação, mostrando que esta é um fato da língua. Este ramo da linguística reveste-se de importância por mostrar como a língua funciona, ao mesmo tempo em que leva a refletir como a língua ensinada na escola, sob os moldes da gramática normativa, difere expressivamente da língua real. Seus estudos contribuem, ainda, para que se possa ressignificar o preconceito linguístico provando que ele é, antes de tudo, social.

Na discussão entre variação e norma, tão fortemente explorada atualmente, Matos e Silva (2002) chama a atenção para o fato da situação “diglósica” do português brasileiro:



Uma é a língua que a escola pretende transmitir a seus alunos, que se funda numa tradição histórica idealizada e que continua nas gramáticas pedagógicas; o outro português é o das falas correntes, do vernáculo, na definição laboviana, que cada vez mais chega à escola, não só na fala do aluno pelo maior acesso, embora insuficiente, como sabemos, dos segmentos populares às instituições escolares, mas também na dos professores que hoje, na sua maioria, por razões históricas conhecidas, também são provenientes desses segmentos da sociedade (MATOS; SILVA, 2002, p. 304).

De um lado, tem-se uma língua que se tenta padronizar; do outro, uma língua dinâmica e em concorrência com essa padronização. É interessante ressaltar que as variantes que hoje são tidas como padrão podem não terem sido sempre, ou seja, começaram a ter valor de destaque a partir do uso pelas classes hegemônicas ou pelos meios de comunicação, por influência de um centro de poder sobre outros centros ou outras regiões. Nas pesquisas de Naro & Scherre (1991), Tarallo (1993) e Kato (1993), conforme Matos e Silva (2002), diferentemente do padrão que a escola ensina seguindo a norma prescritiva, os dados frequentemente encontrados nas referidas pesquisas são os que caracterizam variações. A esse respeito, a autora ainda elucida que:

O conjunto desses resultados é uma evidência de que o que ocorre não é um processo de “deterioração da gramática”, como pensam os escolarizados pela ótica da gramática prescritivista, mas uma reorganização interna coerente, uma mudança radical (*paramétrica*) na língua. (KATO, 1993, p.19 *apud* MATOS; SILVA, 2002, p.314, grifos do autor).

Enquanto esta mudança não é assimilada pela gramática normativa, a situação diglósica do português brasileiro impõe à escola seguir a norma gramatical tradicional a partir do reconhecimento da realidade linguística dos alunos, para não continuar ensinando a língua portuguesa como língua “estrangeira”.

Para a prática escolar, dois caminhos se vislumbram: ou cada vez mais o português será aprendido como língua estrangeira nas escolas brasileiras, aprofundando a “diglossia” referida; ou a orientação pedagógica para o ensino da língua materna terá de adequar seus instrumentos e sua metodologia a uma realidade linguística e social que não só não deve como não pode mais ser ignorada, tanto pelo fator histórico externo referido – alunos e professores na sua maioria pertencentes aos segmentos populares da sociedade brasileira – como pela mudança estrutural radical no interior do português brasileiro acima diagnosticado. (MATOS; SILVA, 2002, p.315).



O problema não acaba, assim, com o vislumbre de dois caminhos antagônicos, mas sim com dois caminhos sugeridos e seguidos, não paralelamente, mas convergindo sempre. Conforme Bortoni-Ricardo (2005), o prestígio de que dispõe o português culto, avistado como o “correto” e mais bonito, não lhe é atribuído tão somente pelos falantes que o dominam. Ao contrário, as classes menos abastadas, que não dominam essa variedade culta do português, também o definem como a melhor e, frequentemente, afirmam não saber português.

Ainda segundo a autora, “O prestígio associado ao português-padrão é sem dúvida um valor cultural muito arraigado, herança colonial consolidada nos nossos cinco séculos de existência como nação.” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 14). Assim sendo, para que a língua materna não seja ensinada como língua estrangeira, será preciso partir da variação para fundamentá-la conforme exige a norma prescrita pela gramática, para assegurar o prestígio que todos almejam, bem como a aceitação e participação social que o “bom” uso da língua favorece.

Vale destacar ainda que o conhecimento dos fenômenos linguísticos é de suma importância para uma metodologia adequada ao ensino da norma. Sendo ciência, por partir da experiência, ou seja, da observação de fenômenos reais da língua, a sociolinguística busca entender a língua para explicar os fatos que se apresentam como variantes e para desmistificar o preconceito linguístico e contribuir para um melhor ensino da língua materna.

Bortoni-Ricardo (2005, p. 39-41), na mesma obra, propõe um modelo para análise sociolinguística do português do Brasil, cujas variedades linguísticas apresentam muita distinção. Assim, busca apreender com maior precisão essa realidade sociolinguística diversa e complexa do nosso português. A pesquisadora propõe, então, um modelo de três *continua*: o rural-urbano, o de oralidade-letramento e o de monitoração estilística, baseados, fundamentalmente, na análise de diversos episódios linguísticos, dos quais se destaca o da menina Elaine, residente em Brasília, cujos pais são provenientes da zona rural, sendo, portanto, de antecedente “rurbano” e pertencente a duas redes: da família (rural) e da escola (urbana). (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 48).

Esse episódio, em especial, ilustra o importante papel que a escola desempenha na aquisição de outras variedades, além do português vernáculo que já



domina o estudante, de modo a possibilitar transitar entre os espaços sociais diversos. De um lado, permite que a criança/jovem reconheça o valor de sua variedade vernacular, ou seja, não impõe substituí-la completamente, como se seu falar fosse feio e errado (como, aliás, muitos apregoam). Se assim o fosse, como ficaria sua comunicação em casa com seus familiares? Pedante e coercitiva, de modo a não reconhecer nos seus as suas origens? Por outro lado, o acesso a variedade culta é um direito inalienável, pois lhe dá a oportunidade de ascender socialmente por meio do acesso aos bens culturais. Para Elaine, a escola parece desempenhar seu papel, inserindo-a na cultura letrada urbana, sem que se perceba como um ser estranho.

### **Desafios do professor de Língua Portuguesa em formação: o reconhecimento das variedades linguísticas e o domínio da norma culta**

As discussões que circundam as aulas de Língua Portuguesa sempre atraíram a atenção de estudiosos da área da linguagem e há muito ocupam os espaços escolares e acadêmicos. A polêmica instaurada nas últimas décadas desde que a Linguística tomou para si essa problemática é a do ensinar ou não gramática e parece ter resultado, na verdade, de um equívoco, até bem intencionado, de professores, gestores e outros envolvidos, direta ou indiretamente, com o processo de ensino, que entenderam as críticas feitas pelos linguistas à supervalorização das normas gramaticais como desculpa para o “vale-tudo”, quando a intenção era a de um ensino contextualizado e livre dos preconceitos sobre as variedades populares estigmatizadas como “erradas”. Nesse sentido, os PCN atestam:

A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa. É saber, portanto, quais variedades e registros da língua oral são pertinentes em função da intenção comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige. (BRASIL, 1998, p. 26).

Sociolinguistas como Bagno, Bortoni-Ricardo e Faraco são alguns exemplos dentre tantos que têm dedicado suas pesquisas no sentido de possibilitar que os



estudos das variedades linguísticas no Brasil reverberem numa formação de professor mais crítica acerca do preconceito linguístico, possibilitando um conhecimento necessário para entender a superavaliação que se deu e se dá a variedade culta do português, em detrimento das outras variedades, tão estigmatizadas.

Assim, uma das propostas é, em lugar do ensino prescritivo de regras, o ensino do português a partir do tripé leitura, produção textual e análise linguística, esta última partindo do uso efetivo da língua, em suas situações reais de comunicação. Não se pode esquecer que esse tema implica muito mais que somente questões relativas ao ensino, pois diz respeito principalmente a questões políticas, históricas e sociais, visto que a gramática normativa que se ensina nas escolas é fruto das escolhas de uma minoria elitizada que elegeu como modelo a fala e, principalmente, a escrita do português do país que nos colonizou – Portugal – desconsiderando as influências dos demais povos que aqui chegaram.

Diante disso é que a polêmica que gira em torno de quais conteúdos ensinar nas aulas de língua portuguesa, ao contrário, deve ser substituída pela reflexão de como oportunizar aos nossos estudantes uma visão crítica de nossa língua e possibilitá-los perceber as suas variedades como equivalentes e positivas, além de reconhecer, sim, a necessidade de estudar as estruturas de nossa língua com o objetivo de fazê-los perceber as diferenças existentes entre a fala, mais livre e mutável, e a escrita, mais monitorada e próxima da norma culta.

Mesmo após todas tantas contribuições, a pergunta que insiste em ecoar ainda nas academias é: Por que pouco ou nada se observa de mudança na prática de sala de aula quando se trata do ensino da gramática normativa que ainda é o principal, ou até único, conteúdo, nas aulas de português, cada vez mais distante do contexto dos seus falantes? Tal questionamento, que mereceu atenção tanto de linguistas, quanto de estudantes de letras e os que regulamentam a educação em nosso país, deve alcançar especialmente os professores que efetivamente ensinam português nas escolas públicas, pois são eles os que podem quebrar tais paradigmas, pois, como afirma Faraco (2008, p. 155), “[...] continuamos, na prática escolar e no imaginário social, sufocados pelo normativismo e pela gramatiquice”.

Faraco (2008) ressalta o valor de projetos como o NURC – Norma Urbana Culta – que, entre as décadas de 70 e 90, procedeu a uma pesquisa exaustiva nas





principais capitais do Brasil, por meio de entrevistas gravadas com informantes de escolaridade de nível superior completo, com o intuito de conhecer a efetiva norma culta falada no país. O autor atesta ainda que estamos longe de atingir um dos principais objetivos do NURC, conforme afirma Cunha (1985, p. 28 *apud* FARACO, 2008, p. 155):

Ajustar tanto quanto possível o ensino da língua portuguesa, em todos os seus graus, a uma realidade concreta, evitando a imposição indiscriminada de uma só norma histórico-literária, por meio de um tratamento menos prescritivo e mais receptivo às diferenças regionais e socioculturais.

Da mesma forma, Bagno (2011) defende que a escola tome como objeto de ensino para língua portuguesa a norma culta urbana real, já que o objetivo é possibilitar que seus aprendizes tenham o direito de escolher/adequar a norma com o contexto em que irá usá-la, ou seja, ao conhecerem e dominarem essa norma que, inquestionavelmente, tem maior prestígio social, poderá usá-la nos espaços públicos formais.

O autor ainda afirma que isso já seria um grande facilitar de aprendizagem, visto que a variedade culta real, mesmo que ainda seja distante das variedades utilizadas pelos estudantes provenientes das classes sociais menos favorecidas, que têm pouco contato com a cultura letrada, possui distância menor do que a que existe entre essas variedades e a norma-padrão clássica, posto que esta é artificial e nem mesmo os falantes cultos a dominam. Faraco (2008) a denomina norma “curta”, ressaltando que

Seu discurso tem características que merecem ser duramente criticadas. Primeiro, essa norma se pauta por uma noção equivocada de erro: ou entende erro em sentido absoluto, ou classifica como erro inovações correntes e consolidadas. Segundo, os porta-vozes da norma **curta** ou desconhecem (ignoram?) os nossos bons instrumentos normativos ou costumam desqualificá-los abertamente. (FARACO, 2008, p. 99, grifos do autor).

Os PCN também enfatizam tal postura, ao afirmar que a “questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, [...]. É saber, portanto, quais variedades e registros da língua oral são pertinentes [...]” (BRASIL, 19998, p. 26). Assim é que os PCN, dentre os objetivos gerais para o ensino de língua portuguesa, especificamente nos anos finais do ensino fundamental, destaca a necessidade de



se entender a heterogeneidade da língua portuguesa, bem como a importância de se conhecer e respeitar sua diversidade. No caso do estudante proveniente de um meio social não letrado, com pais que não dominam a variedade culta da língua, esse reconhecimento é crucial para não ser a escola um lugar onde ele se acha “ignorante” e que fala “errado”.

### **O que dizem os documentos que orientam o perfil profissional do licenciado em Letras?**

Nessa seção, pretende-se apresentar, de forma não exaustiva, claro, o que dizem os documentos oficiais, objetos de análise desse trabalho, sobre o tratamento dado as variedades linguísticas de nosso país. O trabalho como docente, atualmente, desenvolve-se no Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias, do Campus XXII, da UNEB. Já tendo trabalhado com componentes da área da teoria e análise linguística, o desafio agora é assumir uma turma de Estágio supervisionado II, no sexto semestre, cuja ementa prevê a atuação dos discentes em espaços públicos de educação formal ou informal, por meio de oficinas.

Numa breve análise do Projeto de Redimensionamento do Curso de Letras, que ampara os ingressantes a partir de 2007, observa-se a preocupação com os desafios atuais da educação básica, assim como do profissional que nela irá atuar, como se ressalta logo em sua apresentação: “Tais cursos, entretanto, em função das modificações propostas em nível nacional, necessitam passar por reformulações para atenderem ao novo perfil do profissional exigido para os Cursos de Formação de Professores” (UNEB, 2008, p. 08).

Mediante a necessidade de reformulação, para atender essas exigências, é que se justifica o redimensionamento do Projeto de Curso de Letras de treze departamentos da UNEB, aprovado junto ao CONSEPE – Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão – em 2008. Sua fundamentação baseia-se, primordialmente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394/1996, e nas Diretrizes Curriculares e Pareceres do MEC/CNE sobre os Cursos de Formação de Professores, os quais

propõem modificações nesses Cursos para que os profissionais por ele formados reflitam sobre as inovações sociais, históricas, políticas e culturais porque passam uma sociedade, com o entendimento de



que o processo de ensino-aprendizagem é contínuo, constante e permanente e, principalmente, inter-relacionado com as mudanças sociais e culturais. (UNEB, 2008, p.14).

O decorrer do projeto apresenta a reorganização dos semestres após os ajustes, seguida de uma exposição de sua concepção, finalidades e objetivos. Nesse ponto, toca especificamente sobre o papel que exerce uma língua nas suas formas de se organizar em sociedade e destaca, nessa perspectiva, a “percepção da função da língua dentro de uma sociedade”, assim como a da “centralização do indivíduo nesse processo de uso linguístico, da inserção de suas marcas individuais e ao mesmo tempo sociais [...]” (UNEB, 2008, p. 23).

Nesses excertos, pode-se entrever o quanto as novas discussões propostas pelos estudos linguísticos atuais, e por que não falar dos estudos sociolinguísticos, contribuem para essas novas perspectivas. No entanto, no que tange ao tratamento que deve ser dado à diversidade linguística, tão latente no Brasil, apenas o que segue é encontrado:

[...] Nessa perspectiva, o Curso de Letras busca trabalhar com uma visão do ser humano tanto em sua dimensão individual como social, buscando construir uma sociedade em que haja mais **respeito pelas diversidades linguísticas** e compreensão da sua função no desenvolvimento histórico, político, cultural e literário. (UNEB, 2008, p. 25, grifo nosso).

Certamente, as discussões na academia, ao menos é o que se espera, transitam em torno da valorização das diversidades linguísticas, como sublinha o projeto de curso. Ainda mais porque a maioria dos departamentos, nos quais são oferecidos os Cursos de Licenciaturas em Letras, estão no interior da Bahia<sup>7</sup>. O problema é que nem sempre esses mesmos cursos viabilizam aos discentes, futuros professores de língua portuguesa, um aparato teórico-prático que os possibilite aplicar todas as diretrizes que os documentos oficiais apresentam. Nas palavras de Bagno,

Nossos cursos de Letras (a começar pelo nome) se vinculam a um ideário cultural obsoleto, enraizado na sociedade burguesa do século XIX. Por isso, eles deixam de oferecer aos estudantes uma série de

---

<sup>7</sup> A Universidade do Estado da Bahia possui uma organização diferenciada, por se tratar de uma universidade *multicampia*, com 29 departamentos, distribuídos em 24 campi, dos quais 23 são sediados em municípios do interior.



conhecimentos fundamentais enquanto, por outro lado, desperdiçam tempo com a transmissão de conteúdos irrelevantes para quem vai exercer a profissão docente. Basta perguntar a professoras e professores na ativa ou em formação se sabem, por exemplo, o que é *gramaticalização* ou se ao menos já ouviram falar disso (BAGNO, 2011, p. 14).

No caso do Projeto de Curso ora mencionado, a matriz curricular apresenta um componente cujo nome é Diversidade Linguística, de 45h, que deve ser ofertado no quarto semestre e, assim como os demais componentes elencados até o quarto semestre, é pré-requisito para matrícula nos Estágios de Regência, ou seja, o discente somente poderá realizar os estágios nos ensinos fundamental (anos finais) e médio após cursá-las com aprovação. Sua ementa propõe estudar a “diversidade linguística da língua portuguesa enfocando as abordagens da Sociolinguística e da Dialectologia, com ênfase na diferenciação dialetal do português brasileiro” (UNEB, 2008, p. 63).

No entanto, a questão que emerge é se o componente de Diversidade Linguística, somente, é suficiente para que o discente construa bases sólidas para sua atuação, oferecendo-lhe um aparato teórico-metodológico apropriado para desfazer os “equivocos” que perduram por séculos acerca da língua portuguesa, ainda mais no território do semiárido baiano, com escolas da educação básica compostas por muitos alunos provenientes da zona rural que, sabe-se, usam de variedades ainda mais distantes da variedade que a escola lhes apresenta.

Certamente, a resposta mais coerente é negativa, pois 45 horas não seriam suficientes. Espera-se, portanto, que durante todo o curso o discente seja instigado a pensar essas questões, inclusive durante os quatro componentes de Estágio, aliando a teoria à prática, conforme pressupõe o Parecer do Conselho Nacional da Educação – CNE – e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena, conforme trecho que segue:

Nos cursos atuais de formação de professor, salvo raras exceções, ou se dá grande ênfase à transposição didática dos conteúdos, sem sua necessária ampliação e solidificação – pedagogismo, ou se dá atenção quase que exclusiva a conhecimentos que o estudante deve aprender – conteudismo, sem considerar sua relevância e sua relação com os conteúdos que ele deverá ensinar nas diferentes etapas da educação básica. É preciso indicar com clareza para o



aluno qual a relação entre o que está aprendendo na licenciatura e o currículo que ensinará no segundo segmento do ensino fundamental e no ensino médio. (BRASIL, 2002, p. 21).

O documento menciona ainda outro problema relacionado à organização do tempo dos estágios nas licenciaturas, “geralmente curtos e pontuais”, em que o discente, com a observação de uma aula durante a semana, por exemplo, não consegue conhecer suficientemente a realidade da escola, muito menos compreender a dinâmica do trabalho pedagógico. Ademais, observa-se, durante a leitura dos Pareceres emitidos pelo MEC, a ênfase dada à necessidade de haver coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor. Esse talvez seja o calcanhar de Aquiles de nossas licenciaturas, posto que o que mais se ouve dos graduandos é a dificuldade de transpor a teoria estudada durante o curso para a sala de aula<sup>8</sup>.

Nesse sentido, corrobora-se com o que afirma Bortoni-Ricardo (s/d) sobre a ponte que ainda há entre o que dizem os documentos oficiais e o efetivo conhecimento dos estudos sociolinguísticos no Brasil por parte do professor que leciona língua portuguesa:

Estamos conscientes, entretanto, de que esse tipo de conhecimento não tem sido socializado entre os professores de LP (Língua Portuguesa) que atuam na educação básica e em muitos casos até entre aqueles que trabalham na formação dos professores. Também concordamos que não é o simples fato de ter sido incluída nos PCN que a variação lingüística estará ao alcance dos professores do ensino fundamental. (BORTONI-RICARDO, s/d)

De semelhante modo, o Redimensionamento Curricular dos Cursos de Letras não garante que o futuro docente de língua portuguesa, especialmente os que ainda não estão em exercício da profissão, esteja consciente dos preâmbulos que cercam o trabalho com a diversidade linguística. Pode ser muito arriscado afirmar, mas, talvez, até os professores da universidade não consigam possibilitar um aprofundamento teórico, com proposições práticas, de modo a viabilizar ao discente de Letras uma maturidade para lidar com questões tão complexas e enraizadas na

---

<sup>8</sup> Certamente, essa questão poderia ser dissolvida por meio de uma pesquisa que ouvisse os discentes do campus XXII, como, aliás, outros trabalhos já fizeram. No entanto, nesse trabalho não houve tempo hábil para isso, ficando abertas essas possibilidades.



cultura linguística de nosso país, tais como a supervalorização de uma variedade, da elite brasileira, em detrimento das demais.

### **Considerações Finais**

Mesmo que muito já se tenha discutido sobre o preconceito linguístico e de como os cursos de graduação preparam os futuros professores de Língua Portuguesa para lidar com essa delicada e relevante questão, ainda há muito que se refletir e, principalmente, avaliar para transformar. O objetivo desse trabalho, então, foi iniciar uma discussão acerca do como ensinar português e para que e como oportunizar aos estudantes da educação básica o acesso, tal como é de direito, à norma culta do português brasileiro, sem, contudo, estigmatizar as variedades trazidas por eles para a sala de aula.

Acredita-se, desse modo, ser preciso, minimamente, aprender para ensinar, como prenuncia o título deste artigo. Assim, faz-se necessário conhecer os processos históricos que institucionalizaram a norma-padrão clássica como sinônimo de português ideal, bem como compreender os interesses políticos e ideológicos por trás dessa escolha. Depois, é necessário refletir acerca do peso que a gramática normativa ainda tem nas aulas de português e por que é tão difícil rever tais práticas.

Para tanto, mostram-se relevantes os estudos da sociolinguística, principalmente os estudos que direcionam o olhar para o ensino de língua na educação básica, por acreditar serem fundamentais para desconstruir o mito da homogeneidade linguística que perdura há muito no Brasil. Basta recorrer a diversos projetos acerca das variedades existentes no nosso português, dentre os quais destaca-se o Projeto Atlas Linguístico do Brasil (ALIB) – que aqui na Bahia realiza-se em parceria com a UFBA (Universidade Federal da Bahia) e o próprio Projeto NURC, já mencionado neste trabalho –, para se perceber que as variedades tão censuradas têm sim uma logicidade e bases históricas.

Assim sendo, a partir das leituras dos estudiosos do tema, bem como da análise dos documentos que direcionam o currículo dos cursos de formação de professores, mesmo que de forma breve, e sem a pretensão de apresentar receitas milagrosas, conclui-se que ainda que os documentos atentem para o respeito às diversidades linguísticas do estudante, não basta sua proposição. Desempenha, portanto, papel fundamental o professor, tanto o do ensino superior, pois atua como



mediador desse conhecimento, quanto do professor de língua portuguesa em formação. Será ele o personagem central na quebra dos atuais paradigmas que ainda perduram no ensino da língua.

## Referências

BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Contribuições da sociolinguística educacional para o ensino e aprendizagem da linguagem**. Disponível em: [http://www.stellabortoni.com.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=707:iotaibuic%C3%95is\\_ia\\_soiiolioguistiia\\_iuiaiooal\\_paaa\\_o\\_paoisso\\_iosioo\\_i\\_apaiioi\\_zajim\\_ia\\_li\\_oguaqim&catid=1:post-artigos&Itemid=61](http://www.stellabortoni.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=707:iotaibuic%C3%95is_ia_soiiolioguistiia_iuiaiooal_paaa_o_paoisso_iosioo_i_apaiioi_zajim_ia_li_oguaqim&catid=1:post-artigos&Itemid=61). Acesso em 25 jun. 2016.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemu na escola, e agora?** 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Parecer CNE/CP 9/2001. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, 18/1/2002. Seção 1, p. 31.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. PARECER CNE/CES 492/2001. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, de 9/7/2001. Seção 1, p. 50.

CAMACHO, Roberto Gomes. Sociolinguística: parte II. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org.). **Introdução à Linguística**: domínios e fronteiras. Vol. 2. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 49-75.

CEZÁRIO, Maria Maura; VOTRE, Sebastião. Sociolinguística. In: MARTELOTA, Mário Eduardo (Org.). **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 141-155.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

GOMES, Maria Lúcia de Castro. **Metodologia do ensino de língua portuguesa**. Curitiba: IBPEX, 2007.



LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. Trad. de M. Bagno; M. M. P. Scherre; C. R. Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATOS E SILVA, Rosa Virgínia. Variação, mudança e norma (movimentos no interior do português brasileiro). In: BAGNO, marcos. **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística**. 2. ed. São Paulo: ática, 2000.

UNEB (Universidade do Estado da Bahia). Projeto de Redimensionamento do Curso de Licenciatura em Letras – Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas. Resolução CONSEPE, nº 928/2008, de 04 de abril de 2008.





## SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPLICAÇÕES DA AÇÃO DOCENTE

**Jeane Lima da Silva**

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia  
jeane19libriana@gail.com

**Nizaneia Nascimento de Matos**

Universidade do Estado da Bahia/ Campus XI  
nizmtt@hotmail.com

### Resumo

O estudo intitulado Sexualidade na Educação Infantil: implicação da ação docente constitui em conhecer como o professor da pré-escola enfrenta e trabalha a sexualidade, quando as crianças adentram na fase de descobertas e curiosidades sobre o seu corpo e são levadas a comportamentos que indicam o despertar da sexualidade. Foi feita uma pesquisa de campo para observar os alunos e compreender como o professor se depara com situações que envolvem sensações proporcionadas pelo contato ou toque. Esta pesquisa ocorreu numa escola da Zona Urbana do Município de Serrinha-Ba. A Sexualidade é um tema bastante discutido na contemporaneidade, porém, ainda negada nos diversos espaços da sociedade. A questão norteadora deste estudo foi: Como o professor da pré-escola (a) trabalha as manifestações sobre sexualidade trazidas por crianças de 4 anos de idade para o espaço da sala de aula? A pesquisa teve como objetivo geral: analisar o trabalho do professor em relação à sexualidade levando em conta a diversidade cultural de valores e crenças presente na Educação Infantil. Os objetivos específicos são: Considerar a história da sexualidade e sua relação com a sexualidade na infância; Conhecer a concepção que o professor tem sobre a sexualidade; Identificar como o professor trabalha a sexualidade em suas aulas. A pesquisa em questão é de caráter qualitativo e foram utilizados como instrumentos de coleta de dados: observação, entrevista semiestruturada. Os principais autores que fundamentaram a pesquisa foram: Foucault, (1977; 1988), Werebe, (1998) Freud (1905; 1976; 1996).

**Palavras-chave:** Educação infantil. Sexualidade. Intervenção pedagógica.

### Introdução

O estudo intitulado Sexualidade na Educação Infantil: implicações da ação docente constitui em conhecer como o professor da pré-escola enfrenta e trabalha a sexualidade, quando as crianças estão na fase de curiosidades e descobertas que as levam a comportamentos que indicam o despertar da sexualidade.

Entendendo a sexualidade como construção social, histórica e política, relacionada ao poder e à regulação, com formas e variações impossíveis de serem explanadas sem examinar e explicar seu contexto formativo (FOUCAULT, 1977), foi feito uma pesquisa de campo para observar os alunos e compreender como o professor se depara com situações que envolvem sensações proporcionadas pelo



contato ou toque. Esta experiência ocorreu numa escola da Zona Urbana do Município de Serrinha-BA.

### **A sexualidade no contexto infantil**

A Sexualidade é um tema bastante discutido na contemporaneidade, porém, ainda negada nos diversos espaços da sociedade. Esta questão é de suma importância nos processos de ensino e de aprendizagem escolar, pelo fato de ser um espaço social onde são recebidas crianças de ambos os sexos, as quais estão em busca de aprendizagem sobre diversas questões descobertas ao longo de seu crescimento envolvendo o seu corpo, de acordo com os padrões físicos que cada um possui.

Assim sendo, a escola como um ambiente onde precisará de uma comunicação, de experiências e trocas de conhecimentos é a mola propulsora para estimular os saberes relacionado a sexualidade. Como também é um local onde, muitas vezes, as crianças expressam suas dúvidas e sente-se à vontade para fazer perguntas, considerando que num ambiente familiar, talvez não consigam esta expressão de forma tão livre como estando na instituição escolar.

Desta forma, a sexualidade infantil é marcada pelas diferenças anatômicas e transformações históricas, culturais provocadas pelo meio o qual o sujeito está inserido. Sendo que as mudanças não são prontas e inacabadas, a cada momento surge um novo olhar para a sexualidade, pois não podemos definir identidade sexual como única, no entanto a mesma está em constante transformação que prevalece em todo desenvolvimento humano psicológico e físico desde o nascimento até a morte passando por diversas mudanças de acordo com a história dos sujeitos. (BRASIL, 1998)

Durante grande parte do desenvolvimento infantil, a sexualidade é tratada como inexistente, tanto do ponto vista da formação familiar do infante, quanto no campo escolar onde o mesmo está imerso. Isto se dá, em razão dos paradigmas culturais que envolvem o tema da sexualidade em um invólucro pincelado por tabus, entre eles, a ideia de que a criança não tem sexualidade e por isso, as instituições família, igreja e escola, as quais as crianças têm os primeiros contatos, muitas vezes as respostas não são compreendidas por parte delas.



De acordo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) o trabalho de orientação sexual é papel da escola também, quando a escola juntamente com os profissionais pensa no currículo e no seu planejamento, é preciso pensar na forma de trabalhar orientação sexual em cada disciplina, os profissionais precisam estar preparados sempre que surgir questões relacionadas à sexualidade. (BRASIL, 1997).

A sexualidade na Educação Infantil, primeira etapa da educação escolar, constitui-se em um campo de estudo de interesse para os educadores, pesquisadores licenciados que visam educar crianças que estão passando por uma fase de mudanças no seu desenvolvimento. Assim, surgiu a seguinte questão norteadora: Como o professor da pré-escola (a) trabalha as manifestações sobre sexualidade trazidas por crianças de 4 anos de idade para o espaço da sala de aula?

Dessa forma, com o intuito de responder a questão, esta pesquisa tem como objetivo geral: analisar o trabalho do professor em relação à sexualidade levando em conta a diversidade cultural de valores e crenças presente na educação infantil.

Partindo do objetivo principal constituímos como objetivos específicos: Considerar a história da sexualidade e sua relação com a sexualidade na infância; Conhecer a concepção que o professor tem sobre a sexualidade; Identificar como o professor trabalha a sexualidade em suas aulas.

### **Procedimento metodológico**

Esse trabalho teve inspiração na pesquisa qualitativa, que para Oliveira (2007), é um meio de reflexão que trabalha com a realidade dos sujeitos e seu contexto histórico, podendo ser descrita e analisada, possibilitando conhecer realidades culturais crenças muito distintas. O instrumento de coleta de dados foi à entrevista semiestruturada que, segundo Ludke e André (1986), por compreender que esse tipo de procedimento, possibilita uma participação efetiva dos sujeitos entrevistados permitindo ao pesquisador liberdade para adaptações necessárias, ao longo dos estudos em face.

O trabalho em pauta teve como sujeito uma professora licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB e sua turma da pré-



escola. Em tempo, ressalto que por questão ética os sujeitos terão suas identidades preservadas e receberão nomes fictícios para manter em sigilo.

### **Breves discussões sobre história da sexualidade**

As discussões direcionadas as sexualidades são de suma importância para o universo educacional, uma vez que a educação não pode estar separada das discussões presentes na sociedade, pois a escola vive dentro da sociedade. Apesar de que algumas discussões em relação a sexualidades serem uma tarefa árdua é preciso dialogar com os sujeitos, são muitas opiniões para um mesmo assunto e alguém pode ficar insatisfeito por não ser ouvido como desejaria.

Com propósito de entender as manifestações e as concepções de cada sujeito sobre a sexualidade, de acordo com Werebe (1998), foi preciso os estudos das sexualidades nos séculos passados, que deram início na Europa, em meados dos anos 1886, apresentando as contribuições de diversas áreas do conhecimento como a psicanálise, psicologia e a filosofia que trouxe a participação do teórico Michel Foucault (1977; 1988), que contribuiu para área da educação proporcionando uma discussão da sexualidade numa perspectiva sociocultural.

Falar de sexualidade na sociedade ainda é algo polêmico imagina quando se trata de crianças que por muitos anos se pensava que criança não tinha sexualidade, sendo esse um motivo para a sociedade se calar e fechar os olhos para as manifestações apresentadas pelas crianças. Foucault (1988)

Foucault (1988) nos faz refletir sobre a existência de tabus que perpassam pelas sociedades sobre as sexualidades, levando a entender como as sexualidades eram vistas nas sociedades ocidentais desde o século XVI. Mas o termo sexualidade, que chegou bem depois do surgimento da humanidade, só começou a fazer parte do entendimento de algumas pessoas já no século XIX, levando algumas sociedades a estabelecer verdades absolutas inquestionáveis que permanecem até os dias de hoje.

Contudo, a escola tem o papel de promover eventos que provoquem aos pais a conscientização de que seus filhos estão vivendo outro momento que não é o mesmo que eles viveram, em que é preciso muito mais atenção sobre as atitudes de seus filhos. Com isso as crianças são proibidas de pensar além do que lhe é imposto pela sociedade, quando faz perguntas reverendas a sexualidade que ouviu alguém



falar ou sentiu algo novo em seu corpo não têm uma devida explicação e, muitas vezes, essa resposta que elas procuram e não encontram pode fazer muitas diferenças no seu desenvolvimento. Quando a criança faz uma pergunta seja aos pais ou a escola é por que está precisando de uma resposta que venha lhe satisfazer.

As manifestações das sexualidades para Freud (1996), estão presentes desde o nascimento das crianças, desde as relações, as sensações de prazeres que sentem ao tocarem em seu corpo. Na contemporaneidade ainda há uma inquietação no que diz respeito à sexualidade, pois envolvem questões ligadas as políticas públicas municipais.

Devemos falar de sexualidade com crianças como se estivesse falando de qualquer outro assunto, mas com a necessidade de sempre falar a verdade trazendo uma linguagem ao alcance da compreensão da criança. A sexualidade é marcada por repressão, os sujeitos não podiam se tocar principalmente as mulheres, e muitas crianças cresceram sabendo dos limites que a sociedade exigia.

### **Conceitos de sexualidade**

“Nascemos todos seres sexuais; no bebê a sexualidade é tão espontânea como a capacidade de sugar o seio materno ou a mamadeira e mais tarde, andar e falar”.  
(SUPLICY, 1999. p.18)

Falar hoje em sexualidade infantil remete as questões relevantes sobre a visão e contribuição de Freud a este respeito, pois, o mesmo define o sexo e sexualidade como um aspecto do desenvolvimento humano.

A sexualidade durante sua história foi motivo de vergonha, quando o assunto era falar sobre, principalmente as famílias, as quais procuravam se abster de comentários relacionados. Segundo Foucault (1977), nos últimos séculos, ao contrário de uma sistemática repressão sexual, o que ocorreu foi uma produção massiva sobre o sexo. Uma proliferação de discursos de diferentes áreas (medicina, pedagogia, psiquiatria, etc.) que incorporaram a sexualidade como objeto de análise. As relações de poder, a regulação, então, passam a se projetar sobre o corpo, sobre o prazer e suas manifestações.



Nos ensaios sobre a Teoria da Sexualidade, escrito em 1905, por Freud (1996), o mesmo surpreendeu a comunidade científica com a teoria de que as experiências e condutas sexuais infantis contribuem para a vida e o comportamento da pessoa adulta. Seu trabalho explanava a divisão do período pré-puberal de desenvolvimento da personalidade em estágios dominados por tendências sexuais, essas provenientes de impulsos instintivos e não aprendidos, porém com o objetivo do prazer.

A partir de então, os estudos relacionados tem sido muito discutido no campo educacional, principalmente por ser a escola um espaço social onde encontra-se crianças em desenvolvimento e com contextos culturais diferenciados, tendo os profissionais da educação que buscar capacitações neste âmbito para melhor conduzir suas aulas e compreender os comportamentos das crianças em determinadas fases da vida.

Nesse sentido, ter conhecimento acerca dos processos naturais da pessoa humana, é fundamental para que não haja constrangimentos e por consequência disto, bloqueios que dificultam diversos aspectos ligados à psique, principalmente a questão da sexualidade, a qual mesmo sendo um processo natural, é um tanto quanto confuso na vida de um ser que está em descobertas.

De acordo a concepção de Silva e Nunes (2000), a sexualidade é uma dimensão humana que faz parte das habilidades potencialidades e de toda construção sociocultural histórica de toda vida do ser humano. Assim percebem diferentes questionamentos a respeito das sexualidades que variam de acordos concepções e crenças de cada sujeito.

É certo que é da natureza humana, as manifestações, sensações e percepções orgânicas no que se refere à sexualidade, mas, nem sempre este período ocorre de forma natural, muitas crianças despertam a curiosidade pelo fato de presenciar situações explícitas, vivenciar de forma abusiva o ato em si, entre outros fatores midiáticos que contribuem para um despertar precoce e de forma “errada”, Werebe (1998) afirma que:

(...) é perceptível como a mídia está presente na vida das crianças cada vez mais cedo promovendo informações rápidas e estímulo sexual, sobretudo erotização podendo influenciar o comportamento infantil. Não quer dizer que a presença da mídia seja negativa na



vida desses sujeitos as formas que cada uma utiliza e que vai dá o resultado merecido (WEREBE, 1998, p.151).

E nítido como às crianças são influenciada pelos diversos fatores que compõem a sociedade conforme Nunes e Silva (2000, p. 02) “a (...) sexualidade faz parte da condição humana”. No que diz respeito à sexualidade infantil, estes mesmos autores, referem-se ao desenvolvimento da criança, e afirmam que “(...) é preciso observá-la e respeitá-la”. O autoconhecimento do ser humano começa desde a fase de bebê, onde a criança passa a conhecer o ambiente, descobrir as coisas do meio a qual vive. O homem desde o seu nascimento até a morte passa por diversas mudanças físicas, psicológicas e sociais, sabendo dos limites que a sociedade impõe, e ao longo da sua sobrevivência é possível alcançar sua adaptação (NUNES; SILVA, 2000).

Diante das considerações apresentadas acima percebe-se que o despertar da sexualidade é inevitável. Portanto, ter consciência da normalidade deste processo e expor de forma natural às dúvidas e manifestações das crianças nesta fase é primordial para que as mesmas possam desenvolver-se ou contraírem traumas por meio da repressão.

A educação tem evoluído em alguns pontos, os quais estão também relacionados à sexualidade. Explica-se isto nos três Ensaio sobre a Teoria da Sexualidade, escrito em 1905, Freud (1996) surpreendeu a comunidade científica com a teoria de que as experiências e condutas sexuais infantis contribuem para a vida e o comportamento da pessoa adulta.

Sabendo o professor que a possibilidade de se deparar com situações que envolvam a sexualidade, é preciso que este tenha um conhecimento a ponto de compreender o momento da criança, a curiosidade e a partir de então formular ideias que instigue os alunos a saberem e comentarem um pouco sobre estas questões de forma profissional e pautadas no respeito e limites.

Diante deste contexto, ter conhecimento científico em relação a alguns aspectos apresentado pelos estudantes em sala de aula, facilitará o diálogo e possibilitará maior liberdade e confiança de ambas as partes, sendo que o professor precisa se posicionar em relação às atitudes das crianças em sala de aula. Deste



modo, não trará constrangimentos e nem repulsões em relação aos impulsos naturais da sexualidade.

Em seus estudos Braga (2003) traz as fases psicosexuais que faz parte do desenvolvimento humano como: Fase Oral, Fase Anal, Fase Fálica, Fase de Latência. Sabe-se que todas as fases são importantes na vida das crianças, as quais precisam de uma orientação específica, principalmente ao adentrarem a pré-escola. O educador, portanto, necessita de uma base conceitual que tragam subsídios para favorecer o processo de ensino e aprendizagem das crianças. A educação sexual, por exemplo, traz respaldos imprescindíveis nas fases psicosexuais.

É pertinente que o educador contemporâneo conheça as teorias freudianas, desde o desenvolvimento infantil às fases da vida, pois sendo ele um estudioso, médico neurologista e importante psicólogo, pôde-se em seus experimentos compreender diversos fatores que ajudam nos processos corporais dos seres humanos, bem como, as questões ligadas à psique, que repercute consideravelmente na aprendizagem e no convívio social do sujeito.

### **Dialogando sobre a sexualidade na Educação Infantil no espaço da sala de aula**

Levando em consideração a importância de se apropriar dos conhecimentos ligados à sexualidade, às pessoas e a seu desenvolvimento, principalmente na idade infantil/escolar, é imprescindível para melhor orientar e trazer conceitos de valores, pessoais e disciplinares. Quando o assunto é sexualidade relacionada à infância, ainda hoje, é negada por algumas sociedades é pouco falada e explicada e, por isso, permanece como uma terra incógnita. (CONSTANTINE; MARTINSON, 1984).

Os conhecimentos e reações de Lua ao falar sobre esta temática tão natural e ao mesmo tempo, difícil de lidar nos espaços escolares. Sendo assim, foi feito a seguinte questionamento para Lua:

Como você vê a sexualidade presente na Educação Infantil?

*Assim né... Como algo que faz parte do seu desenvolvimento humano... Em comportamentos como gestos, toque no seu corpo no momento das música/danças. Também quando perguntam “pró menino brinca de boneca? De fazer comidinha?”. Assim, também*





*está presente no momento da escolha dos brinquedos e brincadeiras. Também em momentos (raros) em que algumas crianças começam a desenvolver a curiosidade sobre o namoro, imitam os adultos, pois é possível perceber ao brincar de passear de mãos dadas, abraçar e chegam até comentar que estão namorando sem mesmo ter a noção do que isto significa. É possível perceber ainda em momentos de brincadeiras onde o “uso” do corpo é uma das maneiras desse brincar e isso se dá com seus pares de sexo oposto como também do mesmo sexo, às vezes fica difícil saber se a crianças esta expressando um desejo ou imitação do adulto por isso gosto muito da saber como e a rotina das crianças no espaço fora da escola fica melhor para fazer qualquer tipo de intervenção (LUA, 2017).*

Percebe-se no relato da entrevistada que, a sexualidade está presente na vida da criança na maioria das coisas que faz no seu dia a dia e toda e qualquer descoberta do seu corpo. Esta questão foi perceptível na escola durante as observações, através das brincadeiras de faz de conta que segundo, Vygotsky (1896- 1934) é a utilização de alguns gestos para demonstrar uma situação imaginária e o significado de objetos que fazem parte do seu cotidiano. Momento pelo qual possibilitou a compreensão de como a sexualidade está presente no comportamento de cada criança, os quais logicamente são diferenciados, devido talvez à aculturação.

Foi possível perceber no período da observação como existem muitos preconceitos em relação às brincadeiras que e só de menina ou vice-versa. E o papel do professor e entender os valores respeitando o que cada um tem e complementando a bagagem que trazem das famílias e mostrar que independente de ser mulher ou homem podem fazer.

Com relação à sexualidade das crianças Lua traz sua concepção: Como a descoberta da sexualidade interfere no desenvolvimento e comportamento da criança? A mesma respondeu:

*Acredito que a descoberta da sexualidade só interfere no desenvolvimento e no comportamento se esse momento for para a criança algo que “choque” o universo infantil, por exemplo, quando presenciarmos atos sexuais ou quando essa descoberta está ligada aos toques no seu próprio corpo e os adultos não orientam da maneira “correta”, direcionam o tocar suas partes íntimas como algo errado, como “ousadia” e aí reproduzem falas que em vez de ajudar a criança a desenvolver-se de maneira saudável a reprime e isso pode causar danos para a vida jovem/ adulta. No entanto, mesmos com os*



*desafios que perpassa a prática educativa na educação infantil. (LUA, 2017).*

Observando, a análise da professora, quando a mesma diz que a descoberta da sexualidade interfere no desenvolvimento e comportamento da criança, ver-se que há um equívoco nesta informação, pois, a sexualidade sendo algo inerente à natureza humana, não pode interferir no comportamento, uma vez que esta descoberta não seja influenciada. Portanto, respeitar a infância, de forma que não venha despertar de forma precoce esta fase e nem ao menos for induzida seja por meio do comportamento do adulto, de uma música, das mídias, é fundamental neste processo. Levando em consideração, que existem os fatores culturais de apontamentos acerca da moral ou do proibido.

Foi também questionado se: Há alunos que expressam a sexualidade no momento da aula? O que você faz para intervir?

*Há sim... Quando realizam gestos/attitudes toques no seu corpo ou no corpo do colega querendo saber o que o outro tem de diferente. Sinto que de alguma forma tenho que intervir às vezes tenho conhecimento para agir no momento outras nem tanto... procuro conversar muito com as crianças sobre nossos combinados nem tudo pode ficar fazendo o tempo todo na sala, com conversas, mas tem coisas que me pegam de surpresa e no momento preciso fazer algo rápido, mas quando não estou segura quanto ao que fazer eu busco mudar o foco acontece muito nos momentos de musicas, o dançar com a mão na frente dos “órgãos genitais” ou o dançar de maneira “ousada”, “erótica” como dito pela sociedade né?. (LUA, 2017).*

A professora entrevistada, ao dizer que busca mudar o foco, talvez não seja uma atitude que vai fazer a criança compreender que aquele ato não é permitido, e de certa forma, caracteriza uma repressão. Mas ela diz, que quando essas situações acontecem só toma qualquer atitude de chamar para conversá-los quando já conhece a realidade, quando ainda não conhece sua primeira atitude e mudar atenção das crianças para pensar em possibilidades de intervenções futuras.

Nunca se sabe ao certo quais os motivos de algumas reações, sejam incentivadas por adultos, ou curiosidades das mesmas, ao menos que conheçamos as realidades destes para que se possa encontrar respostas e/ou soluções para lidar com determinadas situações. Ao observar as atitudes da professora, mesmo sabendo que a mesma tem especializações, existe momentos que fogem ao



controle, porém, busca-se sempre estratégias para contornar de forma construtiva e que venha trazer fontes saudáveis para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. O educador, portanto, deve conhecer e ter curiosidades sobre as questões da sexualidade, interpretar de forma concisa o que de fato é correto ou não, o que o mesmo pode orientar de forma reflexiva.

A respeito disto salienta Figueiró (2006, p.17), que: a sexualidade está além da questão biológica, é também influenciada pela cultura determinante. Desta forma, o educador deve levar em consideração as questões culturais de cada aluno e não apenas reprimir, mesmo que indiretamente, é necessária a observância e a partir de então, criar métodos favoráveis ao diálogo, estímulo à aprendizagem e até mesmo às curiosidades acerca do corpo, ser explicada nos conteúdos disciplinares, como na disciplina de ciências. As demais podem também ser aproveitadas.

De acordo com Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) o desenvolvimento da sexualidade é fortemente marcado pela cultura e história, de acordo com cada sociedade, e esta cria normas que constituem o comportamento sexual dos indivíduos.

Em conversa com a entrevistada, a mesma mostra compreender um pouco de como acontece o desenvolvimento da criança, pois, a mesma afirma que tudo depende de como um adulto considera essas curiosidades presente na vida da criança. Sendo assim, acredito que quando compreendem que essa descoberta faz parte da vida, que é algo natural busca ajudar, orientar, a descoberta da sexualidade na criança e acontece por que faz parte da sua vida.

A escola tem um papel social muito relevante na formação dos sujeitos, neste sentido, buscar métodos que favoreçam não somente a aprendizagem escolar, mas, a compreensão do papel dos mesmos na sociedade é uma forma de chamá-los a atenção das coisas e dos acontecimentos do seu entorno, oportunizando-os à participação e conhecimento.

Sobre esta questão, Bordenave, (1983, p. 72,73), salienta que: “a qualidade da participação se eleva quando as pessoas aprendem a conhecer sua realidade; a refletir; a superar contradições reais ou aparentes; a identificar premissas subjacentes; a antecipar consequência; a entender novos significados das palavras; a distinguir efeitos de causas, observações de inferência e fatos de julgamento”.



Sendo assim a ação conjunta dos professores, familiares e da sociedade em si, é crucial no processo de um desenvolvimento pautado no respeito e no bom exemplo.

### **Considerações finais**

Este estudo discutiu a questão da sexualidade no âmbito escolar e as descobertas das crianças da Educação Infantil. Partiu-se do pressuposto que se faz necessária à inserção desta temática no âmbito escolar, bem como na formação dos professores.

Objetivou analisar o trabalho do professor em relação à sexualidade levando em conta a diversidade cultural de valores e crenças presente na educação infantil. Para tanto, foi realizada uma entrevista com a docente da turma observada, para conhecer quais as concepções dela em relação à sexualidade na educação infantil. Desse modo, teve como procedimento metodológico a pesquisa qualitativa, com realização de entrevista semiestruturada e observação.

Os dados nos mostraram como a sexualidade ainda está distante do ambiente educacional, falta formação continuada, que é muito importante para a prática do professor, principalmente nas questões que envolvem a sexualidade, pois, o conhecimento adquirido da universidade foi muito pouco.

No campo empírico perceber a concepção da professora acerca da sexualidade na educação, os quais apresentam conceitos de sexualidade no ponto de vista profissional de forma clara e objetiva, foi essencialmente favorável às questões pessoais e profissionais na educação, pois, trouxe muito mais subsídios à formação, possibilitando maior compressão nas situações cotidianas enquanto profissional atuante na Educação Infantil.

A produção desse trabalho se estabeleceu como uma experiência fundamental de formação pessoal, pois contribui para análise da Educação Infantil enquanto espaço que se cruzam diversos saberes para construção de conhecimentos, desafios limitações e os diversos fatores que influenciam na ação do professor diante de alguma manifestação corporal que expressem curiosidade em relação à sexualidade.

Espera-se que esse estudo possa contribuir com o acervo de produção acadêmica desenvolvida na Universidade do Estado da Bahia Campus XI, e



provoque interesses da parte dos estudantes, professores e leitores de outras áreas do conhecimento.

## Referências

BORDENAVE, Juan E. Diaz. **Além dos meios e das mensagens**. Petrópolis: Vozes, 1983

BRAGA, Eliane Rose Maio. **Sexualidade Infantil: Uma Investigação Acerca Da Concepção das Educadoras de uma Creche Universitária sobre Educação Sexual**, Maringá, 2003. Tese (Mestre em Educação) – UNESP, Assis.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998 3v.: il.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Pluralidade cultural, orientação sexual /** Brasília: MEC/SE, 1997.164p.10v.

CONSTANTINE, Larry L. MARTINSON, Floyd M. **Sexualidade infantil: novos conceitos, novas perspectivas**. São Paulo, Roca, 1984.

FIGUEIRÓ, M. N. D. **Formação de Educadores Sexuais: adiar não é mais possível**. Campinas, SP: Mercado de Letras; Londrina, PR: Eduel, 2006.

FOCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Albuquerque. 1988.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1977. (Biblioteca de Estudos Humanos. Saber e Sociedade, nº 2).

FREUD, Sigmund (1905). Três ensaios sobre a sexualidade. **Obras Completas**. Rio de Janeiro, Imago, 1976.

\_\_\_\_\_. Três Ensaio sobre a Teoria da Sexualidade. In: **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Vol. VII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

LUDKE, Menga e, ANDRÉ Marli E.D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

NUNES, C., & Silva, E. **A Educação sexual da criança: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade além da transversalidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.



SUPLICY, M. **Papai, mamãe e eu**: o desenvolvimento sexual da criança de 0 a 06 anos. São Paulo: FTD, 1999.

VIGOTSKY, Levi. **A formação social da mente**. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo Martins Fontes, 1991 4 ed.

WEREBE, Maria José Garcia. **Sexualidade, Políticas e Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998. 217p.



## **EDUCAÇÃO AMBIENTAL: A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORAS DE ESCOLAS NO CAMPO**

**José Mateus Carvalho dos Santos**

Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
mateuscarvalho.oficial@hotmail.com

**Naiara Oliveira de Jesus**

Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
nay22ka@hotmail.com

**Marta Alencar dos Santos (Orientadora)**

Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
alencar.mart@gmail.com

### **Resumo**

A educação deve provocar e incluir valores, conhecimentos, responsabilidades e aspectos que promovam o progresso das relações éticas entre as pessoas, todos os seres vivos e a vida em sociedade. Neste sentido, a Educação Ambiental vem estabelecer bases para essas questões. Mas, para isso é preciso que os professores incluam em suas práticas, metodologias voltadas para esse aspecto. Diante disso, surgiu a seguinte pergunta que norteou a nossa pesquisa: como são trabalhadas as questões ambientais numa escola no campo? Nesta perspectiva, este artigo tem como objetivo geral analisar as práticas pedagógicas de professoras de uma escola no campo do Município de Serrinha – BA, em relação às questões ambientais e como objetivos específicos: conhecer a concepção das professoras sobre Educação Ambiental; refletir os desafios enfrentados por elas ao trabalhar a Educação Ambiental em sala de aula e compreender se a localização da escola contribui para desenvolver atividades relacionadas à Educação Ambiental. Como metodologia foi utilizada a entrevista semi-estruturada com questionário de cinco perguntas base. E para fundamentar essa pesquisa utilizamos como aporte teórico: Dias (2004), Guimarães (2010), Segura (2001), Viégas (2004), Zakrzewski (2004).

**Palavras-chave:** Educação Ambiental. Educação no Campo. Prática Pedagógica.

### **Introdução**

A Educação Ambiental evoluiu de acordo com o tempo. Historicamente esteve ligado aos conceitos ou representações que se atribuíram ao meio ambiente. Nas últimas décadas, vem se consolidando e tornando-se um parâmetro no estabelecimento de outro pensar a educação no seu conjunto, haja vista, o número de publicações, projetos, experiências e pessoas envolvidas com a temática em todas as esferas.



Diante disso, o presente trabalho tem como objetivo geral analisar as práticas pedagógicas de professoras de uma escola no campo<sup>9</sup> do Município de Serrinha – BA, em relação às questões ambientais e como objetivos específicos: conhecer a concepção das professoras sobre Educação Ambiental; refletir os desafios enfrentados por elas ao trabalhar a Educação Ambiental em sala de aula e compreender se a localização da escola contribui para desenvolver atividades relacionadas à Educação Ambiental. Diante disso, surge a seguinte questão: como são trabalhadas em sala de aula as questões ambientais numa Escola no campo? E para responder essa questão utilizaremos como metodologia a entrevista semi-estruturada com questionário de cinco perguntas base.

Este estudo foi realizado tendo como base o referencial teórico de autores e teóricas importantes na discussão em questão, tais: Zakrzewski (2004), Segura (2001), Dias (2004), Guimarães (2010), Viégas (2004), que estabelecem concepções importantes a serem analisadas acerca da Educação Ambiental e suas nuances sociais.

Contudo, a educação tem a capacidade de instigar e promover valores, e não sendo somente um meio de transmitir informações, trata-se de um processo que envolve transformações dos sujeitos que aprendem e executam posturas diante do mundo. Na educação, pode-se encontrar apoio para melhoria da relação do ser humano com o meio em que vive, pois é conscientizando o indivíduo que o convívio entre as pessoas e o meio ambiente pode melhorar.

### **A Educação Ambiental**

Entendem-se por Educação Ambiental (EA) os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

O conceito de Educação Ambiental evoluiu de acordo com o tempo. Historicamente esteve ligado aos conceitos ou representações que se atribuíram ao meio ambiente. Nas últimas décadas, vem se consolidando e tornando-se um parâmetro no estabelecimento de um outro pensar a educação no seu conjunto, haja

---

<sup>9</sup> Segundo Kolling, Cerioli e Caldart (2002, p.26) no campo “o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive” e do campo “o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada a sua cultura e suas necessidades humanas e sociais”.





vista, o número de publicações, projetos, experiências e pessoas envolvidas com a temática em todas as esferas. A Educação Ambiental busca a comunhão com os princípios fundamentais de participação, cidadania, autonomia, familiaridade com a cultura local e sustentabilidade almejando uma educação que priorize, em suas bases epistemológicas e metodológicas, a formação de homens aptos a enfrentar os desafios sócio-ambientais que em muitos casos são produtos de sua própria ação. Para Dias:

[...]a Educação Ambiental é um processo permanente no qual os indivíduos e a comunidade tomam consciência do seu meio ambiente e adquirem conhecimentos, valores, habilidades, experiências e determinação que os tornem aptos a agir e resolver problemas ambientais presentes e futuros. (DIAS, 1994, p. 59)

A Educação Ambiental é um processo de reconhecimento de valores e clarificações de conceitos, objetivando o desenvolvimento das habilidades e modificando as atitudes em relação ao meio, para entender e apreciar as inter-relações entre os seres humanos, suas culturas e seus meios biofísicos. A educação ambiental também está relacionada com a prática das tomadas de decisões e a ética que conduzem para a melhora da qualidade de vida. Nesse sentido, Chiavenato apud Araújo (2009, p.54) afirma que: “é importante discutir e principalmente ‘fazer’ educação ambiental, significa ir a busca de novos valores que concorram para a construção de relações mais éticas com os as demais espécies biológicas e com a nossa própria espécie”.

Conforme Carvalho (2008, p.77) “a educação acontece como parte da ação humana de transformar a natureza em cultura, atribuindo-lhe sentidos, trazendo-a para o campo da compreensão e da experiência humana de estar e participar da vida”. A Educação Ambiental é uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental.

### **Um Breve Histórico da Educação Ambiental Pelo Mundo**



Ao longo dos tempos a Educação Ambiental (EA) era um assunto na qual as pessoas não levavam tão a sério, pois era difícil encontrar referências que abordasse o tema citado, não tinha cursos de especialização para capacitar profissional na referida área. Então a preocupação com o meio ambiente se restringia somente a pequenos grupos de estudiosos e outras pessoas interessados em conhecer profundamente sobre meio ambiente que saíam a campo para pesquisar. Daí por diante começou a ser divulgado de maneira bem lenta informações referentes à temática e despertou curiosidades a outros estudiosos que também pretendiam obter mais conhecimentos.

Em 1779, na Inglaterra, o escocês Patrick Geddes, considerado o "pai da Educação Ambiental" já demonstrava sua enorme preocupação com as consequências no ambiente natural pelos efeitos da revolução industrial e o processo de urbanização.

No Brasil, em 1891, havia se pronunciado a criação de unidades de conservação, como parques nacionais, estações ecológicas, reservas biológicas, etc.

Por volta de 1945, iniciava nas escolas da Grã Bretanha os "estudos ambientais". A primeira grande catástrofe veio acontecer 7 anos mais tarde, quando o ar densamente poluído de Londres, provocaria a morte de 1600 pessoas, desencadeando o processo de sensibilização sobre a qualidade ambiental. Esse fato impulsionou uma série de discussões em outros países, dando mais força para o surgimento do ambientalismo nos Estados Unidos a partir de 1960 (DIAS, 2003).

A primeira grande catástrofe ambiental sintoma da inadequação do estilo de vida do ser humano - viria acontecer em Londres e provocaria a morte de 1.600 pessoas desencadeando o processo de sensibilização sobre a qualidade ambiental na Inglaterra, e culminando com a provocação da Lei de Ar Puro pelo Parlamento, em 1956. Esse fato desencadeou uma série de discussões em outros países, catalisando o surgimento do ambientalismo nos Estados Unidos a partir de 1960 (DIAS, 2004, p.77).

O livro "Primavera Silenciosa" ("Silent Spring"), de Raquel Carson, publicado em 1962, foi a primeira reação, ou a primeira crítica mundialmente conhecida dos efeitos ecológicos da utilização generalizada de insumos químicos e do despejo de dejetos industriais no ambiente. Na década de 70, foi elaborado o “Manifesto para a



Sobrevivência” pela entidade relacionada à revista britânica “The Ecologist”, em que eles insistiam que um aumento indefinido da demanda não pode ser sustentado por recursos finitos.

Vemos assim que a história da Educação Ambiental no planeta surge de preocupações pertinentes à necessidade de garantir a vida das espécies no planeta, seja ela dos seres humanos, seja dos seres vivos de maneira geral por meio do cuidado com os recursos naturais.

Viajando um pouco na história vai se perceber que, assim como muitas outras ações mundiais que nascem de fenômenos nem sempre bons para os seres que habitam a Terra, com a Educação Ambiental não foi diferente, que passa a ser pensada a partir dos acontecimentos drásticos envolvendo a população e os demais seres vivos.

Nos anos 80, o Brasil era marcado pelos movimentos sociais como: sindicatos, associações, grupos de bairro e organizações não governamentais lutando pela democracia e cidadania. O mundo também viu nos anos 80 duas grandes tragédias: vazamento de gás da empresa Union Carbide, em dezembro de 1984, onde mais de duas mil pessoas morreram envenenadas na Índia e em abril de 1986, em Chernobyl, Ucrânia, um acidente com um reator nuclear provocou a contaminação de milhares de pessoas.

Pós ECO-92 ou Rio-92, que foi um encontro internacional para debater os problemas ambientais, realizado em 1992, na cidade do Rio de Janeiro e teve grande repercussão mundial por participarem representantes de 176 países, 1.400 Organizações Não Governamentais (ONGs), totalizando mais de 30 mil participantes, aconteceu a "Conferência Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Consciência Pública para a Sustentabilidade", que foi um dos eventos mundiais mais importantes para a Educação Ambiental ocorridos na década de 90, organizada pela UNESCO, em dezembro de 1997, na cidade de Thessaloniki, Grécia.

É importante salientar que a EA não ocorre somente na educação formal, mas em todos os espaços educativos fora de sala de aula, na família, na comunidade, na igreja, na rua, e nas associações, por meio de atividades socioambientais, cursos,



oficinas, eventos, seminário, conferências, projetos, programas, campanhas e muitas outras ações que ocorrem fora da escola.

Acredita-se que essa foi uma das maiores razões que levou os participantes da Conferência de Tbilisi, na Antiga União Soviética, a apresentarem como subsídio a afirmação de que “a estratégia fundamental para desenvolver a EA não-formal consiste em integrar essa educação à gama cada vez maior dos programas já existentes.” (DIAS, 2004, p.214).

Esta conferência, considerada um dos principais eventos sobre Educação Ambiental do Planeta, foi organizada a partir de uma parceria entre a UNESCO e o Programa de Meio Ambiente da ONU - PNUMA e, deste encontro, saíram às definições, os objetivos, os princípios e as estratégias para a Educação Ambiental no mundo, que teve como objetivos conscientizar, ajudar os grupos sociais e os indivíduos a adquirirem consciência do meio ambiente global e ajudar-lhes a sensibilizarem-se por essas questões.

### **Sobre a Escola**

O locús da pesquisa está localizada numa comunidade situada à 10 km da sede do Município de Serrinha-BA. Segundo relatos de moradores, a construção dessa escola se deu a partir de uma mobilização da comunidade que possuía o anseio de que existisse uma escola na localidade. Haja posto, que a comunidade também luta para ter o seu reconhecimento como quilombola, pois a mesma se formou a partir de negras e negros que fugiam da escravidão e se instalaram naquela região.

Essa escola oferta as séries de primeiro ao quinto ano do ensino fundamental, sendo primeiro, segundo e terceiro ano pela manhã e, quarto e quinto ano pela tarde. Em relação à estrutura, possui duas salas de aula, uma sala da direção, cantina, banheiros masculino e feminino, pátio e uma sala usada como depósito de materiais e equipamentos. Vale ressaltar, como dito, pela manhã funcionam três turmas e como a escola possui apenas duas salas, é utilizado um espaço cedido pela Associação de Moradores da comunidade situada ao lado da escola.

Diante disso, para Furtado (2004), as instituições escolares do campo apresentam características próprias em função da população residente na



comunidade sendo que, em sua grande maioria, os estabelecimentos são de pequeno porte, ao se considerar o número de alunos atendidos.

Em relação ao quadro de funcionários, esta escola possui uma diretora, uma vice-diretora, uma secretária, uma auxiliar de cantina, uma auxiliar de serviços gerais, um porteiro, quatro professoras e uma estagiária. Entre essas professoras, duas moram na comunidade e duas na sede do município.

### **Sobre a Entrevista**

Os dados desta pesquisa foram levantados através da entrevista semi-estruturada. Conforme Triviños (1987), a entrevista semi-estruturada é um dos principais meios que o investigador dispõe. Segundo ele:

[...] essa técnica parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas dos informantes. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. (TRIVIÑOS, 1987, p.146).

Neste sentido, foi elaborado um roteiro com cinco questões, sendo essas: O que você entende por Educação Ambiental?; Ao longo da sua formação, você esteve em contato com a Educação Ambiental?; Houve uma formação continuada acerca da temática?; Quais as estratégias que você utiliza para ensinar Educação Ambiental?; Você acredita que a escola sendo no campo interfere de alguma forma no trabalho em relação à Educação Ambiental?

Dessa forma, das quatro professoras que fazem parte do quadro de funcionários da escola, duas participaram da entrevista, uma da comunidade (professora 1) e uma da sede do município (professora 2), respectivamente professoras do primeiro e segundo ano, foi realizada no período da manhã, além disso, também foi entrevistada a diretora do estabelecimento de ensino que também é da comunidade, com o objetivo de entender como é a relação da direção escolar com a temática trabalhada nesse artigo.

Através desta entrevista base, surgiram outras questões, como por exemplo, a relação da comunidade com a escola. Além disso, com o consentimento de todas



as professoras entrevistadas foi utilizado equipamento para gravação de voz e foram feitas anotações da fala das mesmas.

Quando questionadas sobre o que elas entendiam por Educação Ambiental, a diretora e a professora 1, estabeleceram relações apenas com o ambiente natural e ressaltaram a importância da preservação, já a professora 2 questionou a qual ambiente se referia, se era o ambiente natural, ou o ambiente de relações sociais.

Para mim, o meio ambiente são todos os locais onde nós estamos, seja a natureza ou a cidade, conversando com os amigos, comprando coisas [...] não acho que devemos pensar apenas no natural, pois vamos perder de refletir sobre muitas questões que as pessoas pensam que não é meio ambiente, principalmente dentro das nossas casas. (PROFESSORA 2)

Em relação a isso, mesmo entendendo que os fatores ambientais interferem nas nossas vidas individuais e coletivas, portanto sociais, muitas pessoas, incluindo professores têm uma concepção de meio ambiente natural, neste sentido, segundo Segura:

Quando a gente fala em educação ambiental pode viajar em muitas coisas, mais a primeira coisa que se passa na cabeça do ser humano é o meio ambiente. Ele não é só o meio ambiente físico, quer dizer, o ar, a terra, a água, o solo. É também o ambiente que a gente vive – a escola, a casa, o bairro, a cidade. É o planeta de modo geral. (...) não adianta nada a gente explicar o que é efeito estufa; problemas no buraco da camada de ozônio sem antes os alunos, as pessoas perceberem a importância e a ligação que se tem com o meio ambiente, no geral, no todo e que faz parte deles. A conscientização é muito importante e isso tem a ver com a educação no sentido mais amplo da palavra. (...) conhecimento em termos de consciência (...) A gente só pode primeiro conhecer para depois aprender amar, principalmente, de respeitar o ambiente. (SEGURA, 2001, p.165)

Já em relação à formação, se tiveram contato com a Educação Ambiental ou formação continuada sobre a temática, a diretora e a professora 2 disseram que nunca tiveram, ressaltando que a professora 2 disse que buscou aperfeiçoar de maneira particular sobre a temática, lendo artigos na internet e a professora 1, fez um curso técnico em agroecologia que segundo ela ajudou-a pensar mais nas questões ambientais.



Por eu morar aqui na comunidade e ser também agricultora rural eu vi no curso de agroecologia uma oportunidade de melhorar a minha prática e foi muito importante, porque a partir dos conhecimentos que adquiri no curso muita coisa eu aproveitei aqui na escola. (PROFESSORA 1)

No que se refere às estratégias utilizadas para o ensino da Educação Ambiental a diretora externou que as atividades de passeio de campo são as mais recomendadas. As professoras concordaram com as atividades de passeio de campo e com a falta de condições para a realização desses, com isso, usam da vivência dos estudantes do campo como estratégia de ensino da Educação Ambiental.

As professoras pedem para fazer passeios, para as crianças observarem com a supervisão delas e isso é muito importante, mas quando pedimos, a prefeitura não disponibiliza transporte. Muitas vezes, elas precisam de alguns materiais e a escola não tem [...] Eu fico muito triste mais essa é a nossa realidade. (DIRETORA)

Por fim, afirmaram que a escola por ser no campo interfere de modo positivo no trabalho em relação à Educação Ambiental, explicitaram mais uma vez a vivência dos estudantes do campo, sendo essa, muito importante para o trabalho acontecer. Além disso, refletiram sobre o papel da comunidade junto à escola a qual é fundamental para o desenvolvimento de ambas as partes, porém afirmaram que é preciso de mais interação desta comunidade com a instituição de ensino, pois muitas pessoas só comparecem as reuniões e atividades quando solicitadas, não havendo uma parceria contínua.

Ficou evidenciado que a Educação Ambiental é reconhecida como uma importante estratégia para ajudar na conservação do meio ambiente, bem como, para a formação de cidadãos mais conscientes e comprometidos com a sociedade de uma forma geral, porém ao analisarmos a educação no campo percebemos a partir da afirmação de Zakrzewski e Sato (2004) que há negligência com a educação nesse meio e carência de pesquisas, intervenções e apoio a essa população que tanto sofre com os impactos gerados pelos inúmeros problemas econômicos, sociais e ecológicos, pois como visto na fala da diretora e professoras o poder público não oferece suporte necessário para essa prática tão importante para os estudantes do campo conseqüentemente para a comunidade que elas habitam.



Diante disso, Zakrzewski explica que:

A Educação Ambiental [...] deve ser comprometida com o empoderamento social. Isso possibilitará que diversas vozes expressem a sonoridade do grito da liberdade, buscando a responsabilidade ambiental na construção de um mundo que valorize a diversidade biológica e a diferença cultural. [...] É o sentido de compreender a memória coletiva da cotidianidade rural, marginalizada pelos desmontes econômicos e esquecidos pelas políticas públicas voltadas à condição urbana. (ZAKRZEWSKI, 2004)

Neste sentido, é necessário ressaltar a importância que a educação ambiental possui no processo de formação escolar, e a importância da atuação das escolas do campo como agentes transformadores desse processo. Com isso, compreendemos que a educação ambiental no campo tem objetivo emancipadora, pois, essa deve refletir as condições da população do campo dando suporte para atuação efetiva na sociedade.

### **A Prática Docente da Educação Ambiental na Escola no Campo**

A educação deve provocar e incluir valores, conhecimentos, responsabilidades e aspectos que promovam o progresso das relações éticas entre as pessoas, seres vivos e a vida no planeta. Neste sentido a Educação ambiental vem estabelecer bases para esses aspectos.

O problema do descuido com o meio ambiente é uma das questões sociais que tem deixado à humanidade preocupada, por isso seja um dos fatores mais importantes a ser estudado nas escolas, porque tem haver com o futuro da humanidade e com a existência do planeta.

Mas, se realmente pensarmos em uma educação ambiental para a construção de um mundo melhor temos que, necessariamente, avançar para um outro olhar sobre a realidade socioambiental, pois, se mantivermos a visão simplificadora de mundo, não estaremos atuando na perspectiva transformadora; só estaremos tentando resolver, usando da mesma lógica, os problemas que se apresentam diante de nós devido a esta forma de concebermos e agirmos no mundo (Viégas, 2002).

Para a UNESCO (2005, p. 44), “Educação ambiental é uma disciplina bem estabelecida que enfatiza a relação dos homens com o ambiente natural, as formas





de conservá-lo, preservá-lo e de administrar seus recursos adequadamente”. Assim, incluindo a Educação Ambiental na escola pode-se preparar o indivíduo para exercer sua cidadania, possibilitando a ele uma participação efetiva nos processos sociais, culturais, políticos e econômicos relativos à preservação do meio ambiente.

Além disso, Freire (1996) diz que a educação é um ato político, sendo que essa pode realizar uma reflexão dialógica para a transformação, a partir da tomada de consciência e uma possível mudança nas condições de vida dos indivíduos. Sendo assim, a Educação Ambiental caracteriza-se como uma das principais formas de sensibilizar e despertar novas atitudes e valores, para que os sujeitos que formam a sociedade compreendam e respeitem o ambiente no qual vivem.

No tocante a prática pedagógica, a dimensão ambiental tem como objetivo motivar o indivíduo a reconhecer, valorizar e compreender melhor a natureza e o meio social onde vive e interage, buscando novas formas de relacionamento, pautado no princípio do respeito e integração ambiental (MARCATTO, 2002). Existindo então, por parte das escolas, a necessidade de inserir como conteúdo o tema meio ambiente.

Muito se fala, também, na necessidade de conscientização, mas para conscientizar um grupo, primeiro é preciso delimitar o que se quer e o que deseja alcançar. Para que o interesse desperte no estudante, é necessário que o professor utilize a “bagagem de conhecimentos trazidos de casa” pelos alunos, como dizia Freire (1987). Assim, levando-o a perceber que o problema ambiental está mais perto de todos do que se imagina.

De acordo com Guimarães:

No trabalho de conscientização é preciso estar claro que conscientização não é simplesmente transmitir valores “verdes” do educador para o educando; essa é a lógica da educação “tradicional”; é na verdade, possibilitar ao educando questionar criticamente os valores estabelecidos pela sociedade, assim sua conscientização. (GUIMARAES, 2010, p.37).

Com isso, a Educação Ambiental vem permitir que os estudantes desenvolvam e construam conhecimentos, valores e criticidade, dessa forma, apresenta-se como uma dimensão do processo educativo voltada para a participação desses estudantes e também, dos professores.



Explicar que os impactos ambientais existentes no mundo atingem todos os seres vivos é uma ação importante, com exemplos do cotidiano do estudante tornará a aprendizagem mais significativa. A partir disso, o indivíduo perceberá a existência de um todo, deixando de lado a existência única e começará a notar a presença do outro, valorizando a coletividade. É através de um ensino investigativo, provocativo que o estudante começa a pensar e a refletir sobre o processo de construção do conhecimento (FREIRE, 1987).

Contudo, é importante ressaltar que além da “bagagem” que os estudantes trazem através do seu cotidiano, em uma escola no campo o envolvimento da comunidade é muito importante, pois, em um processo dialógico, essa comunidade levará para a escola as necessidades existentes, com isso, os professores e estudantes participarão de dimensões mais amplas, em que todos são voltados à resolução de problemas e voltam seus olhares, de forma reflexiva, e não apenas para informar de forma superficial (MIQUELIN, 2008).

### **Considerações Finais**

A partir do exposto, a escola no campo possui um papel fundamental no processo de conscientização em relação ao meio ambiente, através da execução de metodologias que conscientizem os estudantes e a população do campo e ao mesmo tempo ajudem na apresentação de alternativas aos problemas da comunidade que a escola está inserida.

Cabe ressaltar, que somente a aplicabilidade da educação ambiental, não irá solucionar os problemas enfrentados pela população do campo, sendo necessárias políticas públicas voltadas para atender os interesses e necessidades desse significativo segmento social e cabe ainda, a comunidade organizada, por exemplo, em associações e sindicatos, lutar pelos seus direitos frente ao Poder Público.

Neste caso, a educação tem a capacidade de instigar e promover valores, e não sendo somente um meio de transmitir informações, trata-se de um processo que envolve transformações dos sujeitos que aprendem e executam posturas diante do mundo. Na educação, pode-se encontrar apoio para melhoria da relação do ser humano com o meio em que vive, pois é conscientizando o indivíduo que o convívio entre as pessoas e o meio ambiente pode melhorar.



Contudo, ficou perceptível que as professoras entrevistadas dessa escola, enfrentam algumas dificuldades para a prática efetiva da Educação Ambiental no campo, entre essas, a infraestrutura da escola, a pouca formação sobre a temática, a falta de apoio do poder público, entre outras dificuldades. Porém, apostam na vivência dos estudantes por estarem no campo para que haja maior conhecimento sobre o meio ambiente onde estão inseridos e com isso, possam interferir de maneira conscientizada neste espaço.

### Referências

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 48. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente dos Recursos Hídricos e da Amazônia Legal. Programa Nacional de Educação Ambiental. Brasília, 1997.

BRASIL. **Os diferentes matrizes da educação ambiental no Brasil: 1997- 2007.** Brasília, DF: MMA, 2008. (Série Desafios da Educação Ambiental).

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação Ambiental: princípios e práticas.** São Paulo: Gaia, 1994.

\_\_\_\_\_. **Educação Ambiental: princípios e práticas.** São Paulo: Gaia, 2004.

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

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** 17 ed. Rio de Janeiro:Paz e Terra. 1987.

FURTADO, E. D. P. **O estado da arte da educação rural no Brasil.** Fortaleza: FAO/UNESCO, 2004.

GRESSLER, L. A. **Introdução à pesquisa: Projetos e relatórios.** 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

GUIMARÃES, Mauro. **A dimensão Ambiental na Educação.** 10<sup>a</sup> ed. Papirus: CIDADE, 2010.

KOLLING, E. J.; CERIOLI, P.R.; CALDART. R. S.(org.). **Educação do campo: identidades e políticas públicas.** Brasília:Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

MARCATTO, Celso. **Educação ambiental: conceitos e princípios.** Belo Horizonte: FEAM, 2002, P. 31. Disponível em:



[http://www.feam.br/images/stories/arquivos/Educacao\\_Ambiental\\_Conceitos\\_Principios.pdf](http://www.feam.br/images/stories/arquivos/Educacao_Ambiental_Conceitos_Principios.pdf). Acesso em: 27 de julho de 2016.

MIQUELIN, Awdry Feisser. A **problematização do processo educacional**: suporte para o trabalho em Oficinas de Aprendizagem, 2008.

SEGURA, Denise de S. Baena. **Educação Ambiental na escola pública**: da curiosidade ingênua à consciência crítica. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2001. 214p.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Década da Educação das Nações Unidas para um Desenvolvimento Sustentável, 2005-2014**: documento final do esquema internacional de implementação, Brasília, Brasil, 2005. 120 p.

VIÉGAS A.; GUIMARÃES, M. Crianças e educação ambiental na escola: associação necessária para um mundo melhor? **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, v. 1, n. 0, p.56-62, 2004.

ZAKRZEWSKI, S. B. B. Por uma educação ambiental crítica e emancipatória no meio rural. **Revista brasileira de educação ambiental**. Brasília: Rede Brasileira de Educação Ambiental, 2004. (p. 79-86).

\_\_\_\_\_; SATO, M. **Sustentabilidade do meio rural**: empoderamento pela educação ambiental. *Revista Perspectiva*, v. 28, n. 101, 2004. (p. 7-16).



## LINGUAGEM IMAGÉTICA E A GEOGRAFIA ESCOLAR: INTERFACES FORMATIVAS DO PIBIB

**Jutair da Silva Oliveira**

Universidade do Estado da Bahia

Jutair13.40@hotmail.com

**Hilma Grece Bião de Jesus Gonçalves**

Colégio Estadual Normal de Serrinha

hluag@hotmail.com

**Ana Margarete Gomes da Silva**

Universidade do Estado da Bahia

anamag\_@hotmail.com

### Resumo

A escrita dessa produção tem o propósito de apontar os resultados de uma oficina didático-pedagógica, desenvolvida no III Atelier Geográfico no âmbito do subprojeto “Formação docente e Geografia escolar: das práticas e saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico”, vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/Universidade do Estado da Bahia - UNEB/ Campus XI, cujo objetivo foi trabalhar as temáticas da Geografia escolar, fazendo uso da linguagem imagética. Acreditamos, pois, que esta tem o potencial de fomentar e subsidiar as práticas docentes, tornando-as mais eficientes para o alcance da aprendizagem dos conteúdos geográficos. A oficina supracitada foi desenvolvida em uma turma do 2º ano do Ensino Médio, do Colégio Estadual Normal de Serrinha. Na oportunidade, foi trabalhada a temática industrialização, fazendo um recorte sobre este processo no Brasil, e suas respectivas consequências, sobretudo, do ponto de vista das implicações ambientais e sócioespaciais. Dessa forma, foi feito uso de imagens, charges, música, vídeos, dentre outras linguagens, com o propósito de trabalhar a temática e, fomentar discussões importantes, bem como, de tornar a respectiva oficina mais criativa, crítica e reflexiva. Para subsidiar a escrita dessa produção tivemos como referência; Portugal e Meireles (2012), Silva e Ribeiro(2009) e Pontuschka (2005). Ao término de todo o trabalho pedagógico, pode-se perceber que as práticas desenvolvidas em sala de aula, fazendo uso das diversas linguagens, em específico a linguagem imagética, podem contribuir significativamente para romper com o ensino tradicional da Geografia, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais fecundo.

**Palavras chave:** PIBID. Linguagem imagética. Ensino de Geografia.

### Iniciando o diálogo

Muito se discute nos dias atuais no campo da Geografia escolar e de outros campos do conhecimento, possibilidades para romper com o ensino e aprendizagem conhecido como tradicional.



Numa visão muito simplória, o ensino tradicional estaria pautado na ideia do uso somente do livro didático, como sendo o único recurso possível para ser usado pelo professor no âmbito da sala de aula, bem como, outras práticas semelhantes a essa, são consideradas deficitárias, desde que não haja outra maneira de se trabalhar com os conteúdos de forma mais instigante e crítica.

Para tanto, gostaríamos de chamar atenção e ressaltar que não estamos aqui querendo indicar um receituário pronto para se trabalhar com o ensino da Geografia, muito pelo contrário, fazer isso seria um equívoco grotesco e estaríamos de certo modo, padronizando um modelo de educação, sem levar em conta as especificidades de cada lugar e/ou de cada escola e professores. Entretanto, buscaremos ao longo desse trabalho, apontar possibilidades para o ensino aprendizagem da Geografia, que fomente uma análise crítica por parte do estudante, acerca de sua condição e importância de se estar no mundo.

Assim sendo, essas possibilidades foram pensadas no III Atelier Geográfico Temático, desenvolvido no Programa de iniciação a docência (PIBID), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus XI, Serrinha, Bahia, localizada no território de identidade do sisal, nordeste da Bahia, semiárido baiano. O atelier mencionado foi coordenado Pela Professora Msc. Ana Margarete Gomes da Silva, e supervisionado pela Professora Hilma Grece Bião de Jesus Gonçalves, que faz parte do quadro docente do Colégio Estadual Normal de Serrinha, sendo esta, a escola parceira para o desenvolvimento das nossas ações interventivas do PIBID. Neste, foi desenvolvida um oficina didático - pedagógica pelos bolsistas ID, que teve como objetivo, trabalhar o ensino da Geografia em turmas do ensino médio da rede pública de ensino, de maneira que pudéssemos proporcionar reflexões teórico-empírica que levem aos estudantes a construção do conhecimento geográfico e, assim, atrair a atenção dos mesmos fazendo com que as aulas utilizadas para aplicação da oficina se tornassem de grande relevância e significância para cada um eles/as. Nesse sentido, foi pensada e realizada a respectiva oficina, pautada nas diversas linguagens, com ênfase na utilização de charges, como um dispositivo pedagógico capaz de despertar o senso crítico desses estudantes, facilitando uma leitura holística do espaço geográfico, para além do visível, buscando compreender sua forma, função, estrutura e processo, como sugere Santos (2004).



### **As diversas linguagens e a Geografia**

Diante de tudo que foi elencado acima, torna-se necessário pensar em estratégias metodológicas que possibilitem a articulação dos saberes específicos com os saberes cotidianos dos alunos. Acreditamos que as linguagens são artefatos que fazem parte da vida dos sujeitos aprendentes e, desse modo, poderão ser úteis didaticamente, no espaço da sala de aula. Logo, trabalhar com as diversas linguagens é sem dúvida, uma possibilidade significativa para fomentar o ensino aprendizagem da Geografia.

Acreditando nas diversas linguagens como um dispositivo metodológico para o ensino da Geografia, bem como para transformar aulas, que muitas das vezes são tidas como monótonas, em aulas atrativas, lúdicas e capazes de atrair a atenção dos estudantes, a exemplo do cinema, da literatura, das imagens, da música, assim como outras tantas linguagens, são de fundamental importância no ensino da Geografia, uma vez que:

[...] As diferentes linguagens (literatura, música, cinema, cartografia, dentre outras) como dispositivo metodológico no âmbito da prática de ensino de Geografia, tais formas de expressão favorecem a compreensão de temas, conceitos e temáticas sobre o espaço [...] numa relação intrínseca entre esta ciência/disciplina escolar e as artes. (MEIRELES; PORTUGAL, 2012 p.19).

Dessa forma, foi pensado em se trabalhar com a linguagem imagética para a realização de oficinas, pois acreditamos que as respectivas linguagens dispõem de potencial muito importante no que tange a aspectos como: atenção dos alunos acerca do conteúdo que está sendo trabalhado, bem com, uma melhor compreensão dos mesmos acerca das temáticas discutidas, e, acima de tudo, o poder de despertar nestes estudantes um senso crítico sobre esses conteúdos trabalhados pelo professor.

Entendemos que existe uma grande necessidade de se trabalhar a Geografia no campo da linguagem imagética, sobretudo, nos dias atuais, principalmente com a pujança dos meios tecnológicos, os veículos de comunicação e as redes sociais, que exigem cada vez mais da escola e da formação do professor, uma adequação às demandas contemporâneas, que por sua vez, são cada vez mais próximas do interesse e da realidade dos estudantes.



Neste contexto, os adolescentes da educação básica, sobretudo, no ensino médio, quase que majoritariamente, têm acesso a este universo de possibilidades que as plataformas digitais proporcionam, e, conseqüentemente estes estudantes têm acesso a uma enxurrada de imagens a todo instante. Todavia, sabemos que a facilidade em se ter acesso às diversas imagens com conteúdos distintos e cargas ideológicas também é muito preocupante, seja no seio familiar ou no âmbito da comunidade escolar, entretanto, esse pode ser um motivo a mais para o professor fazer uso da linguagem imagética durante sua prática em sala de aula, como um potencial recurso para uma análise geográfica da realidade mais crítica.

Dessa forma, o docente estará contribuindo para fomentar o ensino da Geografia, bem como o tornará mais prazeroso e significativo para os estudantes. Contudo, vale frisar ainda, a importância de se fazer uso também do livro didático, afinal, o livro didático aos quais os estudantes têm acesso é em sua totalidade, muito marcado pela presença da linguagem imagética, imagens estas, que correspondem quase sempre a uma análise crítica de uma dada realidade sócioespacial, sobretudo, se bem mediado/a pelo professor/a.

Vale ressaltar que a utilização das imagens pelo professor durante suas práticas pedagógicas, não devem ser feitas de maneira superficial, apenas como uma atividade complementar, sem que esta tenha algum sentido para os educandos, nem tampouco, estabeleça uma relação adequada com o texto escrito e o contexto dos estudantes.

De acordo com Silva e Rodrigues:

Na prática pedagógica, ainda nos limitamos a exibir um ou outro filme em sala de aula e, eventualmente, um programa televisivo ou vídeo educativo, com o intuito de trabalhar conteúdos curriculares específicos ou de ensinar os alunos a verem “certo”, a serem críticos sempre dentro da nossa concepção ainda maniqueísta do que é certo e crítico (SILVA; RODRIGUES, 2009, p. 6).

Logo, devemos pensar na linguagem imagética num sentido libertador, uma vez que tal linguagem poderá contribuir para romper com paradigmas e ideologias que não contribuam para a construção da cidadania destes discentes. Segundo Pontuschka (2005), “A utilização de diferentes linguagens na Geografia (obras





literárias, cinema, vídeos, fotografias, e charges) podem auxiliar na compreensão e crítica do espaço, se o seu uso como mera ilustração for superada” (p. 134).

No campo da linguagem imagética, poderíamos citar a exemplo, as tirinhas e charges, que quase sempre carregam conteúdos de característica crítica, sobre uma dada temática, e que com cuidado pode ser muito bem utilizado pelo professor com grande possibilidade de reverberar de fato na aprendizagem e ampliação da visão de mundo dos estudantes com liberdade e autonomia. Portanto, ressaltamos que,

O processo de ensino necessita de mobilizações que promovam a aprendizagem e que acompanhem o desenvolvimento social, econômico e cultural da sociedade, trazendo para o âmbito escolar não só as temáticas atuais, mas as formas alternativas de transposição didática de conteúdos. Para tanto, é fundamental que o professor seja consciente do seu papel de formador de opiniões e articulador de novas estratégias de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, as charges e tiras humorísticas são alternativas viáveis que podem promover resultados satisfatórios por parte dos discentes. (ALVES e PEREIRA, 2013, p.2)

Assim sendo, a já mencionada oficina foi pensada, planejada e executada, para trabalhar com alunos do Ensino Médio, com a linguagem imagética, procurando sempre abordar aspectos críticos acerca da temática discutida.

### **A prática**

A atividade desenvolvida teve como escola parceira, o Colégio Estadual Normal de Serrinha. A mesma foi realizada numa turma de 2º ano do Ensino Médio, no turno vespertino, no período de duas horas/aulas. O ideário da oficina não era se desvincular do conteúdo trabalho pela professora de Geografia no curso da unidade, o propósito era de justamente, fazer uso da linguagem imagética para trabalhar com os conteúdos da unidade que já estava sendo trabalhado pelo professor/a supervisor/a. Dessa forma, não provocaríamos nos estudantes um estranhamento acerca do que iríamos abordar, tampouco, prejudicaríamos o desenvolver da unidade que eles estavam estudando.

A temática trabalhada pela professora parceira se tratava da industrialização, tanto a nível mundial, quanto em nível de Brasil. Conseqüentemente, um tema muito sugestivo para se fazer uma abordagem com os uso das imagens.



A oficina referida iniciou-se com as seguintes imagens sobre o processo industrial e seus rebatimentos e/ou impactos ambientais, como podemos ver logo abaixo nas respectivas figuras (1, 2 e 3):

**Figura 1 – Impactos ambientais**



Fonte: <http://www.fabianocartunista.com>

Procuramos trabalhar com essa imagem, num sentido sensibilizador, para que os estudantes pudessem compreender o que de fato, estávamos abordando ali, e de que maneira faríamos essa abordagem. Escolhemos essa imagem, pois a mesma carrega uma mensagem crítica acerca da poluição de toda nossa hidrografia, ocasionado, sobretudo, pelo descarte indevido de poluentes, produtos química dentre outros. De maneira geral, descartes estes, realizados por grandes fábricas, que conseqüentemente faz parte de todo esse sistema industrial, sobretudo, nas últimas décadas.

Num segundo momento, procuramos fazer um enfoque mais conceitual, tratava-se de como e onde surgiu a industrialização. Aqui, procuramos abordar o seguinte questionamento: O que pode ser entendido como industrialização? Onde surgiu? A quem beneficiou e beneficia?

Fazendo uma relação importante com os três setores da economia, bem como, aquilo que chamamos de organização da produção industrial e a relação com o sistema Taylorista, Fordista e Toyotista. Segue algumas imagens abaixo utilizadas, na oficina para trabalharmos acerca desse tópico:



**Figura 2 - Modo de produção Taylorista**



Conceição –

**Figura 3 -  
produção**



**Fonte:** Geo -  
blogger.

**Modo de  
Fordista**

Escola - Uol

**Figura 4 - Modo  
Toyotista**



**Fonte:** Brasil

**de produção**



**Fonte:** Economia.uol.com.br

As respectivas imagens, na sequência representam um avanço significativo, atrelado aos avanços tecnológicos, no modo de produção industrial. Nesse sentido, faz-se necessário fazer uma discussão também com relação a mão de obra nos grandes centros industriais, quais países tiveram um crescente desenvolvimento em seus sistemas industriais, e de que maneira o Brasil se inseriu tardiamente nesse sistema, e o porquê? Bem como, tentar entender qual a relação acerca da inserção atrasada do Brasil no processo de industrialização, com a relação á subalternidade que o nosso país ainda exerce hoje na divisão internacional do trabalho – DIT.

Para tentarmos entender melhor como que se dava as relações de mão de obra, sobretudo, durante à ascensão da industrialização, foi trabalhado com um trecho do filme épico, Tempos modernos, estrelado por Charles Chaplin. O objetivo da utilização do vídeo foi de fazer uso das diversas linguagens, bem como da linguagem imagética, e acima de tudo, fomentar a discussão acerca da temática abordada. Outro fator que contribuiu para fazermos uso do vídeo, é que este se denota de maneira lúdica e de fácil compreensão, além de representar uma sátira inteligente do modo de produção capitalista e, dessa forma, reafirmamos a importância de mesclar as possibilidades das linguagens durante a prática docente.

Ainda pensando numa perspectiva de sensibilização, foi feito uso da linguagem musical, trabalhamos com uma canção do grupo de rock, Legião Urbana, com a música Intitulada “a fábrica”, que faz uma crítica ferrenha ao sistema capitalista, bem como, sua relação com a industrialização. Elementos norteadores como as questões salariais, carga horária, péssimas condições de trabalho, poluição do meio ambiente, segregação sócio espacial e desigualdades sociais, são fatores que estão ligados as grandes fábricas, e que, pode ser percebido, tanto na realidade dos alunos, quanto na música trabalhada em sala de aula, conforme podemos ver abaixo, um trecho da referida música “A fábrica”:



“Nosso dia vai chegar  
Teremos nossa vez  
Não é pedir demais:  
Quero justiça  
Quero trabalhar em paz  
Não é muito o que lhe peço  
Eu quero um trabalho honesto  
Em vez de escravidão  
Deve haver algum lugar  
Onde o mais forte não  
Consegue escravizar  
Quem não tem chance  
De onde vem a indiferença  
Temperada a ferro e fogo?  
Quem guarda os portões da fábrica?  
O céu já foi azul, mas agora é cinza  
O que era verde aqui já não existe mais  
Quem me dera acreditar  
Que não acontece nada  
De tanto brincar com fogo  
Que venha o fogo então  
Esse ar deixou minha vista cansada  
Nada demais...”

Encerrado esta abordagem, e, conceituando todo esse sistema industrial, e de que maneira estávamos/estamos inseridos neste sistema, procurando realizar uma última prática com os estudantes. Seguimos com o último momento da oficina. Tratou-se na verdade, de entregarmos aos estudantes algumas charges com mensagens distintas, ambas correlacionadas ao sistema industrial, seja na esfera global e/ou local. Essa atividade tinha como propósito investigar quais foram os aprendizados com a oficina citada acima.

Assim sendo, os estudantes reuniram-se em grupos, para que discorressem através de um texto dissertativo argumentativo, tomando como referência a mensagem abordada na charge, bem como o conteúdo que havíamos discutido anteriormente na apresentação sobre a industrialização. Dessa maneira, a classe foi dividida em grupos de no máximo cinco componentes para que num prazo de vinte minutos, pudessem escrever o texto e posteriormente socializassem com os colegas. O gênero textual ao qual os estudantes iriam adotar ficaria a critério dos mesmos, que poderia ser uma produção textual, um poema, um cordel, uma música, dentre outros. Afinal, objetivamos potencializar a escrita dos mesmos, e o mais



importante, obtermos os resultados, mesmo que preliminares da nossa oficina. Segue abaixo alguma destas charges, representadas pelas figuras (5, 6 e 07):

**Figura 5** - Migração da região Nordeste - Sudeste



Coutinho-

Fonte: Felipe  
WordPress.com



**Figura 6** - Modo de produção industrial



Fonte: História Livre

**Figura 7-** Impactos socioambientais



Fonte: Blog do Nico - Caricaturas e charges

Estas foram algumas das imagens por nós utilizadas para a escrita dos textos. Na primeira podemos notar que se faz uma analogia ao grande processo migratório que ocorreu no Brasil em meados e final do Século XX, migração essa, que se deu, sobretudo, das regiões norte e nordeste tendo como a região sudeste o destino mais procurado. Uma das ideias que sustenta essa migração, foi justamente o crescimento da industrialização nesta macro região brasileira, e por consequência, a grande necessidade da mão de obra, especialmente, a mão de obra não qualificada e portanto, barata. Enquanto que a charge seis, está dando ênfase a organização da produção industrial, que pode se fazer um paralelo ao trecho do



filme tempos modernos e a discussão sobre o fordismo, aquilo que Marx vem chamar de alienação do trabalho, onde o mesmo exerce apenas uma única função numa esteira de produção, durante toda sua carreira de trabalho, induzindo ao trabalhador a perda da consciência de sua produção, haja vista, a sua fragmentação. Enquanto que na imagem 7 (sete), trouxemos uma questão muito mais atual, que é a presença do sistema industrial no campo, ou seja, a presença marcante do agronegócio e suas múltiplas faces, o uso em grandes quantidades de produtos agroquímicos e os perigos com a saúde do consumidor.

### **Alguns resultados**

Daremos início a essa pequena consideração, enfatizando a importância do PIBID, no processo de formação docente, afinal, para os estudantes de graduação, é necessário atuar no ambiente escolar, para além dos estágios supervisionados. As atividades do PIBID, tal como essa que acabamos de citar são de suma importância para os dá subsídios na nossa futura atuação profissional. Além disso, tais atividades têm uma relevância significativa junto às escolas parceiras, reverberando na aprendizagem e autonomia intelectual de seus estudantes.

Dessa forma, reafirmamos os bons resultados alcançados após a aplicação da oficina, tendo ficado perceptível que os estudantes ao qual trabalhamos as atividades aqui detalhadas conseguiram de fato compreender aquilo que foi planejado e que estávamos discutindo em sala de aula. Isso ficou nítido nas escritas dos mesmos, e na socialização destas escritas. Alguns deles reafirmaram a relação do sistema capitalista e industrial nos processos de segregação sócio espacial, nas desigualdades sociais, na precarização do trabalho nas cidades e também no campo e também na degradação do meio ambiente. Sendo assim, acreditamos que o papel da Geografia pode ser cumprido, contribuindo para uma formação crítica e cidadã. Contudo, a linguagem imagética, a música a literatura e outras tantas linguagens podem contribuir significativamente no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Reafirmamos então a necessidade que o professor da educação básica tem em fazer uso destes dispositivos metodológicos, haja vista, que precisamos romper com as barreiras do ensino tido como tradicional, onde é feito uso somente do livro





didático, memorização dos conteúdos, muitas vezes sem contextualização alguma com a realidade do aluno.

Ainda numa perspectiva das diversas linguagens, gostaríamos de finalizar este artigo, com um cordel escrito por um dos bolsistas ID, que participou da oficina supracitada, cordel este, que foi utilizado também para finalizarmos as atividades do III Atelier Geográfico Temático:

“À todos que estão nos ouvindo  
queremos homenagear  
por mais uma etapa cumprida  
que pudemos contemplar  
as tarefas a gente divide  
na dinâmica do PIBID  
implantado nesse lugar.

O PIBID pra quem não sabe  
é uma aproximação  
da UNEB com as escolas  
estreitando laços então  
dos professores, os atuais  
e os futuros profissionais  
da área da educação.

Desde dois mil e quatorze  
empenhamos nesse projeto  
pois a estrada é longa  
por um futuro concreto  
pra atingir nosso ideal  
aqui no Colégio Normal  
esse foi nosso trajeto.  
Também fizemos amizades  
com professores e alunados  
e todos os profissionais  
que sempre estão empenhados  
o que dizer da diretora,  
Hilma, nossa supervisora o nosso “muitíssimo obrigado...”  
(VISITA, FERNANDO)<sup>10</sup>

## Referencias

ALVES, Telma Lucia Bezerra; PEREIRA, Suellen Silva; CABRAL, Laíse do Nascimento. **A utilização de charges e tiras humorísticas como recurso didático-pedagógico mobilizador no processo de ensino-aprendizagem da Geografia.** Educação | Santa Maria v. 38 n. 2. 2013 p. 16

---

<sup>10</sup> Fernando Visita de Menezes é graduado em licenciatura em Geografia pela universidade do estado da Bahia, e durante a construção e aplicação do III Atelier Fernando Visita, fazia parte do PIBID.



COSTA, Janete de Jesus; FEITOSA, Márcia Manir; MORAES, Cláudia Letícia. **O ENTRELAÇAMENTO DE FIOS ENTRE A GEOGRAFIA E A LITERATURA: A CONSTRUÇÃO DE UM SABER MÚLTIPLO.** Revista NUPEM, Campo Mourão, v. 4, n. 6, jan./jul. 2012, p.9.

MEIRELES, Mariana Martins de; PORTUGAL, Jussara Fraga. **Entre textos, imagens e canções:** a “Cidade da Bahia” e suas geografias. In: PORTUGAL, Jussara Fraga; CHAIGAR, Vânia Alves Martins Chaigar. (Orgs.). Cartografia, cinema, literatura e outras linguagens no ensino de geografia/ - Curitiba, PR: CRV, 2012. P. 19-27.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. A Geografia: pesquisa e ensino. **In: Novos caminhos da Geografia.** CARLOS, Ana Fani Alessandri. (Organizadora). 5 ed. São Paulo: Contexto, 2005.

SILVA, Ana Margarete Gomes da. RODRIGUES, Éder Romangna. O Texto Imagético Verbal: A Charge Em Questão. In: **10º Encontro Nacional De Prática De Ensino Em Geografia,** Porto alegre. 2009, p.13.



**A VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE E DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO -  
CULTURAL DA CIDADE DE SERRINHA-BA A PARTIR DE PRÁTICAS  
EDUCATIVAS DESENVOLVIDAS NO CENTRO EDUCACIONAL 30 DE JUNHO**

**Lívia Pinho dos Santos e Santos**

UNEB-Universidade do Estado da Bahia  
santista\_livinha@hotmail.com

**Tâmires Lima da Silva Morais**

UNEB-Universidade do Estado da Bahia  
tamiresmorais2@hotmail.com

**Juliana Araújo dos Santos**

UNEB-Universidade do Estado da Bahia  
juliiana\_uefs23@hotmail.com

**Resumo**

O presente artigo objetiva destacar a importância de desenvolver no espaço escolar práticas educativas que deem visibilidade a cultura e memória como forma de valorizar o patrimônio histórico material e imaterial da cidade de Serrinha (BA). Procurou-se agregar as ações didáticas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), às intervenções docentes já realizadas em caráter interdisciplinar pela equipe do Centro Educacional 30 de Junho, sendo esta intervenção um meio de consolidar práticas que já são presentes na instituição em questão. Para tanto, foi realizado além de pesquisa bibliográfica, visitas ao espaço escolar, com intuito de obter informações referentes às ações vinculadas a essa temática que já são desenvolvidas pelos professores e alunos dessa instituição, também foram necessárias a realização de observações em sala de aula e intervenções, as quais se deram na turma da 2ª série do Ensino Médio do Programa de Educação Integral (ProEI) da unidade de ensino em questão, além de levantamento de dados por meio da aplicação de questionários direcionado as professoras atuantes na escola que são engajadas em ações voltadas para as questões histórico-culturais. A partir dessa pesquisa, foi possível perceber através das respostas dos entrevistados, a consciência da importância histórica cultural de Serrinha para a Região Sisaleira, e a consciência que tal riqueza vem se perdendo em função da falta de incentivo por parte do poder público em desenvolver práticas que deem visibilidade e garanta a preservação da cultura local.

**Palavras-chave:** Práticas educativas. Educação Patrimonial. Patrimônio histórico – cultural.

**Introdução**<sup>11</sup>

A paisagem de muitas cidades apresenta aspectos que denotam a história de sua formação e preservação, com isso, permite que seus moradores ao observar

---

<sup>11</sup> Este trabalho teve a orientação geral do Prof. Msc. Jean da Silva Santos, professor da Universidade do Estado da Bahia, Campus XI e Coordenador de Área do Subprojeto de Iniciação a Docência, “*Formação Docente e Geografia Escolar: das práticas e saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico*”, contemplado pelo Edital PIBID/CAPES 061/2013.



aspectos como suas edificações, hábitos e costumes, busquem entender no presente eventos ocorridos que marcaram tempos passados, e sejam capazes de produzirem e experimentarem “sentimentos e sensações que parecem fazer reviver momentos e fatos ali vividos que fundamentam e explicam a realidade presente” (TOMAZ, 2010, p. 2). Sendo assim, é relevante que a história e a memória de uma cidade não se tornem esquecidas ao passar de uma geração para outra, sendo indispensável estar buscando diferentes formas de poder contribuir para que as novas gerações venham rememorar a forma de vida dos moradores do passado, pois essas edificações carregam em si não apenas o material de que é composto, mas muitos significados e vivências ali experimentados (TOMAZ, 2010).

Nessa perspectiva, sendo a escola *locus* de encontro de sujeitos de variadas faixas etárias, pertencentes a uma era mais modernizada e tecnológica, e que não tiveram a oportunidade de participar da construção das formas atualmente presentes em sua cidade, torna-se importante aproximar tais sujeitos de suas histórias, e uma das formas de promover essa aproximação seria por meio de práticas educativas capazes de dar visibilidade à histórias e memórias do patrimônio material e imaterial que fazem parte desses lugares de vivências dos alunos. Essas práticas podem ser desenvolvidas através da Educação Patrimonial, sendo esta um meio de despertar interesse e compromisso frente as suas raízes históricas e identitária, possibilitando a compreensão ligada à inserção desses sujeitos na trajetória histórica do local em que estão inseridos.

Neste sentido, o presente artigo objetiva destacar a importância de desenvolver no espaço escolar práticas educativas que deem visibilidade a cultura e memória como forma de valorizar o patrimônio histórico material e imaterial da cidade de Serrinha (BA). Porém, torna-se necessário destacar que as ações propostas estiveram fundamentadas em práticas já desenvolvidas na escola, e alicerçada através de intervenções docentes realizadas em caráter interdisciplinar pela equipe do Centro Educacional 30 de Junho, sendo esta intervenção um meio de consolidar práticas que já são presentes na instituição em questão. Portanto, se procurou agregar as nossas ações didáticas aquelas já realizadas por estudantes e professores, ressignificando tais práticas, reconhecendo e valorizando seus trabalhos.



Assim, para desenvolvimento desse artigo, alguns procedimentos fizeram-se necessário realizar, sobretudo durante o primeiro segundo semestre 2016 e do primeiro semestre de 2017, a saber: pesquisa bibliográfica; visitas ao Centro Educacional 30 de Junho, localizado no município de Serrinha (BA), a fim de se obter informações referentes às atividades desenvolvidas pelos professores juntamente com os alunos e alunas; observações em sala e posterior intervenção na turma da 2º ano do Ensino Médio do Programa de Educação Integral (ProEI)<sup>12</sup>, a partir das ações integradas do PIBID. Concomitante a estas etapas foram aplicados questionários direcionados a professoras atuantes na escola que estão engajadas em ações voltadas para as atividades culturais, buscando obter informações acerca das percepções destas sobre a cultura e história de Serrinha.

As atividades realizadas foram norteadas a partir da proposta do IV Ateliê Geográfico Temático intitulado: “A linguagem literária no ensino de Geografia: a (re)significação da história e memória cultural do Patrimônio (material e imaterial) da cidade de Serrinha – BA.”, atividade do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, do curso de Licenciatura Plena em Geografia, da Universidade do Estado da Bahia - UNEB/Campus XI.

### **Educação Patrimonial como meio de revisitar a história e memória cultural de um povo**

A Educação Patrimonial conforme Horta *et. al.* (1999 p. 4) se refere a “um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo”. Por meio dessa educação permite que os sujeitos se apropriem e valorizem a sua herança cultural lhes preparando para usufruir destes bens, de forma que venha propiciar a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural (HORTA *et. al.*, 1999).

Ainda vinculado a essa temática, Oriá (2010) afirma que a Educação Patrimonial trata de uma educação voltada para questões referentes ao patrimônio

---

<sup>12</sup>O Programa de Educação Integral – ProEI é uma das estratégias da Secretaria da Educação do Estado, no âmbito dos 10 Compromissos para Fortalecer a Escola Pública na Bahia/Programa Todos pela Escola, visando consolidar a política da Educação Integral para o Ensino Fundamental II e para o Ensino Médio da Rede Estadual, a partir da ampliação do tempo e do currículo escolar para os estudantes da Educação Básica.



cultural, e esta educação deve ser incluída nos currículos escolares de todos os níveis de ensino, tratando de temáticas ou conteúdos programáticos que abordem o conhecimento e a conservação do patrimônio histórico.

Nesse sentido, o espaço escolar torna-se um importante espaço para fomentar a sensibilização para o reconhecimento, valorização e conservação do patrimônio cultural de uma cidade ou áreas, e isso, pode ser alcançado, dentre outros meios, através de práticas educativas que visem fomentar nos alunos e alunas ações vinculadas ao respeito e conhecimento da sua história e identidade, trabalhando as bases da Educação Patrimonial, visando estabelecer um elo entre os sujeitos e seu passado.

Em vista disso, Dimenstein, aponta que:

Através de ações voltadas à preservação e compreensão do Patrimônio Cultural, a Educação Patrimonial torna-se um veículo de aproximação, conhecimento, integração e aprendizagem de crianças, jovens, adultos e idosos, objetivando que os mesmos (re)conheçam, (re)valorizem e se (re)apropriem de toda uma herança cultural a eles pertencente, proporcionando aos mesmos uma postura mais crítica e atuante na (re)construção de sua identidade e cidadania. Identidade essa que, cada vez mais, urge por uma atenção especial dos diversos setores da nossa sociedade (DIMENSTEIN, 2016, p. 21-22).

Assim, a Educação Patrimonial poderá proporcionar aos educandos descobertas, identificação e autoafirmação enquanto herdeiros de culturas diversas, possibilitando que estes deem valor às manifestações culturais enraizadas nas práticas presentes no seu espaço, e passem a ser percebidas como ações e reflexos da sua própria história. Esta prática também possibilita uma aproximação dos sujeitos com seu espaço de vivência, e este ato além de sensibilizar o indivíduo, leva-o a valorizar a herança cultural presente nesta, possibilitando ao mesmo perceber a diversidade cultural ali presente, de forma a permiti-lo fazer a leitura do espaço em que está inserido.

Desta forma, a cidade constitui-se também como um “lugar de memória”, como assinala Pierre Nora (1993), pois está repleta de características em seus aspectos físicos que denotam resquícios de histórias e ações de várias gerações, assim, resgatar essas memórias se faz significativo para as novas gerações, isso porque segundo Oriá,



[...] é a memória dos habitantes que faz com que eles percebam na fisionomia da cidade, sua própria história de vida, suas experiências sociais e lutas cotidianas. A memória é, pois, imprescindível na medida em que esclarece sobre o vínculo entre a sucessão de gerações e o tempo histórico que as acompanha. Sem isso, a população urbana não tem condição de compreender a história de sua cidade, como seu espaço urbano foi produzido pelos homens através dos tempos, nem a origem do processo que a caracterizou. Enfim, sem a memória não se pode situar na própria cidade, pois perde-se o elo afetivo que propicia a relação habitante-cidade, impossibilitando ao morador de se reconhecer enquanto cidadão de direitos e deveres e sujeito da história (ORÍÁ, 2010, p. 139).

Percebe-se, por meio disso, a importância da memória, uma vez que, não dá para compreender o presente de uma cidade, de uma nova geração, sem antes resgatar as memórias que marcaram a sua formação. Portanto, acredita-se ser necessário conhecer a formação histórica da cidade, pois por meio disso, irá permitir que o cidadão se reconheça enquanto sujeito pertencente daquele lugar passando a atribuir valor, sobretudo afetivo de relações com o lugar.

Destarte, quando as escolas se preocupam em trabalhar com a Educação Patrimonial, buscando enfatizar a importância da conservação da memória e valorização da herança cultural, irá promover discussões que propiciam os alunos conhecerem tanto os processos de formação que estruturaram aquela cidade, como os agentes fundadores da mesma e os sujeitos importantes no seu processo de construção histórica.

### **Patrimônio histórico material e imaterial**

A discussão que tange o surgimento da expressão “patrimônio” está presente em Maltêz (2010), ao destacar que as primeiras preocupações, no que diz respeito a sua preservação no Brasil surgiram no período do movimento modernista com o objetivo principal de buscar uma identidade própria para o país. Segundo a referida autora “[...] o primeiro projeto de preservação do Patrimônio foi elaborado, a pedido de Gustavo Capanema (ministro da educação no país, no período de 1934 a 1945), por Mário de Andrade” (MALTÊZ, 2010, p.41). Porém, nesse período o Patrimônio Artístico Cultural era identificado apenas como obras de arte.

Com o intento de avançar na restrição deste conceito, citado anteriormente, e buscando refletir sobre o pensamento modernista da época, ocorreram algumas



mudanças, como “O Decreto-Lei 25/37, promulgada pelo Estado Novo” (MALTÊZ, 2010, p.41), com a finalidade de melhor definir o Patrimônio Histórico Artístico Nacional, descreve-o como sendo:

[...] o conjunto dos bens móveis e imóveis existentes no país e cuja conservação seja de interesse público, quer por sua veiculação a fatos memoráveis da História do Brasil, quer por seu excepcional valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico. (MEC/SPHAN/ FNPM, 1980, p. 111, apud MALTÊZ, 2010, p.41).

A princípio, nota-se que o pensamento modernista caracterizava o patrimônio cultural como sendo apenas construções como sítios arquitetônicos e edificações, restringindo o conceito apenas a sua dimensão do material e desconsiderava a extensão imaterial do patrimônio cultural. Essa ideia fazia com que a preocupação em conservar o patrimônio cultural se voltasse apenas para os monumentos que fossem valiosos. Esse fato se torna preocupante, pois “[...] a partir dessa concepção elitista, acabava-se por forjar uma identidade nacional única para o país, excluindo as diferenças e a pluralidade étnico-cultural de nossa formação histórica” (ORÍÁ, 2010, p. 131). Devido às reformulações pelas quais passou o conceito, atualmente o mesmo é compreendido tanto em caráter material quanto imaterial, considerando os elementos que vão além das construções de reconhecido valor histórico, como as manifestações culturais e costumes em geral.

Assim, a Constituição Brasileira em seu Artigo nº 216, seção II discute que:

Constituem Patrimônio Cultural Brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos grupos formadores da sociedade brasileiras, nos quais se incluem: I – as formas de expressão; II – os modos de criar, fazer e viver; III – as criações científicas artísticas e tecnológicas; IV – as obras, os objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; V – os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico e artístico. (CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, art. 216, seção II).

Portanto, fica evidente a abrangência deste conceito, o qual deve ser de conhecimento de todo indivíduo proporcionando ao mesmo conhecer e valorizar a riqueza cultural presente no seu país e em sua cidade.





É nesse sentido, que deve existir a necessidade de conservação do patrimônio histórico cultural de uma cidade, pois se acredita que este patrimônio - material e imaterial - conta a história de um povo, caracteriza o lugar, além de ser uma forma de resgatar memórias e fortalecer a identidade cultural da população ali residente. Nessa perspectiva, acredita-se ser a escola, uma importante intermediadora no sentido de visibilizar as histórias e memórias do patrimônio cultural.

### **A cidade de Serrinha – BA como “lugar de memória”: práticas educativas desenvolvidas no Centro Educacional 30 de Junho**

O Centro Educacional 30 de Junho localizado na Av. Getúlio Vargas s/n Serrinha (BA) faz parte da rede Estadual de Ensino, funcionando com aulas nos três turnos: matutino, vespertino e no noturno, com aproximadamente 918 alunos matriculados, somando os do estado e do município. A unidade escolar é frequentada por alunos e alunas que moram no entorno da escola e outros e outras oriundos do campo.

A escola Centro Educacional 30 de Junho é contemplada e já foi premiada por vários Projetos Estruturantes vinculados a rede ensino do Estado da Bahia, como: Dança Estudantil (DANCE), Encontro de Canto Coral (ENCANTE), Festival Estudantil de Teatro (FESTE), Produção de Vídeos Estudantis (PROVE), Festival Anual da Canção Estudantil (FACE), Tempos de Artes Literárias (TAL), Educação Patrimonial e Artística (EPA) e Artes Visuais Estudantis (AVE). Esses projetos, que vem sendo desenvolvido na rede estadual de ensino desde 2012, objetivam intensificar o debate por meio do fomento das práticas artísticas e culturais nos campos da história, da arte, do patrimônio, da juventude e da democratização desses saberes, e por meio destes, permitir aos alunos expressarem as diversas formas de manifestação da vida cultural, do patrimônio cultural, e valorizar as raízes populares de suas culturas.<sup>13</sup>

Porém, foge do escopo deste trabalho apresentar uma discussão sobre todos os projetos supracitados, portanto, na realização das ações desenvolvidas, que resultaram em fonte para direcionar esse trabalho, foi dado destaque ao projeto Educação Patrimonial e Artística (EPA), sendo que as atividades ligadas a este

---

<sup>13</sup>Disponível em: <<http://escolas.educacao.ba.gov.br/feste>>. Acesso em: 29 de agosto de 2017.



projeto foram desenvolvidas na escola desde início do ano letivo de 2016 até o período de culminância que aconteceu no mês de agosto deste mesmo ano. Assim, o projeto EPA tem como objetivo incrementar o desenvolvimento de ações essenciais para o exercício do direito à cultura, para a defesa dos valores históricos, artísticos e estéticos, para a formação de uma nova mentalidade cultural.<sup>14</sup>

Pensando nisso, no primeiro momento, em visita ao espaço escolar Centro Educacional 30 de Junho, escola parceira do Pibid junto ao Departamento de Educação da Uneb, *Campus XI*, programa no qual este Ateliê está ancorado, algumas das ações efetuadas partiu da busca de informações referentes às atividades que estão ligadas ao EPA desenvolvidas por estudantes e professores e professoras das humanidades (História, Geografia, Sociologia, Filosofia).

**Figura 1** – A tradição de brincar e a experiência de nosso território sagrado: a infância



Foto: MORAIS, T. L.S, 2017

O EPA “A tradição de brincar e a experiência de nosso território sagrado: a infância” (Fig.1) tem como objetivo recordar as experiências das brincadeiras da infância, sendo que muitas destas têm dado lugar às novas tecnologias, como jogos eletrônicos, celulares, computador e outros. Dessa forma, por meio dessa atividade oportunizou os alunos e alunas a valorizarem o patrimônio cultural e imaterial que se perpetuam pelas gerações. Esse álbum abrange registros de crianças em diferentes brincadeiras: brincar de roda, pular cordas, amarelinha, empinar pipa, cinco

<sup>14</sup>Disponível em: <<http://escolas.educacao.ba.gov.br/feste>>. Acesso em: 29 de agosto de 2017.



pedrinhas, sendo que essas brincadeiras ainda são típicas em bairros de classe média baixa na cidade de Serrinha e campo.

**Figura 2** – Estação Ferroviária de Serrinha



**Foto:** MORAIS, T. L. S, 2017

O EPA “Estação Ferroviária de Serrinha” (Fig. 2) retrata um marco que favoreceu o crescimento da cidade Serrinha, e que contribuiu para o fortalecimento da economia local, bem como para valorizar as áreas que se encontravam próximas construções.

Manoelzinho



**Figura 3** –  
Aboiador



**Foto:** MORAIS, T. L. S, 2017

O EPA (Fig. 3) traz a história de Manoel Thomaz de Aquino, que ficou conhecido por Manoelzinho Aboiador. Nascido em Pernambuco em 1937 foi morar em Serrinha no ano de 1967. Manoelzinho foi um dos “personagens” que marcou a história serrinhense em relação aos aspectos culturais, pois o mesmo era um compositor de trovas elaboradas no improviso, repentista e animava as vaquejadas, trazendo para Serrinha a sua arte de aboiar e fazer versos.

Com a elaboração de atividades como estas pelos alunos permite-os se aproximarem das histórias de formação e da cultura da cidade que eles residem, despertando a curiosidade e colaborando para uma maior valorização ao patrimônio material que faz parte da memória de formação da cidade. Nestes termos, a partir do incremento de projetos como estes no espaço escolar é possível observar mudanças de posturas de alunos e alunas a serem sujeitos ativos e protagonistas no tocante ao desenvolvimento de ações voltadas a valorização do patrimônio cultural e ao resgate da memória e história local de sua cidade.

Nesta perspectiva, também foi realizado na turma da 2ª série do Ensino Médio do Programa de Educação Integral (ProEI), uma intervenção a partir de aula expositiva com o intuito de fomentar análises em sala a cerca da temática - patrimônio histórico material e imaterial de Serrinha - com o objetivo de auxiliar os alunos e alunas com embasamento teórico de maneira que pudesse norteá-los na produção dos álbuns referente ao EPA de 2017. Assim, bucou-se destacar a importância de valorizar e (re)significar as atividades que já são desenvolvidas na instituição em questão, para isto utilizamos os álbuns do EPA do ano de 2016 para referenciá-las, e além disso, foi uma maneira tornar mais sólido essas práticas, uma vez que foi possível agregar as nossas ações didáticas do IV Ateliê às práticas dos estudantes.



No último momento das ações, foi elaborado e aplicado um questionário, com questões discursivas, a quatro professoras que estão envolvidos nos projetos que são desenvolvidos na escola. Esse questionário teve como pretensão analisar de que forma a Educação Patrimonial está sendo discutida e trabalhada na escola, e se há uma preocupação, por parte destes profissionais, em desenvolver práticas que busquem esclarecer a importância da valorização das memórias e preservação do Patrimônio cultural da cidade de Serrinha – BA, pois como aponta Dimenstein (2016) o Patrimônio Cultural, que envolve os bens de natureza material e imaterial, é um promissor instrumento pedagógico ao exercício da cidadania.

Nessa perspectiva, em uma das questões elaboradas, buscou saber das professoras a seguinte informação: “Reconhece a cidade de Serrinha como um lugar de memória, para além das edificações representadas na paisagem?”

Em respostas obtidas pelas professoras do Centro Educacional 30 de Junho, estas trazem em suas narrativas que:

*Sim. Com a valorização da cultura e suas tradições presentes nas festas e atividades realizadas (PROFESSORA A).*

*Não, infelizmente. Muito do que já se fez na cultura em Serrinha perdeu-se no tempo. Existem dois museus “particulares” por falta de incentivos dos órgãos públicos em assumirem os acervos. E a transmissão das manifestações oral das manifestações artístico-cultural perde-se no tempo por falta da vivência cotidiana. Além disso, não temos sequer um centro cultural, um anfiteatro e nosso acervo arquitetônico colonial sendo demolido em nome do “progresso”. Deprimente! (PROFESSORA B).*

*Muito já houve. É triste percebermos uma cidade com história tão rica se perder ao longo do tempo; muitos acervos são particulares. Falta incentivo para a disseminação/catalogação de registros interessantes da nossa história (PROFESSORA C).*

*Embora a cidade ainda mantenha viva as tradições culturais e reinvente algumas outras, a cidade apresenta-se muito árida e com certo descrédito com relação à pauta cultural. Pois incentivo, acolhe e conserva pouco a cultura local (PROFESSORA D).*

Apesar de haver divergência no que tange a percepção a cerca da valorização da cultura de Serrinha, a partir das respostas é notável que as professoras enfatizam que se faz necessário uma certa preocupação nos dias atuais em valorizar as tradições culturais, tendo em vista que a conservação da memória



relacionada às atividades que valorizem o patrimônio material e imaterial da cidade, tem perdido fôlego ao passar do tempo, e são pouco os esforços por parte poder público na tentativa de manter esse patrimônio material e imaterial.

Diante disso, percebe-se que a Educação Patrimonial precisa sim ser inserida nos trabalhos e atividades realizadas nas escolas, pois antes de qualquer coisa é necessário enfatizar nesses espaços o exercício da conscientização dos estudantes residentes da cidade.

Pensando nisso, a partir do seguinte questionamento, com o intento de levantar informações acerca da importância de desenvolver na escola práticas educativas que valorizem a história, memória e cultura dos alunos e alunas, também foi indagada sobre “Qual a importância de (re)significar a história e memória da cidade de Serrinha como práticas educativas?”

Sobre esta questão as professoras argumentaram:

*A valorização da cultura de um povo é de extrema importância para a memória cultural, e quando o espaço educacional a valoriza, o âmbito da sua construção atinge uma parcela maior, e com grandes possibilidades de continuação e transmissão de valores culturais (PROFESSORA A).*

*Imprescindível! Nossa identidade cultural é que nos faz existir enquanto povo/comunidade. O auto-conhecimento e vivência cultural marcam nossa história fazendo de nós protagonistas e não meros espectadores e a escola precisa ser palco destas práticas (PROFESSORA B).*

*A escola é um espaço altamente produtivo. Vivenciamos cotidianamente com um universo recheado de múltiplos saberes. É necessário organização, sistematização dos espaços e momentos criativos neste contexto. Temos exemplos de práticas inovadoras que elevaram essa disseminação [...] (PROFESSORA C).*

*A maior importância seria possibilitar à comunidade conhecer, refletir e cultivar a memória cultura da cidade (PROFESSORA D).*

Nas respostas das professoras fica evidente o quanto elas consideram importante o desenvolvimento de práticas educativas no espaço escolar que busquem valorizar a identidade cultural dos alunos, uma vez que, é por meio desta, que irá possibilitar fazer um resgate da história local e memória de um povo que deixaram um legado para as novas gerações, além disso, esses trabalhos colaboram conscientizando-os do significado para a vida destes enquanto cidadãos



que possuem direitos e deveres na sociedade, pois “[...] não é possível preservar a memória de um povo sem, ao mesmo tempo, preservar os espaços por ele utilizados e as manifestações quotidianas de seu viver [...]” (TOMAZ, 2010, p.4). Portanto, entende-se que as mesmas reconhecem a escola como o espaço que deve dar visibilidade as práticas voltadas para a preservação do patrimônio cultural, pois a escola é um lugar que tem um papel fundamental na formação cidadã.

### **Considerações Finais**

A cidade é produzida e reproduzida cotidianamente e esse evento deve possibilitar aos habitantes deste lugar se auto-questionarem sobre o seu papel para com a preservação dos espaços públicos. Foi partindo dessa primeira inquietação que propusemos discutir neste trabalho questões relevantes no que tange a valorização e preservação do patrimônio cultural material e imaterial da cidade de Serrinha. Nessa perspectiva, destacamos a escola como sendo a instituição que deve possibilitar, através de práticas educativas desenvolvidas pelos professores na mediação para a construção deste conhecimento.

Nesta direção, destacamos o potencial da Educação Patrimonial como um meio passível de permitir uma reflexão sobre o patrimônio cultural, de modo que os estudantes reconheçam a cidade e se reconheçam como sujeitos que fazem parte de sua história, no entanto, torna-se necessário que os mesmos a reconheça em sua dimensão cultural e procure resgatar e valorizar as memórias da cidade, construindo uma identidade com o lugar onde mora e possa perceber a diversidade cultural ali presente. Assim, foi feita uma discussão a respeito da necessidade de haver uma preocupação no âmbito escolar no que tange o desenvolvimento de práticas voltadas para a Educação Patrimonial, pois esta tem o potencial de sensibilizar os educandos sobre a importância da preservação e valorização desses patrimônios a partir das práticas desenvolvidas pelo IV Ateliê Geográfico do Pibid e através de pesquisa junto as docentes da escola sobre suas concepções a respeito do tema abordado.

A partir das respostas professoras entrevistadas, notou-se que elas demonstram preocupação, sobre a questão em que a cidade de Serrinha foi e ainda é rica em caráter de cultural material e imaterial, mas que essa riqueza vem se perdendo com o passar dos anos, sendo um dos motivos, a falta de incentivo por



parte do poder público em desenvolver práticas que dê visibilidade a cultura local, porém fica claro em suas falas que a escola pode sim contribuir para que este cenário de descaso seja revertido.

Ademais, busca-se apontar que o trabalho com a Educação Patrimonial seja uma proposta interdisciplinar e que não fique restrita apenas ao ensino de História, mas que seja incorporada a conteúdos das outras disciplinas, com o intuito de desenvolver práticas que valorizem os patrimônios culturais.

### Referências

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988.

DIMENSTEIN, D. **A Educação Patrimonial, Memória e Cidadania: A Experiência dos Professores de História da Rede Municipal do Jaboatão dos Guararapes – PE**. 44 p. il. 2016. Monografia (Curso de Aperfeiçoamento em Gestão Cultural) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

HORTA, M de L. P.; GRUNBERG, E.; MONTEIRO, A. Q. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial. 1999.

MALTÊZ, C. R.; SOBRINHO, C. P. C.; BITTENCOURT, D. L. A.; MIRANDA, K. dos R.; MARTINS, L. N. **Educação e Patrimônio: o papel da Escola na preservação e valorização do Patrimônio Cultural**. Pedagogia em ação, v.2, n.2, p. 1-117, nov. 2010.

NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Projeto História. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História** e do Departamento de História da PUC-SP, n. 10. São Paulo, dez.-1993.

ORIÁ, R. Memória e ensino de História. In: BITTENCOURT, C. **O saber histórico na sala de aula**. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

TOMAZ, Paulo Cesar. A preservação do patrimônio cultural e sua trajetória no Brasil. Universidade Presbiteriana Mackenzie. **Fênix – Revista de História e Estudos Culturais** Maio/ Junho/ Julho/ Agosto de 2010. Vol. 7 Ano, VII nº 2.





## A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO RECURSO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Luana Maria da Silva Soares<sup>1</sup>  
Maria Poliana Nascimento<sup>2</sup>  
Renata Adrian

### Resumo

O presente artigo tem como objetivo abordar a importância da contação de histórias na Educação infantil, no contexto da experiência orientada de formação para a docência junto à crianças do grupo três. Esse trabalho partiu de uma pesquisa de cunho qualitativa desenvolvida junto a experiência no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), especificamente no subprojeto “As Tecnologias (Digitais, Sociais, Ambientais) E suas contribuições para a formação docente no território do Sisal” pertencente ao Colegiado de Pedagogia, Campus XI - UNEB-Serrinha. Do ponto de vista do aporte conceitual, o estudo se fundamentou em Fernandes (2003), Miguez (2000), Coelho (1995) e também na pesquisa de campo, por meio de observação e experiências vivenciadas no espaço formativo da Creche municipal Monsenhor Demócrito Mendes de Barros, situada no município de Serrinha, entre os dias trinta e um de maio e doze de julho de dois mil e dezessete. A partir das observações, foi possível perceber o quanto a literatura infantil pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem, além de estimular a criatividade e desenvolvimento da criança através do seu imaginário.

**Palavras-chave:** Contação de história. Recurso pedagógico. Educação infantil

### Introdução

No presente trabalho, serão apresentadas considerações acerca do uso das histórias infantis como recurso pedagógico estimulador do desenvolvimento das crianças, sendo assim, a pesquisa está pautada primordialmente no eixo “Ensino, Currículo e Prática Pedagógica”, tendo como principal objetivo abordar e refletir a importância da contação de histórias na Educação infantil, no contexto da experiência orientada de formação para a docência junto à crianças do grupo três. Discutindo assim, questões de ensino, práticas pedagógicas e docente.

Embasada na observação e atuação com as crianças no espaço da Creche municipal Monsenhor Demócrito Mendes de Barros situada no município de Serrinha -escola parceira do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- (PIBID), as ações foram ancoradas nos pressupostos do subprojeto “As Tecnologias (Digitais, Sociais, Ambientais) e suas contribuições para a formação docente no



território do Sisal”, pertencente ao Colegiado de Pedagogia, Campus XI- UNEB-Serrinha, que tem como principal intuito, proporcionar experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, a fim de contribuir significativamente para a formação do professor.

Buscou-se por meio da pesquisa qualitativa através de observação e intervenções, refletir sobre a importância da contação de histórias na Educação infantil, no contexto das experiências vivenciadas a partir das oficinas que foram realizadas a partir do projeto “O mundo encantado das cores e formas geométricas”, que tem como principais eixos temáticos as formas geométricas e as cores, tendo como principal objetivo ampliar as noções de conhecimentos matemáticos das crianças. Para isso foram utilizados vários recursos pedagógicos, como jogos, brincadeiras e também a contação de histórias.

A pesquisa que deu origem a este escrito, teve como questão norteadora: Quais suportes metodológicos o professor pode utilizar para potencializar a contação de história tornando esse método um recurso didático?

As indagações surgiram a partir das experiências vivenciadas através do PIBID, que tem como objetivo principal promover a integração entre educação superior e educação básica das escolas estaduais e municipais, com a proposta de melhorar o ensino nas escolas públicas, sendo assim, o bolsista ID, através do programa vivência inúmeras experiências significativas, dentre elas a reflexão sobre a prática pedagógica docente. Assim sendo, a pesquisa teve como principal objetivo contribuir para uma reflexão acerca da contação de histórias como recurso pedagógico na Educação infantil, além de trazer uma listagem de suportes metodológicos mais utilizados e eficazes para contar histórias para crianças com base nas experiências vivenciadas através das intervenções realizadas no espaço formativo.

Tendo como aporte teórico Abramovich (2006, p.17) que afirma que é “ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade e tantas outras mais.” Percebemos o quanto a contação de história é importante não só para o processo de ensino e aprendizagem da criança, como também para o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social.



(COELHO, 1995), ressalta a importância da contação de histórias na formação da identidade da criança, além de estimular o seu imaginário, aguçando sua criatividade contribuindo para que a criança desenvolva a habilidade de resolver conflitos. Para tanto, segundo Bettelheim (1980), Para que uma história realmente desperte o interesse da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade, estimulando sua imaginação.

### **Contação de Histórias na Educação Infantil**

O ato de contar histórias perpassa gerações e culturas; está presente em classes sociais diferentes e marcam a infância tanto quanto as brincadeiras infantis, sendo um meio utilizado para atender aos anseios humanos de lidar com angústias, alegrias, perdas, além de possibilitar trabalhar temas diversos. É um ato carregado de sentido lúdico. Crianças de diferentes culturas sentem a necessidade do lúdico, já que a mesma desperta prazer e satisfação.

A contação de histórias proporciona o desenvolvimento do imaginário, permitindo que o ser humano crie uma habilidade de entendimento e compreensão de histórias ficcionais que contribuem para desenvolvimento de novas habilidades, o que proporciona uma leitura de mundo mais ampliada e significativa. Além de promover e estimular o gosto e o hábito da leitura, ouvir histórias também proporciona a expansão do vocabulário, da narrativa e da própria cultura.

Para Fernandes (2003), a literatura infantil atua como um jogo em torno da língua e pode provocar o encanto e emoções, além do divertimento, uma vez que a criança se ampara nas vivências dos personagens para desenvolver as suas vivências; através disso, ela cria a capacidade de lidar com seus problemas e dificuldades do dia a dia, o que pode contribuir significativamente para o entendimento da criança na escola e na sua vida cotidiana estimulando assim, o imaginário, valores, expectativas e seus sonhos.

Dentre os inúmeros benefícios que a contação de história oferece para o processo de ensino e aprendizagem, Abramovich (1991) destaca a importância de escutar histórias desde o início do seu desenvolvimento para a formação do leitor, sendo assim, as histórias são fontes inesgotáveis de conhecimento e diversão, geram prazer e despertam a curiosidade.



O hábito de ler deve ser estimulado desde muito cedo. Pois, por meio das histórias as crianças interpretam a realidade a sua volta, desenvolvem a imaginação, a criticidade, contribuindo para uma leitura de mundo; a dimensão simbólica é experimentada articulando o jogo simbólico entre o real e o imaginário, tornando-se um fator positivo do desenvolvimento infantil. Segundo Bettelheim (1980 p. 20): “Enquanto diverte a criança, o conto de fadas a esclarece sobre si mesma, e favorece o desenvolvimento de sua personalidade”.

Dessa forma, torna-se ainda mais importante que a escola estreite os laços entre as crianças e a literatura infantil. Segundo (MIGUEZ, 2000) na maioria dos casos, a escola acaba sendo a única fonte de contato da criança com o livro e, sendo assim, é necessário estabelecer um compromisso maior com a qualidade e o aproveitamento da leitura como fonte de prazer.

Nesse processo, o professor ganhar papel de destaque como mediador, no qual cabe a ele intermediar o desenvolvimento das crianças a partir da contação de histórias, explorando seus inúmeros benefícios através dos recursos disponíveis, fazendo do processo de ensino e aprendizagem algo muito mais dinâmico e significativo, no qual a criança possa participar de forma interativa, dando sua opinião, questionando e compreendendo a história, auxiliando no processo de descobertas com significância e ludicidade, abrindo portas para um mundo e para visões de imenso prazer que é o imaginário da criança.

Portanto, é necessária cautela no momento de selecionar qual literatura possa ser lida para os pequenos. Segundo Abramovich (1991) para ler histórias é bom saber como se faz, do contrário teremos uma criança que desenvolve pavor dos livros, ou acha a atividade de ler enfadonha e tediosa. Por isso, é preciso ter estabelecido que tipo de interferências queremos causar nas crianças por meio da história, resultando em crescimento saudável, auxiliando na superação de problemas que fazem parte do universo infantil como o medo, as frustrações, as perdas e os relacionados a convivência. Segundo Coelho:

A história é importante alimento da imaginação. Permite auto-identificação favorecendo a aceitação de situações desagradáveis e ajuda a resolver conflitos, acenando com a esperança. Agrada a todos de modo geral, sem distinção de idade, de classe social, de circunstância de vida (COELHO, 1995)



Pensando nessas questões, faz-se necessário fazer escolhas de acordo a alguns critérios, tais como: escolher o que vai contar de acordo com o objetivo que pretende atingir e o público que vai ser ouvinte; conhecer os detalhes da história que será narrada; preparar o ambiente fazendo a narração concernente ao início e fim, respeitando o tempo e o ritmo que cada história necessita; retirar detalhes excessivos, deixando a imaginação da criança florescer, mostrar imagens quando se tratar de uma história de livros se existir imagens; valer-se da entonação de voz variando conforme a intensidade. Dessa forma a contação de história atinge o seu real objetivo, contribuindo de fato para o desenvolvimento da criança.

Para que isso seja possível, o professor pode usufruir de diferentes recursos para fazer do momento da contação de história, um momento ainda mais mágico e marcante para a criança, prendendo a atenção das mesmas e deixando-as mais atentas para os desfechos das histórias.

Para contar uma história – seja qual for – é bom saber como se faz. Afinal, nela se descobrem palavras novas, se entra em contato com a música e com a sonoridade das frases, dos nomes... Se capta o ritmo, a cadência do conto, fluindo como 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... e tão linda!!!  
(ABRAMOVICH, 1989, p.18)

Segundo o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI, 1998) é através da interação social que as crianças tem o contato com a linguagem. Cada língua, possui em sua estrutura, um jeito próprio de ver e compreender o mundo, através de suas características de culturas e grupos sociais singulares. Ao aprender a língua materna, a criança tem contato com esses conteúdos e concepções, construindo um sentido de pertinência social.

### **Uso dos recursos Pedagógicos para contação de história: relato de experiência**

Segundo o RCNEI (BRASIL, 1998) o trabalho pedagógico, na Educação Infantil, precisa contemplar atividades mediadas pelo professor, que deve contribuir para a construção da autonomia, de exercício de imaginação, de criação, reelaboração da realidade e tomada de consciência de si e do mundo. O (RCNEI, 1998), também ressalta a importância de diversas situações de leitura para o domínio da linguagem, assim tornando o momento das histórias como procedimento



pedagógico para a percepção da função social que tem a leitura, o livro e as histórias na facilitação da compreensão do meio oral e escrito.

O uso dos recursos pedagógicos tem como objetivo contribuir para o processo de ensino e aprendizagem, além de auxiliar no desenvolvimento de habilidades, permitindo que as crianças encontrem diferentes meios para a interação. Melhorando assim, as formas de ensinar, auxiliando na compreensão de questões básicas ou complexas da história para as crianças, vale ressaltar que é de grande relevância a forma como os educadores tendem a desenvolvê-los e utilizá-los.

Dentre as mais diversas possibilidades, podemos destacar a caixa de contar histórias, que funciona da seguinte maneira, dentro dela, são guardados elementos que fazem parte da história a ser contada, que são mostrados as crianças durante a atividade.

Os benefícios do uso desse recurso é a interação que o mesmo promove da criança com a história. Quando a história é bem pensada e tem um real objetivo pedagógico, trazer objetos para que as crianças possam tocar, sentir e interagir, proporciona um momento muito mais enriquecedor e dinâmico. Barros (2008) expõe sobre a importância de promover estímulos visuais, táteis, auditivos, tendo, em vista que as crianças quando expostas a condições de enriquecimento do ambiente, é estimulada de forma ainda mais significativa. Isso pode ser observado durante o desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas ou sociais.

Os fantoches também são recursos pedagógicos muito utilizados para a contação de histórias, devido a dinamicidade que ele proporciona a atividade, ganhando vida através de uma identidade e de uma ação. Porém, para fazer da história um momento ainda mais lúdico, pode-se utilizar os fantoches, junto com o avental utilizando assim, outras linguagens para contar a história, como a não verbal, que segundo Lemos (2006) é uma fonte muito rica em mensagens que incide sobre a comunicação verbal uma vez que, a expressão corporal pode confirmar, complementar e até contradizer a mensagem verbalizada.

Outra valorosa sugestão é o teatro para fantoches, que possibilita estimular o imaginário da criança ainda mais, no qual aspectos como o espaço em que acontece a história e outros elementos que muitas vezes nem seriam levados em consideração, ganham espaço e fazem parte ativamente da história. O teatro de



fantoches ainda abre a possibilidade das crianças poderem manusear, brincar e até mesmo contar suas próprias histórias, dando vida e criando uma identidade para os personagens. Através deles as crianças podem expressar seus conflitos sentir emoções e sensações em uma brincadeira livre supervisionada pelo professor após a cotação da história.

Outro fator interessante, são os materiais com o qual serão confeccionados os recursos utilizados para a contação de histórias. O uso de materiais recicláveis é uma boa sugestão, além do seu fácil acesso, é possível estimular a consciência ambiental da criança, através das possibilidades de reaproveitamento da matéria-prima e os efeitos positivos deste tipo de ação para o meio ambiente. Segundo (Sampaio e Talamoni, 2003), Um dos problemas da educação contemporânea é a falta de motivação e envolvimento dos educandos nos processos de aprendizagem. Principalmente porque para as crianças, a compreensão da realidade se dá mais pelos aspectos concretos que pelos aspectos abstratos. Dessa forma, o estímulo de pensar sobre as questões socioambientais devem partir também da escola, afinal, educação ambiental começa da Educação infantil.

### **Descrição da experiência**

Dessa forma, as experiências vivenciadas no espaço formativo Creche Monsenhor Demócrito Mendes de Barros no grupo 03, através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), especificamente no subprojeto “As Tecnologias (Digitais, Sociais, Ambientais) E suas contribuições para a formação docente no território do Sisal” pertencente ao Colegiado de Pedagogia, Campus XI- UNEB-Serrinha, entre os dias trinta e um de maio e doze de julho de dois mil e dezessete, através do projeto “O mundo encantado das cores e formas geométricas” que tinha como principal objetivo ampliar as noções de conhecimentos matemáticos a partir de jogos, brincadeiras e contação de histórias.

Para tanto, foram utilizados diversos recursos pedagógicos nas seis oficinas embasadas no projeto, dentre eles, a contação de histórias dentro do ensino da matemática. Segundo (LEONTIEV, 1988), para contar histórias nas aulas de matemática, é necessário intencionalidade, uma busca pela melhor história, ou por



uma história diferente, que desperte o imaginário da criança, para que caracterize um momento especial. Com o intuito de trabalhar as formas geométricas dentro da sala de aula com as crianças do grupo três, foram utilizadas “A lenda do tangram” e a história “Cinco patinhos”

No dia quatro de Julho de dois mil e dezessete, no espaço educativo, Escola Monsenhor Demócrito de Barros, etapa creche, as bolsistas ID realizaram mais uma oficina do Projeto “O mundo encantado das cores e formas geométricas”. A intervenção pedagógica teve como tema as formas geométricas e as cores do tangram na Educação infantil. Trabalhamos com o recurso didático contação de história para introduzir a lenda do tangram, adequando o conteúdo para a faixa etária. As crianças demonstraram bastante atenção, curiosos com as aventuras de “Joãozinho”, demos esse nome para o personagem. Utilizando das sete peças do tangram, trabalhamos os números explorando os dedinhos e fazendo uso do cartaz dos números que existe na sala. Retomamos a cor amarela e distribuimos um saquinho com as sete peças já cortadas para facilitar a desenvoltura do trabalho. Cada criança estava responsável para retirar as peças do saquinho e colocar sobre a mesa, possibilitando, dessa forma, o contato e manuseio com as peças, dando espaço para análise do formato de cada uma, enfatizando assim as formas geométricas triângulo e quadrado, antes trabalhado. Fizemos uso de alguns objetos da sala, tais como o espelho, as cadeiras e mesas amarelas para fazer comparações e trazer a realidade das crianças para dentro do conteúdo de uma forma lúdica. Após as peças sobre a mesa, as bolsistas explicaram que a próxima atividade consistiria em uma colagem, montando a imagem do menino “Joãozinho” da história, assim, enquanto uma das bolsistas mostrava uma das peças, a outra auxiliava as crianças a colocar cola na peça e perguntava onde deveria colar a mesma, a criança colocava o dedinho e se fosse o local adequado para formar a imagem, pedia que a criança colasse, caso contrário, orientava e pedia para observar onde estava a cabeça, a perna e assim por diante. Após a colagem, foi feita a exposição no mural dos trabalhos para a comunidade escolar.

No dia onze de Julho de dois mil e dezessete, no espaço educativo, Escola Monsenhor Demócrito de Barros, etapa creche, foi realizada mais uma oficina do Projeto “o mundo encantado das cores e formas geométricas”. O tema da oficina foi “Reciclando com os patinhos: vamos passear na lagoa?” Nove crianças participaram





da atividade que consistia num trabalho de construção representativa de uma lagoa, local onde os patinhos costumam ser encontrados. Iniciamos a aula com a rotina: música, oração, calendário, como está o tempo, quantos somos. Em seguida, as bolsistas por meio da contação de histórias, usando fantoches, narraram a história dos “Cinco patinhos”. Após, cantarolaram juntamente com a turma a música, a cada número que aparecia, pediam para as crianças representassem com os dedinhos, a quantidade correspondente. Todos interagiram e cantaram juntos; a atividade foi prazerosa tanto para as bolsistas quanto para as crianças, despertou bastante a curiosidade, sendo a prática exitosa. Ao concluírem essa etapa, as bolsistas explicaram para as crianças que os patinhos gostam muito de lagoa e é por isso que iriam construir uma lagoa com patinhos. Apresentaram um CD usado e perguntaram qual o nome desse objeto para sondar os conhecimentos prévios das mesmas e qual o formato do CD, para retomar as formas geométricas, questionaram: Com qual forma geométrica o CD se parece? As crianças identificaram com facilidade com qual forma geométrica o objeto apresentado se assemelhava, todos conseguiram identificar, aproveitamos então para incentivar o uso consciente dos recursos naturais e a reciclagem de objetos para evitar o desperdício, citando o exemplo do CD que estavam reutilizando. A atividade foi bem desenvolvida, as crianças demonstraram interesse e capricho na pintura das partes necessárias para montar a colagem, representando a água na cor primária, azul, e do patinho na cor primária amarela, alguns escolheram a cor laranja. A colagem foi feita com o auxílio das bolsistas, no palito de picolé. Em seguida, montaram o patinho na lagoa dando a atividade por concluída até o momento da culminância do Projeto “O mundo encantado das cores e formas geométricas”.

### **Considerações finais**

Contudo é necessário reconhecer a importância da contação de histórias na Educação infantil, a pesquisa revelou através das experiências vivenciadas em sala de aula que a contação estimula a imaginação, a curiosidade e a fantasia na criança, nesse processo, o professor tem um papel muito importante como mediador. Dessa forma, contar histórias é muito mais do que um momento de deleite, que não precisa se limitar apenas a oralidade, mas também podem ser utilizados recursos, criando



maneiras e formas criativas na hora da contação, incentivando a criança a gostar de histórias e que esse momento seja realizado de forma prazerosa, além de contribuir de forma significativa para o processo de ensino e aprendizagem.

Durante a jornada de pesquisa, foi possível elencar aspectos importantíssimos para a aprendizagem da criança como as músicas, os recursos utilizados, como fantoches.

### Referências

ABRAMOVICH, Fany. **Literatura Infantil: Gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1989.

\_\_\_\_\_. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 2.ed. São Paulo: Scipione; 1991

BARRO, Célia Silva Guimarães. **Pontos de psicologia do Desenvolvimento**. São Paulo. Editora Ática. 2008.

BETTELHEIN, Bruno. **A Psicanálise dos contos de fada**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.

\_\_\_\_\_. **A psicanálise dos contos de fada**. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 1998.

LEMOS, Ilsa Solka. **A comunicação não verbal: um estudo de caso**. UNIrevista, Porto Alegre, v. 1, n. 3, jul. 2006.

MACIEL, Rildo Cosson. **O espaço da literatura na sala de aula**. In: APARECIDA PAIVA, Francisca;

MIGUEZ, Fátima. **Nas arte-manhas do imaginário infantil**. 14. ed. Rio de Janeiro: Zeus, 2000.

TALOMANI, Jandira L.B, SAMPAIO, A.C. **Educação ambiental: da prática pedagógica à cidadania**. São Paulo: Escrituras Editoras, 2003.



## EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NO/DO CURSO DE PEDAGOGIA PARA ATUAR NA DOCÊNCIA DE MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS

**Lucimara de Oliveira Soares**

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia  
lubastiao@gmail.com

**Claudene Ferreira Mendes Rios**

Professora Mestre da Universidade do Estado da Bahia  
claudenefmr@uol.com.br

### Resumo

Este trabalho expõe algumas reflexões acerca da formação do Pedagogo para a Docência com a matemática nos anos iniciais do ensino fundamental, cuja questão norteadora foi: Quais as percepções que os estudantes de Pedagogia têm em relação à formação desenvolvida na disciplina Fundamentos Teóricos Metodológicos no Ensino da Matemática e sua atuação como docente da disciplina de matemática no ensino fundamental I? O objetivo geral foi analisar as percepções que os estudantes de Pedagogia têm em relação à formação desenvolvida na disciplina Fundamentos Teóricos Metodológicos no Ensino da matemática e sua relação com a atuação como professores no ensino fundamental I na disciplina de matemática, e os objetivos específicos foram: Identificar as percepções dos estudantes de Pedagogia em relação à formação desenvolvida na disciplina Fundamentos Teóricos Metodológicos do Ensino da Matemática; Discutir a formação docente do pedagogo no ensino da matemática. O caminho metodológico deste trabalho consiste em uma abordagem de caráter qualitativo, na modalidade estudo de campo e o procedimento para coleta de informações foi à entrevista semiestruturada com estudantes do curso de Pedagogia. O aporte teórico utilizou-se de Brasil (1997,1998, 2006), Cunha e Soares (2010), D’Ambrósio (1986), Libâneo (2004) entre outros. Contudo, foi possível concluir com este trabalho que o curso de Pedagogia da UNEB - Campus XI dá apenas um suporte para a docência em Matemática, cabendo aos estudantes interessados buscar um aprofundamento maior, pois as disciplinas oferecidas durante o processo de formação não dão conta de atender todas as especificidades desta área de conhecimento.

**Palavras-chave:** Matemática. Experiência formativa. Formação do Pedagogo.

### Introdução

Estudar matemática é uma necessidade social para o crescimento da sociedade, e para a formação do pedagogo, além da social é uma necessidade formativa para a atuação na escola. Assim, não cabe pensar a matemática só como uma disciplina escolar do currículo, mas como possibilidade de compreensão da evolução de toda sociedade humana.



Nesta perspectiva, as questões sobre a formação do Pedagogo para ensinar matemática se fez presente na minha trajetória enquanto estudante de graduação e tem se tornado cada vez mais forte com a minha atuação no dia-a-dia da escola. Além disso, escutava diariamente que a formação oferecida na universidade não era (e não é) exatamente trabalhada na sala de aula, da forma como deveria ser, que se distanciava a teoria da prática vivida no campo escolar.

Nesse contexto, percebemos um grande desafio a ser enfrentado no ensino da matemática por ser julgada uma área difícil, que traz números, resultados exatos e que somente os “inteligentes” conseguem aprendê-la, além de outras máximas bastante difundidas no meio escolar e social.

Por isso, ensinar matemática não se torna uma tarefa fácil, mas para quem tem facilidade em dominar o conteúdo ela se torna prazerosa. No entanto, quando o professor tem dificuldade em explicar, mediar os conteúdos ela fica complicada, causando insegurança tanto ao professor em ensinar quanto aos alunos em aprender. Nos anos iniciais, essa disciplina exige um profissional capacitado e com habilidade para apresentar os conteúdos e assim tornar as aulas mais fáceis, prazerosas e dinâmicas, fazendo com que as crianças tenham facilidade e prazer em aprender.

Assim sendo, a formação do pedagogo deve primar por um profissional que desenvolva múltiplas competências, precisando atender todo o ensino fundamental I, pois assim que terminar o curso de graduação, o profissional deve está apto a lecionar os conteúdos em diversas áreas, inclusive matemática, de forma clara, agradável e atendendo a necessidade dos alunos.

Com base nessa ideia da formação do Pedagogo, para formar um profissional com múltiplas competências/habilidades, surge à necessidade de um aprofundamento maior sobre os conceitos matemáticos pertinentes ao ensino fundamental I e Educação Infantil.

Muitas inquietações advindas das experiências em sala, em outros espaços e do estágio supervisionado mobilizaram para pesquisar as percepções dos alunos do curso de Pedagogia em relação ao ensino da matemática, e que tomou forma na elaboração do problema norteador da pesquisa: Quais as percepções que os estudantes de Pedagogia têm em relação à formação desenvolvida na disciplina



Fundamentos Teóricos Metodológicos no Ensino da Matemática e sua atuação como docente da disciplina de matemática no ensino fundamental I?

Para responder ao problema formulado, esta pesquisa objetivou analisar as percepções que os estudantes de Pedagogia têm em relação à formação desenvolvida na disciplina Fundamentos Teóricos Metodológicos no Ensino da matemática e sua relação com a atuação como professores no ensino fundamental I na disciplina de matemática, e como objetivos específicos: Identificar as percepções dos estudantes de Pedagogia em relação à formação desenvolvida na disciplina Fundamentos Teóricos Metodológicos do Ensino da Matemática; Discutir a formação docente do pedagogo no ensino da matemática.

O procedimento metodológico desse trabalho foi na perspectiva qualitativa, inspirada nos estudos de André (1986), por perceber que é possível refletir voltada para o contato com o ambiente real, uma vez que busca estudar aspectos da realidade, possibilitando uma visão profunda, chegando próximo do que o sujeito pensa. O instrumento para coleta de dados foi à entrevista semiestruturada inspirada nos estudos de Lüdke e André, (1986, p 34) ao afirmar que a entrevista “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”.

Os participantes da pesquisa foram selecionados no universo dos graduandos do 8º e 9º semestre do curso de Pedagogia, período letivo de 2017.1, que frequentavam o Departamento de Educação, Campus XI/Serrinha, da Universidade do Estado da Bahia. Tendo em vista que eram estudantes e também profissionais que no dia a dia exercitavam a teoria e a prática, pois ao mesmo tempo em que eram profissionais eles eram estudantes e estavam em processo de formação buscando uma prática diferente a fim de possibilitar um ensino de qualidade. Os entrevistados receberam nomes fictícios a fim de preservar suas identidades.

### **Conceituando a matemática**

A matemática é um instrumento de interpretação de mundo, ela pode ser usada para explicar, medir, pois ela é uma ciência que tem influencia no nosso dia-a-dia contribuindo para o desenvolvimento da sociedade. Para falar da matemática é necessário entender como ela surgiu.



Vale ressaltar que a matemática assim como as outras ciências tem uma origem histórica. Ela surgiu há milênios. Porém, segundo Berlinghoff (2008, p 6), “ninguém sabe quando começou a matemática. O que sabemos é que toda civilização que desenvolveu a escrita também mostra evidências de algum nível de conhecimento matemático”. Ou seja, a matemática já existia desde que a escrita foi desenvolvida.

Segundo os estudos de Boyer e Merzbach (2012), a matemática se desenvolveu no domínio das culturas primitivas, principalmente na Mesopotâmia, no Egito, na Grécia, na Índia e no Oriente Médio. A partir do seu desenvolvimento ela intensificou-se na Europa, quando novas descobertas científicas levaram a um crescimento acelerado que dura até os dias atuais. E, “como as demais ciências, reflete as leis sociais e serve de poderoso instrumento para o conhecimento do mundo e domínio da natureza” (BRASIL p, 23 1997). Aliás, a matemática não é apenas uma disciplina no currículo, tem a função de atender as necessidades da vida humana, pois a utilizamos constantemente - tanto de maneira direta como indireta.

Não é fácil falar da história da matemática, porque é uma história extensa e requer um estudo profundo. Boyer e Merzbach (2012) em seus estudos, refletem sobre as origens da matemática, dizendo perder-se no tempo, pois os mais antigos registros matemáticos encontrados e que temos conhecimento, datam de 2400 a.C. A partir daí, o homem foi refletindo acerca do que se sabia e do que se queria saber. Assim foram surgindo os problemas do cotidiano, como a contagem, a medida de comprimentos, de áreas, de volumes e a invenção de conceitos cada vez mais complexos.

### **Reflexões sobre o curso de Pedagogia**

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia evidenciam que a formação em Licenciatura plena em Pedagogia está destinada para exercer funções de magistério atuando na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.



O curso de Pedagogia da UNEB- Campus XI tem por objetivo formar pedagogos aptos a atuarem na docência da educação infantil até os anos iniciais. Também habilita para atuação na gestão dos processos educativos em espaços escolares e não escolares que impliquem uma ação pedagógica.

Neste contexto, o profissional que optar pelo curso de pedagogia deve estar ciente e apto para trabalhar com todas as disciplinas que fazem parte do currículo dos anos iniciais: português, matemática, geografia, história, ciências, educação física, artes, dentre outras dependendo da matriz curricular da escola.

De acordo com a proposta curricular (UNEB, 2012) o Projeto Pedagógico do curso de pedagogia toma como referência os seguintes princípios formativos: contextualização, interdisciplinaridade, democratização, flexibilização e articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

O princípio da contextualização, de acordo com UNEB- Campus XI (2012) é responsável por guiar a organização curricular do curso, adaptando os conteúdos às especificidades locais e regionais, cuidando para não ocorrer disparidades entre o que propõe a instituição de ensino e a realidade em que vivem os graduandos, quanto às condições do ensino público.

O campo de estudo do profissional em Pedagogia segue a estrutura de conhecimento pedagógico e da identidade profissional no qual segundo Libâneo (2004), a formação desse profissional enfrenta debates em todo país a mais de vinte anos, trazendo muitas dificuldades, e mesmo com esses debates, ainda existem muitos problemas e antigos preconceitos.

É visível que a profissão de pedagogo, como a de professor, tem sido abalada por todos os lados: baixos salários, deficiências de formação, desvalorização profissional implicando baixo *status* social e profissional, falta de condições de trabalho, falta de profissionalismo etc. Esses fatores, por sua vez, rebatem na desqualificação acadêmica da área, fazendo com que docentes e pesquisadores de outras áreas desconheçam a especificidade da pedagogia. (LIBÂNEO, 2004, p.25)

Assim, o autor nos remete a pensar que, apesar da propagação dos cursos de formação de professores, especialmente o de formação em Pedagogia em todo país, e da participação de graduandos e professores em vários debates feitos por organizações científicas, os cursos de formação, em sua maioria ainda sofrem



preconceito e segue sendo desvalorizado no mercado, especialmente o curso de pedagogia.

Ainda, de acordo com Libâneo (2004, p 33), sobre a profissão do pedagogo, ressalta ser “o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modo de ação”, ou seja, sua atuação visa à formação humana.

Nesta perspectiva, Libâneo (2004, p. 33) nos diz que a pedagogia está ligada a educação intelectual, pois “investiga os fatores que contribuem, para a construção do ser humano como membro de uma determinada sociedade”. Com isso, determinam princípios e formas de atuação, dando uma direção no sentido da atividade de educar, contribuindo para a construção de uma sociedade mais humana.

Por outro lado, ao pensar na atuação do pedagogo é preciso refletir um pensamento de Freire que consta no seu livro Pedagogia da Autonomia quando diz que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria construção” (FREIRE, 1996, p 21). Então, o pedagogo deve criar possibilidades para que sua atuação seja construtiva.

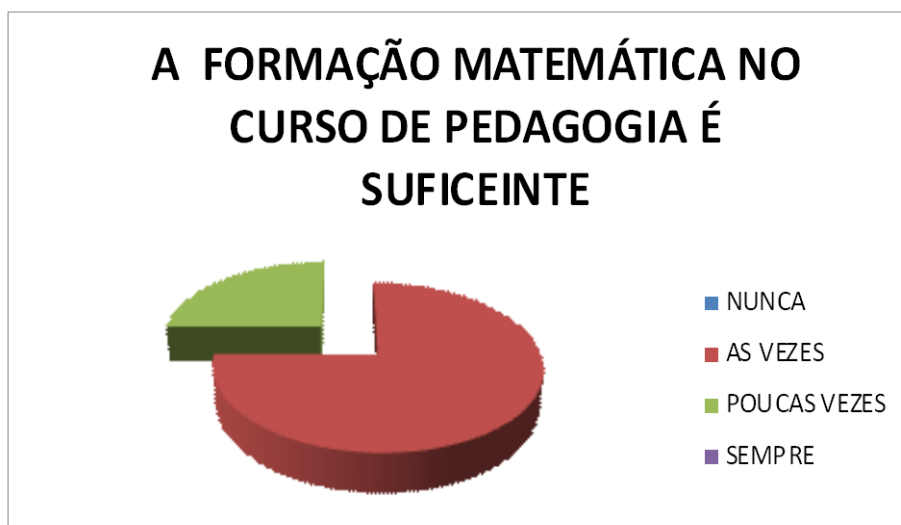
### **Práticas formativas: a formação do Pedagogo para o ensino da matemática nos anos iniciais**

Trazemos uma reflexão no que diz respeito à formação vivenciada pelo pedagogo para o ensino da matemática nos anos iniciais do ensino fundamental I, fazendo uma análise sobre o ensino e aprendizagem durante o período do curso de Pedagogia.

No que se refere à formação matemática ofertada pelo curso de Pedagogia no Campus XI, tendo em vista se a formação ofertada é suficiente para atuação com a docência na matemática no ensino fundamental I, questionamos de maneira direta se o curso dava formação suficiente para a atuação com a matemática e colocamos como opções de respostas “às vezes, sempre, nunca e poucas vezes”. Utilizamos a linguagem gráfica para comunicar a comunicação dos dados (gráfico 01).

**Gráfico 01-** O curso de pedagogia dá formação matemática suficiente para atuar no ensino fundamental I.





**Fonte:** Elaboração da própria autora, a partir dos dados coletados na pesquisa, 2017.

Podemos observar pelos dados que a maioria dos entrevistados, 75% responderam que às vezes o curso dá essa formação, enquanto que 25% dos entrevistados disseram que poucas vezes o curso dá essa formação, necessitando buscar outros meios de complemento, mas nenhum dos entrevistados respondeu “nunca”, e “sempre”. Percebo que estes dados refletem o pouco tempo que é destinado a trabalhar com matemática no curso de pedagogia, pois quando alguns conceitos são trabalhados, outros tantos deixam de ser por que não há tempo.

Notamos através das falas dos entrevistados que o curso de Pedagogia deixa a desejar no que se refere à formação matemática, pois nem sempre ocorre a formação suficiente para atuar. Segundo Alfa “Em determinados momentos, o curso dá suporte para ajudar na prática cotidiana, mas é preciso ter um aprofundamento dos conhecimentos com a prática, é preciso pesquisar em outros meios”. (entrevista, 2017).

Já ômega diz que o curso não prepara o suficiente para a prática com a docência, mas faz referência ao curto tempo do componente.

Chegamos com muitas dificuldades do ensino médio sobre a matemática, a disciplina na maioria das vezes não traz conteúdos relacionando com a nossa prática na docência na educação básica, como também aprendemos os conteúdos de maneira corriqueira, superficial, sem nenhum aprofundamento, nos deixando cheios de dúvidas de como trabalhar. E sendo a disciplina curta, não dá tempo de aprender todos os assuntos necessários e por isso chegamos à



sala de aula sem domínio de alguns conteúdos. E a maioria dos professores na graduação se preocupa em teorizar conteúdos do que pratica-los. (ENTREVISTA, 2017)

O entrevistado evidencia que ao chegar à graduação teve muitas dúvidas e a disciplina/componente curricular tem uma carga horária pequena não dando conta de sanar as dúvidas, e ainda chama atenção para o fato de que muitos professores tem a preocupação de passar a teoria, deixando curto/pouco tempo para a prática não dando conta de dar a formação almejada para atuar como docente da disciplina.

Já o entrevistado Delta aponta que o curso dá suas contribuições, pois oferece componentes curriculares para aperfeiçoar o conhecimento, o mesmo relata que:

Sabemos que as duas disciplinas ensino da matemática e estatística, juntamente com o estágio são importantes e contribui muito para nos apropriarmos um pouco do ensino da matemática, mas não é suficiente para ficarmos totalmente preparado para atuarmos na docência em matemática, principalmente pela carga horaria não ser suficiente tanto das disciplinas como do estágio, para adquirimos as habilidades em matemática. (ENTREVISTA, 2017)

O entrevistado Delta, embora cite que as duas disciplinas dão uma contribuição para a docência com a matemática, enfatiza não ser suficiente para a formação, pois a carga horaria é curta e precisam de mais tempo para aperfeiçoar as habilidades. Segundo Curi (2004, p 76-77) “os futuros professores concluem cursos de formação sem conhecimentos de conteúdos matemáticos com os quais irão trabalhar [...] como também da própria linguagem matemática que utilizarão em sua prática docente”. Ou seja, não tem acontecido à apropriação característica de quem aprende para seguir aprendendo e quiçá, ensinando.

Ainda com relação à formação vivenciada no curso de pedagogia Raiz diz:

O curso de pedagogia nos proporciona refletir sobre a ação, então as atividades que vamos está desenvolvendo em sala de aula não vão ser meras repetições, vão ser atitudes, onde nós vamos ter que está refletindo, analisando, verificando se deu certo, se deu errado através dessa análise e propor novas atividades. Então o curso de pedagogia nos proporciona a reflexão diante da ação que precisamos ter na sala de aula é dessa forma que eu vejo. [...] hoje vejo a farsa da academia que nos faz pensar que a culpa é nossa, mas na verdade eles também têm sua grande parcela de culpa. Não nos preparam. (ENTREVISTA, 2017)



Com esse relato Raiz afirma que o curso de pedagogia proporciona a reflexão da ação, pois já percebe uma grande farsa no curso, a que nos faz pensar sermos os culpados pela má formação. Na verdade, a academia tem sua parcela de culpa, pois não tem nos preparado o suficiente para atuarmos na educação básica.

No momento da fala de Raiz, descrevemos perceber o déficit no ensino em várias disciplinas de metodologias que são o foco da nossa formação, e concordamos que estes aspectos têm contribuído para uma formação precária, e se quisermos nos aprimorar devemos procurar outros meios de nos profissionalizar. Raiz bateu palmas e disse: “assino embaixo, mas é isso que acontece e é a partir daí que muitos partem para outras licenciaturas, em busca de aprimoramento”. Então, embora o curso proporcione formação para atuar com matemática ele deixa a desejar em alguns aspectos, e isso faz com que as pessoas busquem outros meios, a exemplo de cursos de extensão específicos para aprofundamento nos conhecimentos.

De acordo com Ponte e Oliveira (2002), o conhecimento profissional é um conhecimento orientado para as situações de prática. Tem uma relação com o senso comum e pode estar relacionado com o conhecimento acadêmico. Mas, qualquer que seja o suporte científico é relevante, pois o conhecimento profissional tem por base a reflexão sobre a experiência que não é só individual, mas também coletiva.

Das falas dos entrevistados acima emerge a constatação de que o curso de Pedagogia do Campus XI não tem dado a formação suficiente para atuar com a docência da matemática, sendo necessário buscar outros cursos para poder melhorar a prática na sala de aula.

Em virtude disso questionamos se tais dificuldades apresentadas em relação à docência com a matemática pelos estudantes de Pedagogia são porque a disciplina é complexa. Todos os entrevistados responderam que não, mas fizeram ponderações.

Penso que não seja a complexidade da disciplina, mas sim a falta de domínio de conteúdo dos docentes, que não consegue articular e realizar uma aula mais dinâmica e atrativa para os alunos, e ainda focam muito, naquele velho método de escrever apenas “contas” no quadro para os alunos responderem, sem nem mesmo fazer uma explicação contextualizada. (ÔMEGA, entrevista 2017)



Ômega deixa claro na sua percepção que muitas das dificuldades estão atreladas ao modo como o professor explica, media o conhecimento – tem faltado uma explicação contextualizada. O mesmo relata Raiz, enfatizando que “a maneira como se apresenta os conteúdos vai fazer toda a diferença no processo de aprendizagem”.

E Delta corrobora nesta perspectiva, ao dizer:

Tive um ensino na educação básica e no ensino médio muito precário em matemática, o que era ensino era o básico e ainda os professores tinham o ensino voltado para o tradicional, não inovava as suas aulas e também não fazia com que gostássemos da matemática, assim, acabei não adquirindo as habilidades de conteúdos e hoje tenho essas deficiências. (ENTREVISTA, 2017)

Aqui ocorre uma associação, ou seja, o entrevistado frisou que suas dificuldades ocorrem pela sua trajetória desde a educação infantil, suas habilidades não foram desenvolvidas.

E, Alfa nos diz:

Acredito que essas dificuldades ganharam visibilidade pela forma como a disciplina foi apresentada por alguns professores, causou certo distanciamento, provocando assim, repúdio e negação a tudo o que era relacionado a mesma. Mas hoje entendo que não há complexibilidade, tudo depende de como os professores abordam e explicam os conteúdos matemáticos. (ENTREVISTA, 2017)

Nas percepções dos entrevistados, um princípio é recorrente, todos mostram que tais dificuldades com a docência em relação à matemática hoje é pela maneira como foi apresentada a disciplina para esses sujeitos quando eram alunos das series iniciais causando um grande déficit na sua aprendizagem, e assim eles não desenvolveram habilidades para compreenderem e ensinarem os conteúdos de maneira clara e objetiva para seus alunos.

Nesta perspectiva, Cunha (2008), reflete que a sala de aula deve criar laços de humanidade para melhor compreensão e entendimento, com atividades dinâmicas trazendo a participação ativa do aluno e nutrida de interesse, para tornar o aprendizado surpreendente e construindo conhecimentos de forma prazerosa num ambiente que forme cidadãos pensantes, reflexivos, ativos para viver na sociedade.



Contudo, de acordo com Piaget (1974) a aprendizagem acontece a partir da ação e da experiência do sujeito e do processo de acomodação e assimilação. Com isso demonstra que a aprendizagem não parte do zero, mas sim, de experiências anteriores do indivíduo e que vai desenvolvendo sua capacidade de assimilação através da organização do esquema cognitivo.

Ousamos destacar que as limitações na aprendizagem da matemática apresentada pelos estudantes do curso de Pedagogia no Campus XI hoje é associada à maneira como essa disciplina foi apresentada a eles, nas séries iniciais causando-lhes medo e insegurança. Entretanto, verificamos que a experiência na disciplina Fundamentos Teóricos Metodológicos no Ensino da matemática, a única obrigatória ofertada pelo curso, trouxe subsídios para os estudantes/professores melhorarem a sua prática aperfeiçoando as suas habilidades, pois mostrou técnicas que facilitavam a transmissão dos conteúdos.

### **Considerações finais**

O objetivo desta pesquisa foi analisar as percepções que os estudantes de Pedagogia têm em relação à formação desenvolvida na disciplina Fundamentos Teóricos Metodológicos no Ensino da Matemática e sua relação com a atuação como professores no ensino fundamental I nessa disciplina.

Para tal, voltamos o nosso olhar para as limitações que a maioria dos estudantes de Pedagogia demonstram ter em relação ao ensino da matemática nos anos iniciais do ensino fundamental, em busca de tecer uma análise que aponte alternativas para um aprendizado matemático com significado e, por consequência, uma prática docente ancorada no diálogo, na curiosidade, no exercício da autonomia e desvinculada do método de transmissão de conteúdos sem significados.

Os dados nos mostraram que as limitações evidenciadas pelos estudantes são associadas à forma como ocorreu o aprendizado matemático no período de escolarização de cada um, ou seja, toda a educação básica – do ensino fundamental ao médio e que a disciplina da graduação estava sendo uma oportunidade para dirimir algumas dessas limitações.

Na verdade, ficou evidenciado que a disciplina Fundamentos Teóricos Metodológicos no Ensino da Matemática tem dado contribuições para a docência com a matemática, mas não é o suficiente, pois os colaboradores da pesquisa



apontaram uma baixa carga horária, e os estudantes precisam de mais tempo para poder aperfeiçoar as suas habilidades, visto que, as experiências vivenciadas na disciplina trouxeram resultados positivos, pois mostrou atividades/estratégias que facilitam a mediação dos conteúdos.

Assim, o estudo com os estudantes do oitavo e nono semestre do curso de Pedagogia do Campus XI, configura-se uma questão relevante para as pesquisas no campo da educação matemática e que deve ser intensificada, tendo em vista os resultados obtidos neste trabalho. De qualquer modo, não cabe ignorar as percepções tendenciadas, mas repensar a reformulação do currículo do curso, pois é um passo indispensável para a melhoria da qualidade do ensino da matemática nos anos iniciais do ensino fundamental.

### Referências

BERLINGHOFF, William P; GOUVÊA, Fernando Q.: **A matemática através dos tempos**: um guia fácil e prático para professores e entusiastas. (tradução Elza Gomide, Helena Castro). São Paulo: Edgard Blücher, 2008.

BOYER, B. Carl; MERZBACH, C. Uta. **História da matemática**. (tradução de helena castro). São Paulo: Blucher, 2012.

BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em < [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: matemática** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes curriculares dos cursos de graduação**, disponível em <http://portal.mec.gov.br/>, acesso em 21/02/2017 as 21:26min

CUNHA, Antonio Eugênio. **Afeto e aprendizagem, relação de amorosidade e sabre na pratica pedagógica**. Rio de janeiro wak 2008.

CUNHA, MI. and SOARES, S.R. **Formação do professor**: a docência universitária em busca de legitimidade [online]. Salvador: EDUFBA, 2010. Disponível em: <http://static.scielo.org/scielobooks/cb/pdf/soares>



CURI, Edda. **Formação de professores polivalentes:** uma análise do conhecimento para ensinar Matemática e de crenças e atitudes que interferem na constituição desses conhecimentos. 2004. 278 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática)– Faculdade de Educação Matemática, Pontifícia Católica de São Paulo, PUC-SP, São Paulo, 2004.

D’Ambrósio, Ubiratã. **Da realidade a ação:** reflexões sobre educação matemática. Campinas/ São Paulo: 3ª ed. *Summus* editorial. 1986.

D’AMBRÓSIO, U. História da Matemática e Educação. In: **Cadernos CEDES 40:** História e Educação Matemática. 1ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 1996, p.7-17.

DESLANDES, Suely Ferreira, **pesquisa social, teoria, método e criatividade.** (Org.) Otávio Cruz Neto, Romeu Gomes, Maria Cecília de Souza Minayo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

FERREIRA, Rita Emanuela dos Santos. **Contribuições do curso de Pedagogia para a formação pedagógica de professores para a educação infantil.** Trabalho de Conclusão de curso. UNEB/Campus XI, 2016.

FERREIRA, Cintia Araújo. **Eu professor (a):** um olhar nas experiências de pedagogos (as) na formação inicial. Trabalho de Conclusão de curso. UNEB/Campus XI, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Pesquisa. In: **Técnica de pesquisa.** 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).** São Paulo: Cortez, 1994

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LIMA, Suzane de Souza. **A construção da identidade docente para Educação Infantil no curso de pedagogia da UNEB/ DEDC XI.** Trabalho de conclusão de curso. UNEB/Campus XI, 2015

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U. (Temas básicos de educação e ensino), 1986.

MARCONI, Maria de A.; LAKATOS, Eva M. **Metodologia científica.** 5 ed. São Paulo: Atlas, 2008.



NACARATO, Adair Mendes. **A Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental**: tecendo fios do ensinar e do aprender / Adair Mendes Nacarato, Brenda Leme da Silva Mengali, Cármen Lúcia Brancaglion Passos. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. – (Tendências em Educação Matemática)

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: A. Nóvoa (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

PIAGET, J. **Aprendizagem e conhecimento**. Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos S/A, 1974.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. P.15-34. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PONTE, J.P.; OLIVEIRA, H. Remar contra a maré: a construção do conhecimento e da identidade profissional na formação inicial. **Revista da Educação**, Lisboa, v.11, n.2, p.145-163, 2002.

PONTE, João. P. & BROCARD, Joana. & OLIVEIRA, Hélia. **Investigações matemáticas na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, José Augusto Florentino. **Refletindo sobre as dificuldades de aprendizagem na matemática**: algumas considerações. Disponível em: <http://www.ucb.br/sites/100/103/TCC/22005/JoseAugustoFlorentinodaSilva.pdf>, acesso em 18 de novembro 2016.





## ESTÁGIO SUPERVISIONADO E CARTOGRAFIA ESCOLAR: POSSIBILIDADES PARA UM ENSINO CONTEXTUALIZADO

**Manuela Evangelista da Silva**  
UNEB/GEO(BIO)GRAFAR/PIBID  
manuelaevangelista9@gmail.com  
**Maristela Rocha Lima**  
UNEB/GEO(BIO)GRAFAR/PIBID  
Professora da Educação Básica  
stellarocha.geo@gmail.com

### Resumo

O referido trabalho versa por apresentar as experiências formativas advindas do componente curricular Estágio Supervisionado em Geografia II, da Universidade do Estado da Bahia, *Campus XI/Serrinha*, o qual foi desenvolvido com uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental, no Colégio Estadual de Bandiaçu, localizado no Distrito de Bandiaçu, município de Conceição do Coité, Território de Identidade do Sisal, estado da Bahia. Neste contexto, é nossa intenção apresentar relatos e discussões acerca dos percursos formativos trilhados no planejamento e efetivação do estágio de regência, o qual teve a linguagem cartográfica como cerne para o desenvolvimento das atividades por possibilitar múltiplas interpretações das relações e transformações do/no espaço geográfico a partir dos recursos didático-pedagógicos por ela disponibilizados. Desse modo, o percurso metodológico traçado na realização do estágio consistiu na observação de aulas ministradas pela professora regente da turma, posterior construção de um projeto de intervenção e desenvolvimento das práticas planejadas. Para isso, apropriamo-nos das concepções de Pimenta e Lima (2004) quando estas evidenciam que, atualmente, o estágio pode ser definido a partir da relação teoria e prática. Além destas, podemos destacar as contribuições de Oliveira e Portugal (2012) no que tange as potencialidades da Cartografia Escolar; sobre isto também é importante citar Silva (*et al* 2016) por abordarem a necessidade de uma educação cartográfica que perpassa o processo de escolarização do aluno.

**Palavras-chave:** Estágio Supervisionado em Geografia. Ensino de Geografia. Linguagem Cartográfica.

### Sobre o estágio em Geografia: primeiras palavras

O estágio precisa possibilitar ao aluno, professor em formação inicial a construção de saberes ancorados em uma base reflexiva acerca da prática educativa por ele exercida. Portanto, a concepção de estágio aqui concebida, revela o tipo de professor que se deseja formar e, diante de uma sociedade capitalista marcada por constantes desordens, é necessário que este esteja preparado para lidar com as contradições e desafios no contexto da sala de aula, sendo muito mais



do que um mero executor do currículo, mas tendo autonomia para intervir nas problemáticas socioeducacionais (KHAOULE, 2012)

No entanto, ao longo dos anos, distintas concepções de estágio foram sendo defendidas nos cursos de licenciatura do país, mas, a partir da década de 1990, estas percepções foram sendo modificadas, tendo em vista que, o estágio não é apenas uma etapa da graduação que corresponde à prática, mas sim, uma fase de experiências que corresponde a uma práxis instrumentalizada pela teoria, a qual possibilita ao estagiário pensar sobre distintas estratégias metodológicas para o exercício da docência (PIMENTA; LIMA, 2004); assim como, colocar em prática o planejamento executado, estabelecendo reflexões e, conseqüentemente, a construção de conhecimentos experienciais a partir do vivido.

Desse modo, entende-se que:

A docência é base da identidade dos cursos de formação; o estágio é um momento de integração entre teoria e prática; o estágio não se resume a aplicação imediata, mecânica e instrumental de técnicas, rituais, princípios e normas aprendidas na teoria; o estágio é o ponto de convergência e equilíbrio entre o aluno e o professor. (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 90)

Logo, o Estágio Supervisionado em Geografia mostra-se cada vez mais como sendo uma etapa da graduação que potencializa a formação do futuro professor, possibilitando a construção de sua identidade alicerçada em uma ciência geográfica que permite a compreensão do espaço geográfico a partir de critérios socioeconômicos, políticos e culturais, proporcionando a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

Desse modo, nestes escritos, o nosso objetivo é relatar as experiências advindas do componente curricular Estágio Supervisionado em Geografia II, o qual faz parte do currículo do curso de Licenciatura em Geografia, da Universidade do Estado da Bahia, *Campus XI/Serrinha*; desenvolvido em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental, no turno matutino, no Colégio Estadual de Bandiaçu<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup> O colégio está situado na Rua Arlindo José de Lima, s/n, distrito de Bandiaçu, município de Conceição do Coité, localizado a 12 (doze) quilômetros de distância da sede do referido município, o qual está inserido no Território de Identidade do Sisal, estado da Bahia. Atualmente as turmas estão distribuídas nos turnos matutino, vespertino e noturno, contemplando as seguintes etapas de escolarização: Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, na modalidade Eixo Formativo. O Ideb do colégio em 2015 atingiu a média de 3.4.



O percurso metodológico trilhado na execução deste estágio se iniciou com as observações realizadas na referida turma, sendo esta uma atividade desenvolvida no decorrer do componente curricular anterior, o Estágio Supervisionado em Geografia I<sup>16</sup>. Durante as observações foi detectado um considerável déficit de proficiência em leitura e interpretação no contexto da ciência geográfica, desse modo, buscou-se uma melhoria no processo de ensino, tendo em vista garantir a aprendizagem destes alunos não somente na Geografia, mas, em todos os componentes curriculares, já que a leitura e interpretação são fundamentais para a compreensão de quaisquer conteúdos e são competências de todas as áreas do conhecimento.

Assim, diante da problemática identificada, as aulas foram norteadas a partir de um estudo cartográfico que buscou auxiliar os alunos a desenvolverem seus aspectos cognitivos e, conseqüentemente, sua capacidade de interpretação a partir dos elementos cartográficos. Portanto, a escolha pela linguagem cartográfica se deu durante o período de observação, por perceber que os alunos sequer conseguiam interpretar os conteúdos curriculares abordados em sala e associá-los aos instrumentos cartográficos presentes no livro didático.

Sendo assim, corroboramos com Oliveira e Portugal (2012, p. 196), ao apontarem que a Cartografia Escolar, é concebida como “[...] conteúdo, recurso didático e procedimento metodológico, para o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para a formação de leitores e mapeadores conscientes nos ambientes escolares”, cujas aprendizagens possibilitam à apropriação do espaço habitado a partir de noções de localização, lateralidade, abstração e compreensão dos fenômenos que ocorrem nas distintas escalas, daí a importância de principiar o estudo da Cartografia nos anos iniciais de escolarização.

Desse modo, afirmamos que a educação cartográfica precisa estar presente no transcurso da formação do sujeito, já que, esta diz respeito ao desenvolvimento das habilidades que possibilitam a leitura e a interpretação do espaço, proporcionando autonomia tanto na capacidade de ler as representações gráficas como na facilidade em saber se orientar cartograficamente; pois é imprescindível

---

<sup>16</sup> Cabe aqui uma nota sobre a ementa deste componente.



que o aluno seja formado para conhecer o mundo e apropriar-se dele com liberdade (SILVA *et al*, 2016).

### **Pontos, cores e linhas: a Cartografia como metodologia no Ensino de Geografia**

A Geografia enquanto um componente curricular na Educação Básica visa possibilitar aos alunos distintas compreensões acerca da realidade através de conhecimentos construídos com criticidade e autonomia. Para isto, é necessário analisar as transformações que ocorrem no espaço a partir de vários aspectos e é neste contexto que a Cartografia, enquanto uma ciência que estuda as representações dos fenômenos geográficos sobre a superfície terrestre, potencializa este estudo (PORTUGAL; BARROS; LIMA, 2016; RIOS; MENDES, 2009).

A Cartografia é uma ciência autônoma que tem avançado rapidamente com a fluidez das informações através do sensoriamento remoto, da aerofotogrametria e outros mecanismos que garantem precisão da análise da organização e (trans)formação do espaço geográfico. Neste sentido, torna-se cada vez mais necessário a apropriação da Cartografia Escolar, a qual diz respeito às noções de lateralidade, localização e abstração dos fenômenos em escalas distintas.

Logo, é inegável a importância da Cartografia, enquanto uma ciência que possibilita compreender as (trans)formações que ocorrem no espaço geográfico, este que é (re)construído a partir da apropriação do homem sob o meio natural, pois “o espaço é histórico-social, resultado do processo cumulativo do modo como cada sociedade, em determinado tempo histórico, imprime suas marcas [...]” (PORTUGAL; SILVA; LIMA, 2016, p. 87).

Portanto, para produzir uma Geografia Escolar que se entrelace com o cotidiano dos alunos e esteja repleta de significados, apoiamo-nos na linguagem cartográfica, como sendo essencial na constituição de uma aprendizagem significativa na sala de aula. Dessa forma, Katuta (2004) aborda alguns pressupostos que podem nortear o uso da linguagem cartográfica nos diversos níveis de escolarização. O primeiro destes pressupostos refere-se à apropriação desta linguagem enquanto artefato didático-pedagógico na construção de conceitos e temas da ciência geográfica, atentando para não sobrepor esta linguagem em relação aos conceitos geográficos, pois esta é apenas um suporte na apreensão e



compreensão destes conceitos. O segundo pressuposto diz respeito à concepção de Geografia e de ensino que o professor possui, a qual é preponderante no uso desta linguagem em sala de aula.

Diante destes pressupostos, é importante reiterar a necessidade de uma educação geográfica que perpassa por todo o processo de escolarização do aluno, que forneça a este suporte não para realizar uma mera decodificação das convenções cartográficas, mas que este esteja apto a ler e interpretar mapas, produzir e analisar maquetes, localizar-se com precisão, produzir o espaço com autonomia.

Diante disso, corroboramos com as proposições de Kaercher (2014, p. 46) quando este pontua que “nossa existência tem um caráter geográfico/espacial intrínseco. Não refletir sobre os aspectos espaciais da existência do ser humano é deixar uma faceta primordial de nossas vidas no escuro! Um desperdício.” Portanto, é inegável a geograficidade que permeia as nossas relações cotidianas e, estão em voga, na apropriação e (trans)formação do espaço geográfico.

Assim, os instrumentos cartográficos auxiliam a clarificar as vias de nossa existência, visto que, “a apropriação da linguagem cartográfica é um aspecto de relevante importância, principalmente quando se trata de pensar na educação do indivíduo preparado para participar na interlocução e na comunicação de sua época” (FRANCISCHETT, 2001, p. 9); a fim de, a construção de um conhecimento significativo que (re)construa as análises geográficas em distintas escalas, pois através do trabalho com a Cartografia e apoiados “numa fusão de múltiplos tempos e numa linguagem específica, é possível que se faça, da localização e da espacialização, uma referência de leitura das paisagens e de seus movimentos” (FRANCISCHETT, 2001, p. 11), dando maior autonomia ao sujeito para se locomover no espaço.

Desse modo, Cavalcanti (2002) destaca a importância da ciência cartográfica, enquanto um conteúdo, que possibilita aos alunos distintas análises sobre o seu espaço de vivência, visto que,

[...] a cartografia é um importante conteúdo do ensino por ser uma linguagem peculiar da geografia, por ser uma forma de representar análises e sínteses geográficas, por permitir a leitura de acontecimentos, fatos e fenômenos geográficos pela



sua localização e pela explicação dessa localização.  
(CAVALCANTI, 2002, p. 39)

Logo, reiteramos a relevância da Cartografia enquanto linguagem para o ensino, mas também, enquanto conteúdo curricular que perpassa a abordagem de muitos conceitos e temas da Geografia, pois ajuda “a responder àquelas perguntas: ‘Onde? Por que nesse lugar?’ Ajudam a localizar fenômenos, fatos e acontecimentos estudados e a fazer correlações entre eles, são referências para o raciocínio geográfico” (CAVALCANTI, 2002, p. 16), possibilitando a construção de um ensino contextualizado.

Diante disso, foram planejadas práticas pedagógicas de intervenção alicerçadas na Cartografia, enquanto linguagem, por entendermos que esta, além de ser uma ciência consolidada, é um conteúdo curricular que perpassa pela análise de distintos conceitos e temas da Geografia, “representados graficamente, em mapas, gráficos, quadros, tabelas, infográficos, croquis, dentre outros dispositivos” (PORTUGAL; SILVA; LIMA, 2016, p. 89) que associados a outras linguagens, potencializam o ensino da ciência geográfica e conduzem a uma aprendizagem significativa.

### **O estágio e as experiências formativas: do planejamento às práticas**

Principiamos esta seção por destacar a concepção de experiência da qual nos apropriamos na construção destes escritos, o qual está alicerçado no conceito de Josso (2004) por afirmar que as nossas vivências tornam-se experiências a partir do momento que nos dispomos a refletir sobre algum aspecto da nossa trajetória, sobre o vivido e, essa parte de nossa vida pode ter uma intensidade particular, daí a necessidade de rememorarmos certos acontecimentos. Neste sentido, a formação é por essência experiencial, o que difere é o modo como somos transformados em nossa subjetividade e identidade e, a partir deste pressuposto, delinearemos as considerações a seguir destacadas.

Os primeiros passos no transcurso metodológico que culminou nas práticas de intervenção realizadas no estágio esbarraram em um impasse com relação ao conteúdo curricular planejado durante a elaboração do projeto de intervenção; visto que, a metodologia havia sido construída com base nas regionalizações, elementos



socioeconômicos e físicos do continente americano, de acordo com o plano da unidade fornecido pela professora regente da turma.

No entanto, no período correspondente à regência, o conteúdo supracitado já estava sendo ministrado. Desse modo, o conteúdo escolhido, a partir de uma análise do livro didático, estava atrelado ao Brasil, porém, ao analisar os temas algumas lacunas foram detectadas, pois o mesmo aborda os conceitos de forma muito sintética. Neste sentido, a discussão no contexto da sala de aula foi iniciada a partir de uma análise da (re)construção do espaço geográfico brasileiro a partir de suas dimensões territoriais, postulando uma análise a partir dos “ciclos”<sup>17</sup> econômicos.

Neste contexto, através de mapas históricos, os alunos puderam analisar, principiando pela discussão do conceito de território, como a economia influenciou e influencia na ocupação do espaço geográfico, bem como na transformação territorial deste, através das relações econômicas abordadas sobre os ciclos econômicos.

Assim, intencionado nos distanciar de uma Geografia Escolar por muito tempo lecionada a partir de sua concepção tradicional, buscando produzir no contexto da sala de aula, juntamente com os alunos, uma Geografia do cotidiano, uma Geografia em sua totalidade, uma Geografia crítica, instigante, a Geografia tal como ela é.

Sendo assim, é impossível adentrar a sala de aula e ensinar apenas Geografia. São transmitidos muito mais do que conteúdos cognitivos, são construídos valores, visão de mundo. Por isso, o professor não pode estagnar na utopia de que sabe tudo e produzir ano após ano o conteúdo conceitual da mesma forma, podendo cair no equívoco das verdades prontas e dos conceitos acabados; portanto, é necessário revisitar a própria prática constantemente e perceber a Geografia na produção cotidiana do espaço (KAERCHER, 2014).

Desse modo, é impossível pensar o ato de educar somente através da racionalidade, quando na verdade, tanto aluno, quanto professor possuem medos, dúvidas, inseguranças e tantos outros sentimentos. Isto porque a Geografia é feita e ensinada por seres humanos, portanto, para fazê-la mais atrativa é necessária a imaginação, pois temos “uma vida, e [...] esta não pode passar, acontecer. Ela pode

---

<sup>17</sup> O termo ciclo está entre aspas por permear discussões quanto à clareza com a qual é utilizado, já que, a ideia de ciclo perpassa por acontecimentos que tem início, meio e fim e, precisam encerrar para que outro seja iniciado; o que não acontece com as atividades econômicas que permearam a história do nosso país, desde o período colonial.



brilhar e assim contribuir para clarear os pontos ainda escuros da existência, nossa e de nossos alunos” (KAERCHER, 2014, p. 62).

Posteriormente, o conceito que norteou as aulas foi o de região. Para auxiliar na abordagem deste conceito apropriamo-nos da regionalização a partir de duas concepções: como construção histórica e como estratégia territorial. Neste sentido, propomos uma análise histórica a partir das capitânicas hereditárias entendidas aqui como a primeira forma adotada para regionalizar o espaço brasileiro.

Assim, delineamos uma análise cartográfica sobre as transformações no espaço do atual território brasileiro de acordo com as distintas regionalizações que nortearam a história do nosso país, por acreditar que “o estudo da organização espacial deve passar pelo entendimento de como se deu a apropriação dos lugares, as relações internas e externas estabelecidas, as marginalizações criadas” (CASTELLAR; MORAES, 2013, p. 29). Os alunos interagiram bem durante as aulas, no entanto, ao término da exposição dialogada do conteúdo, foi solicitado um pequeno texto narrando às apreensões acerca da aula e, muitos foram os equívocos quanto ao conteúdo contemplado, fato que possibilitou um repensar das estratégias metodológicas, analisando se estas estavam realmente produzindo uma Geografia cotidiana e significativa.

Após reorganizar o planejamento, foi dada continuidade à exposição do conteúdo curricular abordando as regionalizações oficiais do Brasil desde 1913, a qual era utilizada apenas para fins didáticos; além de abordar os quatro Brasis de Milton Santos e os complexos regionais de Pedro Geiger. Nesse processo, foi detectada a dificuldade que os alunos possuíam em compreender como as regionalizações estão relacionadas às concepções de quem a propôs e que estas, podem coexistir na mesma porção do espaço geográfico.

Posteriormente, com o auxílio do livro didático, foi abordado o conceito de Geopolítica, sistematizado a partir da guerra entre Estados Unidos e Iraque, pondo-a enquanto uma notória estratégia geopolítica dos EUA no intuito de assegurar o domínio do Iraque e, conseqüentemente, do tão sonhado “ouro” negro (o petróleo). No entanto, os alunos mantinham a dificuldade de correlacionar os conceitos e materializá-los. Para melhor auxiliá-los, foram feitas análises de charges em grupo, por entendermos que “a imagem desperta em nós as mais distintas sensações, percepções e interpretações” (RIBEIRO; SILVA; JESUS, 2016, p. 7), possibilitando





um debate profícuo em sala de aula que proporcione a construção de um conhecimento significativo acerca do conteúdo trabalhado.

Para finalizar as proposições metodológicas foi utilizado o infográfico enquanto artefato didático-pedagógico que articula as linguagens cartográfica e imagética, visto que, “a infografia alia texto e imagem a fim de transmitir uma mensagem visualmente atraente para o leitor, mas com contundência de informação na imagem” (BECKER; MARTINS, 2015, p. 4). Para a realização da atividade, a turma foi dividida em grupos, de acordo com a localidade na qual os alunos residiam, visto que, os registros fotográficos utilizados no infográfico (figura 1), seriam feitos pelos próprios alunos como modo de evidenciar o olhar específico deles sobre seu espaço de vivência através dos problemas ambientais.

Além do mais, na construção deste instrumento cartográfico, as informações nele contidas foram também redigidas pelos alunos, os quais descreveram os entraves (problemas) de suas localidades e, puderam notar que, havia uma recorrência dos problemas ambientais detectados pelos grupos, a saber: a questão do lixo e a falta de esgotamento sanitário e; através destas percepções foram ensejados debates a partir das legendas construídas e dos registros fotográficos.

**Figura 1:** Infográfico.



Fonte: SILVA, Manuela Evangelista da. 2016.

A partir das práticas desenvolvidas é possível afirmar que produzir esta Geografia presente, cada vez mais, nas relações cotidianas depende não somente dos anseios do professor e de suas práticas, mas da disponibilidade dos alunos, em querer aprender. Por vezes, era recorrente um sentimento de frustração por não ter conseguido colocar em prática o planejado, no entanto, este sentimento tinha um lado positivo, pois permitia um (re)visitar da prática pedagógica em consolidação na práxis docente.

### **O estágio em Geografia: experiências, aprendizado e considerações**

Intentamos neste artigo narrar às experiências formativas vivenciadas no âmbito do componente curricular Estágio Supervisionado em Geografia IV, o qual faz parte do currículo do Curso de Licenciatura em Geografia, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB – *Campus XI*, através da proposição de prática pedagógica ancoradas na linguagem Cartográfica, enquanto linguagem no Ensino de Geografia que permeia os distintos conteúdos curriculares na escola básica e, é um importante artefato didático-pedagógico na análise, como no caso deste estágio, da formação histórico-territorial do Brasil.



Neste sentido, a experiência formativa no desenvolvimento do estágio é imprescindível na consolidação do saber-fazer do professor de Geografia, não que este foi findado com a conclusão das práticas de intervenção; mas, possibilitou uma mediação dos saberes acadêmicos no contexto da sala de aula e no pensar distintas metodologias a partir de uma heterogeneidade presente no espaço escolar, a qual nos desafia diariamente, na construção de uma prática docente que condicione o aluno a sentir-se atraído pela escola, a qual precisa ser revelada enquanto um espaço de ensino e aprendizagens para a vida.

É importante destacar que o pensar e planejar destas práticas pedagógicas a partir da apropriação das diversas linguagens só foi possível a partir da experiência enquanto bolsista de iniciação à docência do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – no contexto do subprojeto “*Formação Docente e Geografia Escolar: das práticas e saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico*”, desenvolvido na universidade supracitada, o qual tem possibilitado (re)pensar, constantemente, a prática pedagógica através de distintas proposições metodológicas, a exemplo da utilização dos recursos cartográficos no presente estágio.

Assim sendo, o PIBID possibilita ao professor em formação inicial ter um contato com o espaço escolar muito antes das práticas referentes ao estágio e, justamente, este diferencial, proporcionou um pensar pedagógico para além do conteúdo conceitual, mas de modo que, as intervenções foram sendo redimensionadas no decorrer do percurso formativo; percepções estas, possibilitadas pelo potencial teórico-metodológico apreendido enquanto bolsista do programa supracitado.

Portanto, é necessário produzirmos um ensino de Geografia dinâmico e contextualizado que permita ao aluno sentir-se parte integrante das transformações que ocorrem no espaço; visto que, a ciência geográfica no contexto da sala de aula possui grande relevância social para a formação de sujeitos críticos e com relativa autonomia em seu espaço de vivência (CARLOS; DIAS, 2012).

## Referências



BECKER, Elsbeth Léia Spode; MARTINS, Glauco dos Santos. **Cartografia, infografia e o estudo do lugar**. In: Seminário Internacional sobre Desenvolvimento Regional do Rio Grande do Sul - Globalização em Tempos de Regionalização – Repercussões no Território. **Anais...** Santa Cruz do Sul. 2015.

CARLOS, Lígia Cardoso; DIAS, Liz Cristiane. Ensino de Geografia e Estágio Supervisionado: desafios e possibilidades na formação de professores. In: PORTUGAL, Jussara Fraga; CHAIGAR, Vânia A. Martins. (Org.). **Cartografia, Cinema, Literatura e outras linguagens no Ensino de Geografia**. Curitiba: CRV, 2012. p. 213-211.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; MORAES, Jerusa Vilhena de. A linguagem cartográfica: possibilidades para a aprendizagem significativa. In: PORTUGAL, Jussara Fraga; OLIVEIRA, Simone Santos de; PEREIRA, Tânia Regina Dias Silva. (Orgs.). **(Geo)grafias e linguagens: concepções, pesquisa e experiências formativas**. Curitiba: CRV, 2013. p. 21-37.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e prática de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

FRANCISCHETT, Mafalda Nesi. **A Cartografia no Ensino de Geografia: a aprendizagem mediada**. Tese (doutorado). Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP – Presidente Prudente, 2001. 219p.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

KAERCHER, Nestor André. **Se a Geografia escolar é um pastel de vento o gato come a Geografia Crítica**. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

KATUTA, Ângela Massumi. A linguagem cartográfica no ensino superior e básico. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Arioaldo Umbelino de [Orgs.]. **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2004.

KHAOULE, Anna Maria Kovacs. O Estágio Supervisionado e suas contribuições na formação do professor de Geografia. In: BENTO, Izabella Peracine; OLIVEIRA, Karla Annyelly Teixeira de [Orgs.]. **Formação de professores: pesquisa e prática pedagógica em Geografia**. Goiânia: Ed. da PUC de Goiás, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004, p.33-57.

PORTUGAL, Jussara Fraga; BARROS, Alana Cerqueira de Oliveira; LIMA, Maristela Rocha. Linguagem cartográfica e Geografia Escolar: experiências formativas na iniciação à docência. In: CATROGIOVANNI, Antonio Carlos; TONINI, Ivaine Maria; KAERCHER, Nestor André; COSTELLA, Roselane Zordan. (Org.). **Movimentos para ensinar Geografia: oscilações**. Porto Alegre: Editora Letra 1, 2016. p. 289-306. PORTUGAL, Jussara Fraga; SILVA, Manuela Evangelista; LIMA, Maristela Rocha. O PIBID de Geografia no Sertão do Sisal: cartografia escolar, práticas de formação e aprendizagens geográficas. In: HAGE, Maria do Socorro Castro. (Org.). **PIBID:**



experiências inovadoras do diálogo entre a universidade a educação básica. Curitiba: CRV, 2016. p. 87-102.

OLIVEIRA, Simone Santos de; PORTUGAL, Jussara Fraga. O ensino da geo(carto)grafia: práticas com o desenho numa perspectiva interdisciplinar. In: PORTUGAL, Jussara Fraga; CHAIGAR, Vânia A. Martins. (Orgs.). **Cartografia, Cinema, Literatura e outras linguagens no Ensino de Geografia**. Curitiba: CRV, 2012. p. 185-211.

RIBEIRO, José Marcos Silva; SILVA, Manuela Evangelista da; JESUS, Vanessa Lima de. **O WhatsApp como dispositivo didático pedagógico no ensino de Geografia**. In: III EREPEG – Encontro Regional de Prática de Ensino De Geografia. Anais... Campina Grande: UFCG, 2016.

RIOS, Ricardo Bahia; MENDES, Julyend Silva. **Alfabetização Cartográfica: práticas pedagógicas nas séries iniciais**. Anais Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SILVA, Manuela Evangelista da; JESUS, Vanessa Lima de; LIMA, Maristela Rocha; PORTUGAL, Jussara Fraga Portugal. **Ensinar e aprender Cartografia: a educação cartográfica no cotidiano escolar**. Anais do VII Fórum NEPEG de Formação de Professores de Geografia. Caldas Novas: 2016.



## **A MÚSICA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS PIBIDIANAS**

**Maria Jenissandra G. dos Santos**

Graduanda do Curso de Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia/ Campus  
XI-Serrinha Bolsista de Iniciação a Docência PIBID/CAPES  
sandragordiano20@hotmail.com

**Jeane Lima da Silva**

Graduanda do Curso de pedagogia 8º semestre pela Universidade do Estado da  
Bahia/ Campus XI - Serrinha Bolsista de Iniciação a Docência PIBID/CAPES  
jeane19libriana@gail.com

**Melina Pimentel Ferreira Lima**

Pedagoga; Psicopedagoga Clínica e Institucional;  
Professora a do Programa de Iniciação à Docência PIBID/CAPES  
psicopmelina@gmail.com

### **Resumo**

Esse artigo é fruto das experiências vivenciadas por nós bolsistas do Programa de Iniciação à Docência PIBID/CAPES, na Escola Monsenhor Demócrito Mendes de Barros, educação infantil etapa/creche, no período de 2016 e primeiro semestre de 2017, na turma do grupo 2, com crianças de faixa etária entre dois e três anos de idade, com o subprojeto “As Tecnologias digitais, sociais e ambientais e suas contribuições para formação docente no Território do Sisal”. A pesquisa teve como ponto de partida a seguinte questão: qual a importância da música no processo de desenvolvimento das crianças na educação infantil? O objetivo deste trabalho é socializar experiências vivenciadas no PIBID tendo a música como suporte no processo de desenvolvimento de crianças na educação infantil. As ações ancoram na prática experiencial, com fundamentações na pesquisa qualitativa, sendo que as experiências vivenciadas no espaço escolar foram registradas em diários reflexivos, construídos, mediante observação participante. A pesquisa está ancorada nos seguintes autores: Penna (2008), Chiarelli e Barreto (2005), Brito (2003), Kishimoto (2003), Oliveira, Bernardes e Rodriguez (1998) e em documentos oficiais que regulamenta a educação. Conclui-se que a música é uma linguagem que contribui de forma significativa para o desenvolvimento integral da criança, pois estimula os aspectos cognitivos, físicos, culturais, emocionais e sociais. A contribuição do trabalho com o eixo: ensino, currículo e prática pedagógica, se dá pelo fato que, nosso trabalho apresenta algumas experiências de prática pedagógica relevante para a contexto da educação.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Música. PIBID.

### **Introdução**

Este trabalho busca socializar as experiências vivenciadas com a música na Educação Infantil, através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID), vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de



Nível Superior (CAPES), em parceria com a Universidade Estadual da Bahia (UNEB), Campus XI, Serrinha Bahia, com subprojeto "As Tecnologias digitais, sociais e ambientais e suas contribuições para formação docente no Território do Sisal" inserido na instituição desde Abril de 2014, sobre a coordenação da professora Renata Adrian Ribeiro Santos Ramos em parceria com a Escola Monsenhor Demócrito Mendes de Barros.

O interesse em pesquisar o presente tema surgiu de nossas experiências enquanto bolsistas de iniciação à docência do PIBID. em uma turma Educação Infantil, etapa/ creche grupo 02, na qual vivenciamos a realidade de uma turma em que a presença da música é constante em todos os momentos da rotina escolar. Partimos da seguinte questão: qual a importância da música como ferramenta pedagógica no processo de desenvolvimento das crianças na educação infantil? O presente estudo tem como objetivo socializar experiências vivenciadas no PIBID tendo a música como suporte no processo de desenvolvimento de crianças na educação infantil.

A presença da música na vida das pessoas é indiscutível, apresentando-se de diferentes maneiras a depender da cultura que cada sujeito está inserido. Podemos dizer que a arte musical é um fenômeno universal. Ela é uma forma de expressão artística, tanto no campo popular, como no erudito, perpassando as mais diversas culturas e vem acompanhando historicamente o desenvolvimento da humanidade. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI, 1998), “a música está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas etc”.

No Brasil, a diversidade musical é muito grande, todos os gostos e estilos, estando presentes nas mais distintas classes sociais e também nas inúmeras manifestações religiosas que se espalham por todo país. No campo da educação a música já é utilizada há muito tempo como recurso pedagógico, porém de modo facultativo. Só em Agosto de 2008 é que foi sancionada a Lei nº 11.769, qual determina a música como conteúdo obrigatório do componente curricular.

As ações ancoram na prática experiencial, com fundamentações na pesquisa qualitativa, sendo que as experiências vivenciadas no espaço escolar foram registradas em diários reflexivos, construídos, mediante observação participante. A pesquisa está ancorada nos seguintes autores: Penna (2008), Chiarelli e Barreto



(2005), Brito (2003), Kishimoto (2003), Oliveira, Bernardes e Rodriguez (1998) e em documentos oficiais que regulamenta a educação. Os resultados apontam que a música é uma linguagem que contribui de forma significativa para o desenvolvimento integral da criança, pois estimula os aspectos cognitivos, físicos, culturais, emocionais e sociais.

### **A Música na Educação Infantil**

A vivência com a música como um eixo é importante para construção de conhecimento de si e do mundo na educação infantil, de acordo com o RCNEI (1998). Diante das conquistas para valorizar a criança como um ser aprendente, cada vez mais os estudos estão sendo retratados ao desenvolvimento e capacidade de aprendizagem da criança, ganhando espaço para descobertas e discussões.

Na atualidade toda e qualquer instituição de ensino precisa ter uma proposta pedagógica com intencionalidade, ela precisa acontecer de forma que possibilite o desenvolvimento intelectual e social da criança, envolvendo neste sentido a música.

Entre estas ações, a música cada vez mais vem ganhando espaço na escola, como suporte para o professor trabalhar, auxilia e enriquece sua aula, contribuindo para a aprendizagem do estudante.

Penna (2008, p. 20), apesar de considerar complicado definir o que é música, a considera como “[...] uma forma de arte que tem como o material básico o som”. Assim a autora conceitua arte:

A arte de modo geral- e a música aí compreendida- é uma atividade essencialmente humana, através da qual o homem constrói significações na sua relação com o mundo. O fazer arte é uma atividade intencional, uma atividade criativa, uma construção – construções de forma significativas. E aqui o termo “forma” tem sentido amplo: construções de formas sonoras, no caso da música (...). (PENNA, 2008, p.20).

A escola tem um papel fundamental na vida das crianças, colaborando para que estas se tornem cidadãos participativos na sociedade. Sendo assim, se justifica a presença da música no contexto tão importante que é a escola, pois ela favorece o desenvolvimento das relações afetivas, psicomotora, cognitivas e linguísticas. Além disso, a música contribui no processo de aprendizagem, concentração e memorização. Sendo-a tão relevante, faz-se necessário ampliar a todos os





envolvidos no processo educacional o uso do recurso musical para que os alunos possam usufruir desta ferramenta tão potencializadora. Para Chiarelli e Barreto (2005):

O papel da música na educação, não apenas como experiência estética, mas também como facilitadora do processo de aprendizagem, como instrumento para tornar a escola um lugar mais alegre e receptivo, e também ampliando o conhecimento musical do aluno, afinal a música é um bem cultural e seu conhecimento não deve ser privilégio de poucos. (CHIARELLI; BARRETO, 2005, p.01).

O objetivo da inserção da música na educação infantil não é essencialmente de formar futuros músicos e sim de proporcionar a formação integral da criança, pois ela é uma arte que contribui para o desenvolvimento tanto cognitivo como social do indivíduo. Nesse sentido, é notório o poder que a música exerce nas pessoas, seja na questão do respeito ao próximo ou nos laços afetivos de modo geral. Deste modo, além de contribuir no processo de ensino-aprendizagem e um rico instrumento de socialização e comunicação entre os indivíduos, pois ela está presente na vida das crianças além da diversão, no seu dia a dia. Penna (2014), enfatiza que:

Assim, se a arte é um fenômeno universal, como linguagem é culturalmente construída, diferenciando-se de cultura para cultura. Inclusive, dentro de uma mesma sociedade – como a nossa, a brasileira-, de grupo para grupo, pois em nosso país convivem práticas musicais distintas, uma vez que podemos pensar nas manifestações culturais e artísticas eruditas, e nas diversas formas de arte e cultura populares, com sua imensa variedade. (PENNA, 2014, p.23).

Para Brito (2003), o primeiro contato da criança com a música ocorre ainda no ventre materno, pois ela já sente e ouve os sons que o corpo da mãe produz, e até a voz materna se constitui material sonoro especialmente pela referência afetiva. Nesse sentido, quando a criança adentra a escola já traz consigo um repertório musical, porém na escola pode-se utilizar a música como um suporte pedagógico tanto para formação de hábitos rotineiros, como para interação entre os estudantes, principalmente nessa etapa que a criança está em desenvolvimento físico e cognitivo. Por exemplo, a música pode ser utilizada no momento de lavar as mãos,



das refeições, saudar os colegas e os professores, ou para trabalhar conteúdos didáticos de forma lúdica e criativa.

A música é um instrumento tão significativo para a educação infantil que o RCNEI (1998), traz uma seção toda dedicada a ela, onde destaca sua relevância no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, ressaltando que a música é uma linguagem lúdica e quando o professor utiliza desta ferramenta torna o ensino mais atrativo para o educando, já que ela proporciona momentos de muito prazer para as crianças.

Este documento cita a relevância da música na Educação Infantil e apresenta orientações, objetivos e conteúdos a serem trabalhados pelos professores, ressalta também que a música é reconhecida como linguagem e área de conhecimento. Dessa maneira, a música tem um poder transformador e contribui para o desenvolvimento da inteligência da criança, sendo uma atividade lúdica que proporciona na criança um aprendizado de forma prazerosa, formando um ser crítico e criativo.

Assim sendo, a música é um importante instrumento que pode ser utilizado no desenvolvimento da criança, no qual através dela a criança consegue expressar suas emoções. Também é uma excelente forma de interação entre as crianças proporcionando momentos de descontração de forma que elas possam trabalhar a imaginação contribuindo para seu pleno desenvolvimento dentro e fora da sala de aula. Nesse sentido, ainda corroborando com documentos da educação infantil Brasil (1998), “a música é uma das formas importantes de expressão humana o que pode se justificar sua presença na educação”.

Vale salientarmos, que ao trabalhar a música na escola, o professor precisa considerar os conhecimentos prévios da criança sobre música, tomando-os como ponto de partida, estimulando a criança a mostrar o que sabe sobre esse assunto, quais músicas conhecem e trazem do seu dia-a-dia, cabendo ao professor uma postura de respeito em relação à cultura que a criança já traz consigo. Para que de fato desempenhe um trabalho significativo faz-se necessário que os professores se reconheçam como sujeitos mediadores de cultura dentro do processo educacional e que levem em conta a relevância do aprendizado das artes para o desenvolvimento das crianças como sujeitos produtores e reprodutores de cultura.



Se é certo que a educação escolar deve considerar as experiências de vida dos alunos, também é fato que lhe cabe contribuir para o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos, para a ampliação do universo cultural do aluno. (PENNA, 2008, p.190).

É nessa interação que ambos aprenderão a conviver, respeitando as diferenças, porque a música também é uma linguagem e o educador pode interagir com a criança por meio da mesma, pois a inserção da música na educação é importante, mas é preciso que o professor tenha a sensibilidade para lidar com os diversos gêneros musicais. A música não se limita apenas em ouvir e cantar, pois quando utilizada em práticas pedagógicas, pode levar a uma educação de qualidade e tornando o aluno um ser criativo e crítico.

### **Metodologia**

As ações ancoram na prática experiencial, com fundamentações na pesquisa qualitativa, sendo que as experiências vivenciadas no espaço escolar foram registradas em diários reflexivos, construídos, mediante observação participante, durante o ano de 2016 e primeiro semestre de 2017 no espaço educacional a qual atuamos como bolsista ID na turma do grupo dois com 12 crianças de faixa etária entre dois e três anos de idade.

### **Resultados e Discussões**

A música no contexto escolar observado, na Escola Monsenhor Demócrito Mendes de Barros, etapa creche, mais especificamente no grupo 2, está presente na maior parte dos momentos na escola. Desde a chegada das crianças ao findar a aula, as crianças são acompanhadas e estimuladas por canções.

Ao acolher as crianças na sala de aula, alguns momentos a professora já insere a música, como forma de atrair as crianças ao espaço e fazer com que as mesmas interajam. Ao chegar a hora do café da manhã, mais um momento de música, contemplando e respeitando o momento. Quando começa a aula, no momento da roda de conversa, as crianças iniciam com a música do bom dia, que além de estimular a linguagem, a interação com a turma, a música propõe que as crianças se abracem, criando um espaço para vivenciar e discutir a afetividade. É importante ressaltar que o trabalho não se limita a cantar em sala de aula, sendo



discutido o tema da canção cantada, e a fala das crianças é muito valorizada, pois nesse momento elas se sentem a vontade para falar tanto sobre a música como sobre histórias de seu imaginário, desenhos e personagem que gostam, e a professora pergunta o que eles entendem e se têm alguma canção para sugerir sobre o assunto pertinente aquele momento da aula.

Durante o ano de 2016 e primeiro semestre de 2017, foi possível vivenciar diversas atividades que a música estava presente, na turma do grupo 02, onde atuamos como bolsista de iniciação a docência do PIBID, durante esse tempo realizamos diversos projetos de intervenção no qual a ludicidade sempre esteve presente, um em específico foi o vem pra roda que trabalhamos as canções que fazem parte da roda de conversa momento de rotina da creche, que é o primeiro momento quando os alunos voltam do café, porém a professora trabalha a música em outros momentos como: na hora do lanche, nos eventos comemorativos etc.

Na rodinha há a presença da música, como recurso para potencializar a aprendizagem da criança. A professora supervisora confeccionou uma caixa de música onde contém várias luvas e fantoches temáticos, referentes a várias músicas do mundo infantil, para que as crianças visualizem o que e de quem a música fala, denominada “Caixa de música”, percebemos que é o momento onde as crianças mais gostam. Elas pedem as canções do dia, pedem os fantoches, conversam entre os colegas e já sabem todas as canções. Cada dia a professora oportuniza o pedido de uma criança e todas têm direito de escolha. A cada música cantada da “caixa de música” a professora interpreta com as crianças, explora os personagens, como: cores, números, tamanho, e cria situações através da música, dando suporte para o desenvolvimento de várias habilidades.

No ambiente escolar observamos o quanto a música é relevante para as crianças, pois é espontâneo nas aulas elas cantarem, seja no momento da rodinha ou na hora das refeições, e quando não é trabalhado com a “caixa de músicas” as crianças falam sobre os objetos que as representam, ao longo da aula é comum elas cantarem como: o sítio de seu lobato, mariana o sapo dentre outros. No momento do lanche as crianças já levantam da cadeira cantando “meu lanchinho, meu lanchinho, vou comer, vou comer, para ficar fortinho e crescer” as crianças começam levantando os braços e fazendo gestos de fortes.



Algumas músicas da caixa aparecem mais as crianças cantam com mais empolgação como na hora de mariana fazem gestos nos dedos contando de acordo a música até o numeral 8:

É comum nessa faixa etária as crianças reproduzirem as músicas, pois só a partir dos 3 anos é que o processo de criação aparece com mais frequência, outro ponto relevante são as expressões corporais que as crianças fazem a depender do ritmo musical. Ao trabalhar as músicas a professora contextualiza e interpreta com as crianças cada tema que a música traz, enriquecendo cada vez mais o instrumento. É perceptível a devolutiva das crianças, a resposta positiva sobre a aprendizagem, elas repetem, pedem novamente, recriam e contextualizam com outros conteúdos.

Aprendendo a ouvir, a criança pode repetir uma música, recriando-a. É importante que nós, educadores, valorizemos o ato de criação da criança, para que ele seja significativo no seu contexto de desenvolvimento. (OLIVEIRA; BERNARDES; RODRIGUEZ, 1998, p. 104).

Como recurso pedagógico de forma auditiva, a música esta para o desenvolvimento dos sentidos, do aprender a ouvir, a reproduzir, a memorizar e a criar. Por ser lúdica, a mesma possibilita a criança adentrar no mundo da fantasia, podendo criar o seu mundo e reinventar as músicas apresentadas.

De acordo com os documentos do Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI):

A música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio. A música está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas etc. (BRASIL, 1998, p. 45).

A música é utilizada na sala de aula como um instrumento pedagógico significativo para o desenvolvimento da cognição das crianças proporcionando um aprendizado mais dinâmico que vai além do espaço da sala de aula.

Através da música conseguimos trabalhar conceitos importantes na vida dos sujeitos, ajudando a convivência no dia a dia, desenvolvendo um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem das crianças de forma fluida sem exigir das



crianças aquilo que ainda esta em desenvolvimento. A música pode ser utilizada nas atividades dirigidas, de recreação, na inserção ou complementação de um conteúdo, ao inicio ou termino de um jogo, tornando os momentos da sala de aula dinâmicos e alegres. A ferramenta musical aliada aos conteúdos facilita a assimilação e aprendizagem da criança. Percebemos que quando um assunto vinha com alguma linguagem artística, as crianças ficavam mais atentas e o rendimento era melhor.

Não podendo esquecer que muitas vezes as músicas são pedidas pelas crianças ou até mesmo cantadas por elas, já trazendo de casa músicas que costumam ouvir e querer compartilhar com os coleguinhas. É importante nestes momentos a atenção do professor para dirigir a conversa na roda sobre as canções que as crianças trazem de casa, sendo positivas ou negativas, iniciando um espaço de conversa e principalmente de desenvolvimento.

Ouvir as crianças nestes momentos de canções rotineiras de casa proporciona o conhecer da identidade da criança e de onde ela vem. Algumas crianças chegam na sala de aula cantando músicas de pagode adulto, repetindo palavras improprias e dançando. Nestes momentos é fundamental dirigir a conversa para entender onde essa criança aprendeu conhecer o momento, podendo intervir e servir de lição para as demais crianças.

Além dos momentos de atividade pedagógica, as canções serviam também para referenciar momentos de higiene e recreação, auxiliando as crianças a aprenderem e a assimilar a rotina da escola, a hora de cada momento era iniciada com a música, na chegada, ao tomar café, no lanche e recreio, no momento do banho e da higiene bucal, enfim, tornando os momentos da escola pedagógicos e estimuladores.

### **Considerações Finais**

Com base nas experiências e leituras realizadas, percebemos o quanto a música é importante no desenvolvimento cognitivo da criança, sendo ela um suporte essencial na formação integral do sujeito. A música está presente na vida do ser humano mesmo antes do seu nascimento. Por ser uma forma de linguagem, cada cultura carrega consigo suas características e influencias musicais. Sendo a escola



o reflexo do meio social, a música esta presente no dia-a-dia do cotidiano escolar, de forma a contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Vendo tamanha importância, o ensino de música e o componente curricular consta em documentos e lei e, portanto, é um direito do aluno, sendo assim, podemos afirmar as tamanhas contribuições e a necessidade de ter a musica presente na escola, percebendo que a vivência desses momentos contribui para a efetivação de um ensino integral que não visa apenas o aspecto cognitivo, mas também social e emocional.

Enfim, a análise dessas experiências nos permite afirmar que a música é um importante ferramenta para o desenvolvimento e interação social de crianças na educação infantil. Foi possível observar durante as atividades realizadas, comportamentos infantis que comprovam a necessidade de trabalhar de forma lúdica, seja no momento da rodinha na rotina, nos momentos do lanche, nas brincadeiras, nos conteúdos etc. Conclui-se que a música é uma linguagem que contribui de forma significativa para o desenvolvimento integral da criança, pois estimula os aspectos cognitivos, físicos, culturais, emocionais e sociais.

## Referências

BRASIL, Ministério da Educação do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF. 1998. 3v.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil**. São Paulo: Petrópolis, 2003.

CHIARELLI, Lígia Karina Meneghetti; BARRETO, Sidirley de Jesus. **A importância da musicalização na educação infantil e no ensino fundamental: a música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser**. Revista *Recre@arte*. N.3, Jun. 2005. Disponível em: <<http://www.iacat.com/revista/recreate/recreate03.htm>> Acesso em: 20/09/2017.

OLIVEIRA, M. de S. L.; BERNARDES, M. J.; RODRIGUEZ, M. A. M. A música na creche. In: ROSSETI-FERREIRA, M. C. et all (Orgs.). **Os fazeres na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 1998. p. 103-104.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. Porto alegre: Sulina, 2014, 2 ed.



## INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO DA MATEMÁTICA: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

**Marta Carneiro da Silva Almeida<sup>1</sup>**

Universidade do Estado da Bahia – UNEB  
martinha.csa@hotmail.com

**Érica Santos Araújo<sup>2</sup>**

Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
ericasaraujo@hotmail.com

**Laila Maiana dos Santos Silva<sup>3</sup>**

Universidade do Estado da Bahia – UNEB  
laymayana@hotmail.com

### Resumo

O presente estudo visa socializar os resultados de uma pesquisa de campo solicitada pela professora Claudene Ferreira Mendes Rios no componente curricular Fundamentos Teóricos Metodológicos do Ensino da Matemática no 6º semestre, como avaliação parcial do semestre 2017.1, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. A pesquisa foi desenvolvida através de questionários semiestruturado aplicado a professoras da educação básica, da rede pública. Tem como objetivo investigar e compreender a relação da interdisciplinaridade no ensino da matemática, bem como as práticas pedagógicas utilizadas interdisciplinares. Para embasamento teórico, utilizamos Fazenda (1994), Klein (1998), Paviani (2008), Luck (1994) os quais tecem importantes reflexões sobre o conceito. A interdisciplinaridade propõe a capacidade de dialogar com as diversas disciplinas e áreas, fazendo entender o saber como um todo e não partes, ou fragmentações. No entanto a pesquisa permitiu constatar que embora a concepção de interdisciplinaridade seja fundamental na educação contemporânea, sua compreensão e desenvolvimento persistem como um desafio aos educadores.

**Palavras-chave:** Interdisciplinaridade. Matemática. Práticas Pedagógicas.

### Introdução

A interdisciplinaridade ganhou ênfase no Brasil a partir da Lei Nº 5.692/71. Desde então, as discussões sobre o tema tem se tornado mais presente e, recentemente, mais ainda, com a nova Lei de Diretrizes e Bases Nº 9.394/96 e com os Parâmetros Curriculares Nacionais. No entanto a palavra interdisciplinaridade é uma invenção do século XX. Conforme Klein (1998), seus primeiros registros ocorreram nos Estados Unidos, no debate sobre a importância do diálogo entre as

---

Artigo, solicitado no componente curricular Fundamentos Teóricos Metodológicos do Ensino da Matemática pela professora Claudene Ferreira Mendes Rios professora da Universidade do Estado da Bahia-BA. claudenefmr@uol.com.br





áreas do conhecimento em ciências sociais. Partindo dessa conjectura, pode-se afirmar que a interdisciplinaridade é um fenômeno do século passado, entretanto ainda hoje encontramos grandes entraves e desafios a serem superados para a realização de atividades interdisciplinar nas escolas.

Diante dessas considerações iniciais, o presente estudo foi solicitado pela professora Claudene Ferreira Mendes Rios no componente curricular Fundamentos Teóricos Metodológicos do Ensino da Matemática como avaliação parcial do semestre 2017.1, no qual visa socializar os resultados de uma pesquisa de campo realizada através de questionários semiestruturado aplicado a professoras da educação básica da rede pública. Tem como objetivo investigar e compreender a relação da interdisciplinaridade no ensino da matemática, bem como as práticas pedagógicas utilizadas interdisciplinares.

Destaca-se que o artigo ficou estruturado nas seguintes seções: Introdução; Interdisciplinaridade, A interdisciplinaridade e os PCN; A Interdisciplinaridade e o Ensino da Matemática, Metodologia, Análise e Discussões das Informações e as Considerações Finais.

### **Interdisciplinaridade**

Ao falar sobre o contexto histórico da interdisciplinaridade, pode-se verificar que no Brasil, o presente conceito, chegou, inicialmente, através do estudo da obra de Georfes Gusdorfe e de Piaget, os quais influenciaram Japiassu no campo da epistemologia e Ivani Fazenda no campo da educação posteriormente.

Para Freire (1987), a interdisciplinaridade é o processo metodológico de construção do conhecimento pelo sujeito com base em sua relação com o contexto, com a realidade, com sua cultura. Jantsch & Bianchetti (2002) conceituam a interdisciplinaridade como um ponto de cruzamento entre atividades (disciplinares e interdisciplinares) com lógicas diferentes. Ela tem a ver com a procura de um equilíbrio entre a análise fragmentada e a síntese.

Não podemos falar em apenas um único conceito de Interdisciplinaridade, não se possui ainda um sentido único e estável, trata-se de um conceito que varia, não somente no nome, mas também no seu significado. No entanto com o objetivo em comum que é compreender, entender as partes de ligação entre as diferentes áreas de conhecimento, unindo-se para transpor algo inovador e ultrapassar o pensar



fragmentado, que segundo Fazenda (1979) não é algo que se ensine ou aprenda, é algo que se vive que se exerce.

Nesse sentido integrar conteúdos não seria suficiente é preciso que tanto professor quanto aluno tenha consciência desse movimento e compreendam que o interdisciplinar, precisa construir um motor de transformação pedagógica no qual, tem a potencialidade de auxiliar os educadores e as escolas na ressignificação do trabalho pedagógico em termos de currículo, de métodos, de conteúdos, de avaliação e nas formas de organização dos ambientes para a aprendizagem.

Para isso, é preciso, como sustenta Fazenda:

[...] uma atitude interdisciplinar, condição esta, a nosso ver, é manifestada no compromisso profissional do educador, no envolvimento com os projetos de trabalho, na busca constante de aprofundamento teórico e, sobretudo, na postura ética diante das questões e dos problemas que envolvem o conhecimento [...] (FAZENDA, p. 47, 1979).

A autora evidencia que ao falar em Interdisciplinaridade, é necessária a construção de uma didática interdisciplinar, perceber-se interdisciplinar, no qual pressupõe uma atitude diferente a ser assumida frente ao problema de conhecimento, ou seja, é a substituição de uma concepção fragmentária para unitária do ser humano, superar a visão exclusivista da educação, considerando-a um mundo aberto aos demais, assim, todo esse movimento exige um engajamento pessoal, que segundo Paviani (2008, p. 41) “não se trata de uma simples deslocação de conceitos e metodologias, mas de uma recriação conceitual e teórica”. A interdisciplinaridade depende de uma mudança de atitude, é preciso pensar na educação como um processo de formação total do sujeito.

Conquanto, a interdisciplinaridade não pode ser vista como algo pronto, um modelo a ser seguido pelos professores, como uma metodologia infalível, “como uma panaceia que garantirá um ensino adequado, ou um saber unificado, mas um ponto de vista que permite uma reflexão aprofundada e crítica” (FAZENDA 1997, p. 73). É preciso compreendê-la como um novo método, um novo posicionamento, um princípio de unificação e não uma unidade acabada.

O que se pretende ao propor a interdisciplinaridade é uma educação comprometida com a formação do sujeito, pois em um contexto marcado por



transformações do conhecimento cada vez mais rápidas e profundas, não se concebe praticar as disciplinas dispostas em um currículo de maneira fragmentada e isolada, porém não se tratar de acoplar as disciplinas, mas é fazer do ensino uma prática em que todas demonstrem que fazem parte da realidade do educando.

Precisamos de um currículo que seja capaz de garantir a aderência e a afinidade entre as disciplinas de forma holística e integral, e de professores capazes e conscientes da sua função enquanto mediador do conhecimento e que desenvolvam atividades que propicie aos alunos essa vivência, pois a integração entre os conteúdos de várias disciplinas é um movimento importante de articulação entre o ensinar e o aprender.

Desta forma a interdisciplinaridade dá condições para que o profissional da educação realize um verdadeiro trabalho de integração entre as diferentes áreas do saber, proporcionando um trabalho de cooperação, porém, aberto ao diálogo e ao planejamento.

### **A Interdisciplinaridade e os PCN**

Ao analisarmos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1ª a 4ª série observamos que o termo interdisciplinaridade aparece algumas vezes, na qual é abordada como uma relação entre diferentes campos do conhecimento. Os PCN são divididos em livros no qual cada livro dessa série é dedicado a uma área do conhecimento. Desse modo a interdisciplinaridade assume um caráter relacional e é compreendida como instrumento capaz de promover diálogos entre áreas de conhecimento, entre os conteúdos das disciplinas, alunos, professores e realidade social.

Os PCN trazem a interdisciplinaridade ligada a transversalidade. Os temas transversais são eixos temáticos propostos para a integração das áreas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas, relacionando-as às questões da atualidade e que sejam orientadores também do convívio escolar. Com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), a interdisciplinaridade é um instrumento capaz de articular conhecimentos no currículo. A questão da interdisciplinaridade permite uma discussão didática e epistemológica, e o processo pedagógico discutido visa à resolução de problemas fazendo uso de diversas especialidades.



A interdisciplinaridade, entretanto, apresenta possibilidades mais amplas. Ela pode assumir um papel de articular processos mais amplos de elaboração de conhecimento no currículo, ao invés de somente ser interpretada como conexão entre conteúdos específicos ali disponíveis. Mas isso iria solicitar uma visão teórica mais abrangente, não somente de interdisciplinaridade, mas também de currículo e do modo como às disciplinas são construídas.

Neste interim, a interdisciplinaridade seria um modo como às disciplinas poderiam ser capazes de contribuir para um entendimento ampliado sobre determinado assunto ou tema, através de ações exercidas pelos professores, no contexto de suas disciplinas individuais e de seus processos particulares de ensino-aprendizagem. Segundo esta perspectiva, a interdisciplinaridade poderia ser exercida através do modo como os professores orientam os alunos a pensar questões e temas a partir das perspectivas das disciplinas.

### **A Interdisciplinaridade e o Ensino da Matemática**

Acompanhar as ações do mundo contemporâneo tem sido uma inevitabilidade constante de professores e alunos, especialmente no que se refere à interligação dos saberes. Nessa permissa, o ensino pontuado pela fragmentação de conteúdos e pelo isolamento de disciplinas resulta em dificuldades para o aluno no instante em que ele busca relacionar o que aprende com o seu cotidiano. Por esse motivo, a realização de práticas pedagógicas que estimulem a interdisciplinaridade representa um caminho importante a ser seguido, no sentido de contribuir para o processo de integração da Matemática com as múltiplas facetas que a interdisciplinaridade tem para ofertar.

A matemática ainda é vista por muitos alunos e professores como “bicho papão”, como uma disciplina difícil e para poucos, para aqueles que nasceram com o “dom” de aprender. Mas na verdade, isso não passa de um mito, um paradigma que precisa ser desconstruído. Essa visão deturpada da matemática muito tem a ver com as metodologias trabalhadas, como os professores encaram a matemática, que em alguns casos, infelizmente muitos deles não compreendem, e acabam ensinam o que eles não sabem.

A matemática vai muito além de “armar e efetuar” operações, é preciso mudar a forma como a matemática vem sendo ensinada nas escolas, é imprescindível



desenvolver o raciocínio lógico, estimular a formulação de hipóteses, a elaboração de estratégias e a verificação dos resultados obtidos. É necessário perceber como a matemática está presente em nosso dia a dia, é preciso que os alunos aprendam a ler a matemática para aprender.

A interdisciplinaridade é um caminho que contribuiu para a aprendizagem dos alunos, principalmente por proporcionar maior envolvimento dos estudantes com as temáticas trabalhadas. Conforme Fazenda (2005), a interdisciplinaridade alicerça-se no diálogo e na colaboração, sendo calcada no desejo de inovar, de criar, de ir além e de exercitar-se na arte de pesquisar, não apenas na busca da valorização técnico produtiva, mas também no desenvolvimento da capacidade criativa de transformar o concreto do dia a dia no próprio sentido de ser-no-mundo. Assim podemos perceber que a interdisciplinaridade se caracteriza, dentre outros aspectos, pelas ações coletivas, norteadas por experiências intencionais de interação entre as disciplinas e através desses laços a matemática pode se tornar mais atrativa com o envolvimento com distintas áreas.

Nessa conjectura podemos dizer que a partir dessa perspectiva, salienta-se que as atividades interdisciplinares precisam ser planejadas a partir dos conhecimentos prévios do aluno, conforme os pressupostos da aprendizagem significativa, esse é um dos principais instrumentos para poder obter fluidez desejada para a realização de atividades propostas para os sujeitos do contexto.

### **Metodologia**

A metodologia ancorou-se em uma pesquisa qualitativa do tipo explicativa que teve como *locus* a prática pedagógica de professoras de escolas públicas e a análise das informações foi referendada baseada na análise temática de conteúdos em Bardin (2000).

Os sujeitos desta pesquisa foram três professoras que atuam na educação, na rede municipal do Território do Sisal. Em tempo, é relevante registrar que antes de cada entrevista foi feita a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual foi assinado por cada colaboradora deixando evidenciada a autorização para a divulgação das entrevistas.

Para manter em sigilo as identidades das colaboradoras utilizamos nomes fictícios, conforme Quadro 1, ao qual vamos chama-las de Professora 1 (P1),



Professora 2 (P2) e Professora 3 (P3), nesse mesmo segmento não iremos divulgar as escolas que as referidas professoras lecionam.

**Quadro 1:** Informações sobre as Colaboradoras

Colaboradora	Idade	Formação	Pós-Graduação	Tempo de Atuação	Série que Atua	Dificuldade em trabalhar Interdisciplinarmente
P1	47 anos	Pedagogia	Coordenação Pedagógica	12 anos	5º ano	Não
P2	50 anos	Licenciada em Matemática	Educação Infantil	11 anos	Educação Infantil	Não
P3	39 anos	Pedagogia	Não Possui	05 anos	2º ano	Não

Nossas colaboradoras possuem um bom período de experiências em sala de aula, duas delas atuam a mais de 10 anos na educação básica, ambas possuem graduação e lecionam em escolas públicas entre os municípios de Serrinha-Ba, Ichu-Ba e Teofilândia-Ba, têm experiências com projetos interdisciplinares e revelam não ter dificuldades em trabalhar interdisciplinarmente, atuam em séries distintas, trabalham 40 horas semanais.

### **Análise e Discussões das Informações**

Como base no referencial teórico utilizado e nas entrevistas feita com as professoras emergiram as seguintes categorias: **Conceito de Interdisciplinaridade; Relação Interdisciplinaridade e a Matemática e Desafios e Dificuldades da Interdisciplinaridade no Ensino da Matemática.**

Em relação à categoria **Conceito de Interdisciplinaridade** a professora P1 conceitua a interdisciplinaridade como “[...] é conseguir envolver uma temática em todas as disciplinas, a partir de um tema pode-se desenvolver uma diversidade de situações com a finalidade de melhorar o ensino – aprendizagem [...]” (PROFESSORA 1, 2017). A fala da professora traz uma consciência de que a interdisciplinaridade é um movimento importante de articulação entre o ensinar e o aprender. Compreendida como a interação existente entre duas ou mais disciplinas. Nesse movimento, Gadotti (2004) pontua que a interdisciplinaridade visa garantir a



construção de um conhecimento globalizante, rompendo com as fronteiras das disciplinas.

A interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção, criando no conceito de conhecimento uma visão de totalidade, onde os alunos possam perceber que o mundo onde estão inseridos é composto de vários fatores, que a soma de todos formam uma complexidade.

E a professora **P2** traz como interdisciplinaridade “[...] o processo que envolve atividades de várias disciplinas e vários campos de conhecimento que consiste em trabalhar essas disciplinas, fazendo pontes e ligações através de projetos ou de um objeto que lhes sejam comuns [...]” (PROFESSORA 2, 2017). Ao conceituar a interdisciplinaridade **P2** ressalta o ser e o fazer interdisciplinar e os objetivos em comum, sem deixar de lado os campos do conhecimento que mesmo de maneira superficial já estão integralizados a determinadas disciplinas, sendo necessárias ligações mais específicas e dinâmicas para tratar de determinados conteúdos.

Já a professora **P3** traz a interdisciplinaridade com um viés bem parecido ao da professora **P2** quando diz que “[...] A interdisciplinaridade é um “passeio”, integração de conteúdos em várias disciplinas, através da contextualização de um tema que perpassa por todas as áreas do conhecimento [...]” (PROFESSORA 3, 2017). Esse “passeio” citado pela professora **P3** nos remete a uma viagem sobre determinado tema ou conhecimento que poderá ser explorado de maneira diferenciada a fim de que se chegue a um objetivo e que este envolva várias disciplinas. A interdisciplinaridade no ensino da matemática permite ao educando a capacidade em reconhecer potencialidades as quais ele não imaginava existir e que algumas vezes é necessário que o professor construa esse movimento em sua prática. Dessa forma, Luck (1994, p.15) enfatiza que a interdisciplinaridade “se constitui como um movimento a ser assumido e construído pelos professores, na condição de intermediar a (re) elaboração do conhecimento como um processo pedagógico dinâmico, aberto e interativo”.

Da categoria **Relação Interdisciplinaridade e a Matemática** emergiram as seguintes falas:



[...] a matemática sempre tem relação com quase tudo, pois existe tempo, número, algarismo romano em textos, número multiplicativo, cardinal, ordinal, fracionário, tabelas, gráficos, figuras geométricas em muitas figuras, etc. [...] posso trabalhar, por exemplo: Os continentes e Oceanos em Geografia e envolver matemática com gráfico, tabelas, problemas com operações, quantidade, leitura de mapa etc. [...] (PROFESSORA 1, 2017).

[...] a matemática está presente em todas as áreas do mundo. Ela é também uma forma de ler a natureza, a tecnologia, tudo em nossa volta. [...] Consolidando a Interdisciplinaridade como uma estratégia de ensino, as outras áreas trabalham em caráter de cooperação para melhorar o ensino/aprendizagem da matemática, bem como a construção de um cidadão mais ativo e participativo na sociedade, sem que as disciplinas deixem de ter sua autonomia e conceituação própria [...] (PROFESSORA 2, 2017).

As falas das professoras **P1** e **P2** explicitam a relação da matemática com o nosso cotidiano e a ampla possibilidade da interdisciplinaridade. A professora **P1** fala sobre a relação da matemática com quase tudo ao nosso redor, mas destaca em sua fala a possibilidade em trabalhar-la com a geografia, isso nos remete a uma troca tanto de conhecimentos entre diferentes disciplinas em sala, como com a vida cotidiana dos educandos, ao trabalhar a matemática e geografia os educandos podem explorar a sua própria realidade local. Nessa perspectiva, Fazenda (1979, p. 52) enfatiza que a “interdisciplinaridade é uma forma de compreender e modificar o mundo”. A autora enfatiza que o trabalho interdisciplinar é necessário na produção e na socialização do conhecimento, pois através dele se estabelece a relação entre o conteúdo do ensino e a realidade social.

A professora **P2** destaca a interdisciplinaridade como uma estratégia de ensino ao qual envolve as leituras do mundo, da realidade vivenciada pelos seus alunos, utilizando-se de diferentes disciplinas e dentre elas a matemática que está sempre presente em nossa vida. Além disso, **P2** ressalta a interdisciplinaridade como um meio ao qual se constrói um cidadão ativo e participativo na sociedade e que este através das relações integralizadas torne possível a união entre diferentes conhecimentos de maneira dinâmica e natural. Nessa direção Goldman (1979, p. 25), nos diz que “um olhar interdisciplinar sobre a realidade permite que entendamos melhor a relação entre seu todo e as partes que a constituem”.

O autor nos revela a importância do olhar do professor ao desenvolver atividades interdisciplinares, pois a interdisciplinaridade se põe como uma estratégia





que não depende somente das disciplinas, pois está associada a certos traços da personalidade de quem irá desenvolvê-la, como flexibilidade, confiança, paciência, capacidade de adaptação, aceitação de riscos e capacidade de aprender a agir na diversidade.

A professora **P3** reforça as falas das referidas professoras, quando afirma que: “[...] a matemática está completamente interligada já que ela aparece em todas as disciplinas através de gráficos, tabelas, estatísticas, índices, leitura de mapas [...]” (PROFESSORA 3, 2017). No que se refere às linguagens para o alcance de determinados objetivos sobre a interdisciplinaridade e o ensino da matemática a professora **P3** cita os gráficos, tabelas, estatísticas, índices e leituras de mapas como meios aos quais podem ser inseridos nas práticas educacionais, propondo a capacidade de dialogar com as diversas ciências, fazendo entender o saber como um e não como partes, ou fragmentações.

A interdisciplinaridade constitui-se em um processo contínuo e interminável de elaboração do conhecimento, orientada por uma atitude crítica e aberta à realidade, com o objetivo de apreendê-la e apreende-se nela, visando muito menos à possibilidade de descrevê-la e muito mais à necessidade de vivê-la plenamente.

A categoria **Desafios e dificuldades da interdisciplinaridade no ensino da matemática** ressalta as possíveis dificuldades enfrentadas pelas professoras entrevistadas em seu campo de atuação ao planejar e aplicar atividades utilizando a matemática de maneira interdisciplinar. Embora ambas as professoras relatarem **NÃO** terem dificuldades em trabalhar Interdisciplinarmente, todas apontaram entraves ao desenvolver as atividades. Nesse sentido a professora **P1** destaca que na sua prática a grande dificuldade é “[...] organizar um tema fazer essa relação e desenvolver aulas significativas sem perder o sentido do assunto [...]” (PROFESSORA 1, 2017). Notoriamente percebe-se a preocupação da professora **P1** em produzir algo que não venha a fugir da percepção e aquisição de conhecimento determinado pela escola em seu currículo, a professora não consegue fazer relação com outras disciplinas, ao sair do que lhe foi posto da sua zona de conforto a professora parece perdida em desenvolver atividades interdisciplinares.

Já a professora **P2** realça que “[...] a falta de capacitação para os professores e interesse por parte dos gestores educacionais e políticos [...]” (PROFESSORA 2, 2017), são grandes obstáculos para o desenvolvimento de atividades



interdisciplinares. **P2** destaca a falta de conhecimento que às vezes acaba limitando a prática pedagógica do educador, e a falta de interesse dos gestores educacionais e políticos que limitam verbas muitas vezes para em desenvolver projetos e a falta de incentivo para uma educação continuada dos professores, o que acarreta grandes entraves no desenvolvimento de atividades interdisciplinares. Entretanto cabe ao professor de maneira independente buscar por uma melhor formação que lhe garanta uma prática de qualidade, sair do comodismo e buscar alternativas para se desenvolver um trabalho significativo para os educandos. Nesse segmento Fazenda (1994), no diz que:

[...] o professor interdisciplinar é um ser que busca pesquisa, tem compromisso com seus alunos, identifica-se como alguém “insatisfeito” com o que realiza, enfim, é um profissional que luta por uma educação melhor e busca por projetos interdisciplinares em diversas áreas do conhecimento. [...] (FAZENDA 1994, P.31).

O autor frisa sobre a postura do professor frente aos desafios e dificuldades da profissão, pois o educador precisa ter consciência da sua responsabilidade social, sair de sua zona de conforto e enfatizar o quanto as áreas do conhecimento podem ser beneficiadas através da prática interdisciplinar, e dessa forma buscar estratégias e metodologias para desenvolvê-las da forma possível visando um ensino de qualidade.

Já a professora **P3** salienta que “[...] A dificuldade se dá muitas vezes pela incapacidade de fazer a contextualização dos conteúdos. O professor fica “preso” a um currículo fragmentado e acaba não integrando os conteúdos [...]” (PROFESSORA 3, 2017). Sua fala nos remete um pouco ao que disse a professora **P1** sobre a elaboração das atividades e sua preocupação em alcançar os objetivos. Entretanto a professora **P3** sinaliza em sua fala o currículo e a sua fragmentação que acaba separando as disciplinas e os conteúdos a serem explorados, limitando de certa forma a sua prática.

E é nessa perspectiva Moreno (1997), nos chama a atenção para a reformulação dos currículos quando diz que:

[...] as disciplinas tradicionais da escola respondem aos problemas que foram, ao longo dos séculos, vistos como fontes legítimas de preocupação das ciências e da filosofia. Portanto, hoje, devem ser



revistas diante de novas demandas, urgências e distintos modos de pensar, bom como considerar aquilo que, no passado, foi tornado objeto de investigação científica e correspondeu a modos históricos de conceber e recortar a realidade, não dissociados, portanto, de relações históricas de poder [...] (MORENO 1997, P. 35-36).

Moreno destaca que o ensino descontextualizado e fragmentando não é mais eficaz para a sociedade que temos hoje, ressalta ainda que a cada período da humanidade tivemos fatos históricos e metodologias que influenciaram diretamente a escola e a maneira de como os conteúdos eram passados, esse ensino descontextualizado e baseado no acúmulo de informações acarreta em muitas falhas na educação, portanto a escola precisa corresponder às demandas da nova sociedade.

### Considerações Finais

Muitas são as dificuldades enfrentadas por professores quando se fala em interdisciplinaridade, como aponta a professora **P2** ao evidenciar que: “[...] Infelizmente a interdisciplinaridade ainda é um fantasma que vem assustando boa parte dos profissionais de educação. Pouquíssimos professores utilizam essa prática [...]” (PROFESSORA 2, 2017). Contudo para mudar essa realidade é preciso um olhar cauteloso sobre essa situação, sem direcionar culpados ou vilões e sim propor discussões a fim de encontrar soluções que venham a mudar tal realidade.

Evidenciamos, nas narrativas das entrevistadas que as maiores dificuldades para a realização de práticas interdisciplinares parecem estar atreladas a sua própria formação e o trabalho solitário na prática pedagógica. Há muito que se avançar ainda, no que compete a interdisciplinaridade, mas podemos afirmar aqui que a quebra de alguns paradigmas já aconteceram e que houve uma superação no olhar fragmentado e a valorização do conhecimento que os alunos trazem consigo. As professoras reconhecem a importância da interdisciplinaridade, todavia precisam desconstruir e mudar suas práticas fracionadas e limitadas em suas aulas.

Outro fator importante é o educador revisar sempre as suas práticas e estar aberto a novas ideias sem fugir do objetivo a ser alcançado, proporcionando um ambiente didático que instigue e prenda a atenção do educando dentro da sala de aula. Embora a concepção de interdisciplinaridade seja fundamental na educação contemporânea, sua compreensão e desenvolvimento persistem como um desafio



aos educadores. Não existe uma “receita” para se agir interdisciplinarmente, pois tudo irá depender dos agentes envolvidos e seu grau de compromisso político e social.

### Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Matemática**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FAZENDA, Ivani C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Loyola, 1979.

\_\_\_\_\_. (org.). **Didática e interdisciplinaridade** Campinas, SP: Papyrus, 1998. Disponível em: [https://www.academia.edu/7797458/Ivani\\_Fazenda\\_didatica\\_e\\_interdisciplinaridade](https://www.academia.edu/7797458/Ivani_Fazenda_didatica_e_interdisciplinaridade). Acesso em: 26 junho 2017.

\_\_\_\_\_. **Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa**. 13ª Edição. Campinas: Papyrus Editora. 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. **A organização do trabalho na escola: alguns pressupostos**. São Paulo: Ática, 1993.

\_\_\_\_\_. **Interdisciplinaridade: atitude e método**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1999. Disponível: <[www.paulofreire.org](http://www.paulofreire.org)>. Acesso em: 26 junho 2017.

JANTSCH, A. P. & BIANCHETTI, L. (Orgs.) **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 2002.

KLEIN, J. Ensino interdisciplinar: didática e teoria. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papyrus, 1998. págs. 109-132.

LUCK, Heloísa. **Pedagogia Interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MORENO, Montserrat. Temas transversais: um ensino voltado para o futuro. In: USQUETS, Maria Dolores et. al. **Temas transversais em educação: bases para uma formação integral**. São Paulo: Ática, 1997.

PAVIANI, Jayme. **Interdisciplinaridade: conceitos e distinções**. 2. ed. Caxias do Sul, RS: Educus, 2008. p. 41.



## A IMPORTÂNCIA DO REGISTRO ESCRITO NO ENSINO DA MATEMÁTICA

**Talita Silva da Mota**

Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
talitamotta07@gmail.com

**Kauane Oliveira de Jesus**

Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
kauane.capricho@hotmail.com

**Mirna Oliveira Cerqueira**

Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
mirna-oliveira@outlook.com

### Resumo

O presente estudo tem como intuito promover reflexões sobre a função do registro escrito dentro do ensino da matemática. A questão norteadora desse trabalho discute a importância do registro escrito no ensino de matemática. Os estudiosos que auxiliaram no desenvolvimento dessa pesquisa foram: Machado (1947), Nacarato (2011), Smole, Cândido e Diniz (2000), Saussure (2006), Trindade (s.a), Santana (s.a), Powell (2001), Hilário (2004), e Freire (1996). Dessa forma, aborda-se a relação da língua materna com a matemática, o registro escrito e a sua importância nas aulas de matemática. Neste sentido, compreende-se que a língua materna é a primeira linguagem adquirida pelos sujeitos, a qual promove a comunicação e interação dos indivíduos na sociedade, com isso a escrita é um complemento da fala, propiciando na intercomunicação e expressão de ideias de maneira mais estruturada. O artigo está pautado em uma metodologia qualitativa, tendo como método investigativo a pesquisa exploratória (bibliográfica) para compreender a relevância do registro escrito na didática desse componente curricular, visando trazer alternativas e possibilidades para que haja um ensino com qualidade, além disso problematizar novas discussões para a necessidade de exercitar e estimular a prática do registro. Assim, a pesquisa foi de extrema relevância na compreensão desse fator pedagógico, possibilitando uma ampla reflexão diante das aprendizagens no ensino da matemática.

**Palavras-chave:** Registro escrito. Matemática. Aprendizagem.

### Introdução

O presente trabalho tem o objetivo de compreender o papel do registro escrito no ensino da matemática, com a finalidade de auxiliar os profissionais da educação e o corpo discente na compreensão da relevância do registro nas aulas de matemática, apontando contribuições deste recurso no desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem. A questão que norteou o estudo situa na investigação sobre a importância do registro escrito no ensino de matemática. Este artigo está ancorado em uma metodologia qualitativa do tipo exploratória, com base em referenciais teóricos que contribuíram para a elaboração da pesquisa.



O ponto crucial é entender a relação da matemática com a língua materna, pois é a primeira fala adquirida pelo sujeito, um meio pelo qual permite que haja a comunicação e a interação entre os indivíduos no meio social. Desta forma, a escrita é a representação da fala, uma maneira dos sujeitos expressarem seus pensamentos, promovendo assim a intercomunicação.

Neste viés, o espaço escolar é o ambiente que oportuniza a relação com diferentes linguagens, aspectos que conduzem no desenvolvimento da aprendizagem. Deste modo, o registro escrito é um recurso de linguagem de grande relevância no ensino da matemática, pois permite ao educador nortear a prática pedagógica, conhecer o nível dos educandos, a familiaridade com este componente, as dificuldades e habilidades, além de oportunizar aos estudantes construir novos conhecimentos, aprimorar as potencialidades e até mesmo desconstruir algumas crenças que interferem no aprendizado.

Nesta perspectiva, o artigo encontra-se estruturado em quatro seções: a primeira busca mostrar a relação da matemática com a língua materna; a segunda discute o registro escrito nas aulas de matemática; e a terceira evidencia a relevância do registro no processo do ensino e aprendizagem de matemática para o professor e o aluno finalizando com as considerações finais.

### **A relação da matemática com a língua materna**

A matemática e a língua materna são elementos cruciais que estão presentes no cotidiano das pessoas, interagindo assim em torno das relações humanas. Esses elementos fazem parte de diferentes áreas dos conhecimentos, com signos linguísticos e matemáticos, propriedades exclusivas e singulares, as quais são essenciais para a aprendizagem dos sujeitos, resultando em conhecimentos para a vida.

Neste sentido, Machado (1947, p.88) afirma que a língua materna é a “primeira língua aprendida, em nosso caso, o português”, ou seja, o autor expõe que, conforme aprendemos a utilizar a língua ainda na infância, começando pelas primeiras palavras, esta constitui um instrumento da comunicação, partindo do ser que fala, considerando a característica do individual e coletivo de comunidade em comunidade e até mesmo em contato com o outro no meio social.



A vida em sociedade exige uma constante comunicação por parte dos indivíduos, pois o ato de comunicar expressa uma mensagem de acordo com a necessidade em questão. Com isso, a função da língua é possibilitar a interação e comunicação entre as pessoas, através do compartilhamento das suas ideias, e também é uma maneira de contribuir com o desenvolvimento do pensamento, compreensão de mundo, ao interpretar e imaginar ações, atribuindo-lhes significados.

Diante do que foi exposto, a língua proporciona a intercomunicação e a expressão do pensamento com a linguagem derivada de cada grupo social. Com isso, Saussure conceitua a língua:

[...] ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. (SAUSSURE, 2006, p. 17).

Nesta perspectiva, é notável a importância da língua em todos os setores da vida humana, como mecanismo da comunicação. Sendo assim, trazendo para o campo da matemática, ocorre essa mesma comunicação como integrante de um sistema de representação da realidade. Esta ciência está presente no espaço que vivemos, é considerada por muitos como algo complexo, porém a matemática e a língua materna têm em comum o intuito de expressar e compreender os fenômenos, gerando comunicação e troca de experiências vivenciadas, configurando uma implícita dependência mútua entre esses dois sistemas.

Essa interdependência entre esses eixos acontece diariamente com o uso de termos específicos de uma língua para a outra pelas pessoas, adequando o sentido da palavra devido à situação, transferindo de um contexto próprio para lugares diferentes, estabelecendo uma relação intrínseca da língua materna com a matemática, proporcionando informações e ampliando as possibilidades de comunicação mediante as palavras e que orientam ações pedagógicas no contexto da escola. Neste viés, Machado (1947) corrobora com este pensamento, ao afirmar que:

Desde os contatos iniciais, antes mesmo do ingresso na escola, apreendemos o alfabeto e os números como uma mescla simbólica que não se tem necessidade de analisar, estabelecendo fronteiras



nítidas entre a Matemática e a Língua. Assim, por um lado, os números nascem associados a classificações e contagens; por outro lado, a ideia de ordem fundamental para a construção da noção de número surge tanto na organização do alfabeto quanto das seriações numéricas. (MACHADO, 1947, p. 97)

Desta maneira, percebe-se que a apreensão dos conhecimentos da língua materna e da matemática não ocorre com clareza, a ponto de identificarmos a relação existente de um campo com o outro, onde passamos a utilizar com naturalidade os termos de ambas as partes para exprimir um significado. Porém, no âmbito simbólico, criamos fronteiras e isolamento destes conceitos em vez de nos apropriarmos da união que favorece a compreensão e o raciocínio lógico, já que são aspectos imprescindíveis para obtermos os conhecimentos e aplicá-los na vida prática.

A escola, como instituição formadora através das ações e métodos desenvolvidos, deve entender a comunhão das diferentes linguagens vistas como instrumentos que representam o real. É preciso um ensino que evidencie a similaridade dos conteúdos e sua ambiguidade, junto a aulas dinamizadas, fazendo com que os alunos desenvolvam novas estratégias na resolução dos problemas, ajudando a desmitificar a ideia de que na matemática só existam numerais e apenas um único modo de resolver as atividades. Pensando na resolução de problemas matemáticos, propõe-se o exercício do ato de registrar para sistematizar o caminho percorrido durante a resolução feita pelos alunos.

Assim sendo, o registro escrito nas aulas de matemática é um elemento facilitador da aprendizagem. Este proporciona maior compreensão do conceito estudado, estimulando a criatividade e o desenvolvimento de outras habilidades com a escrita, ressignificando o que foi pensado e registrado, fazendo com que ocorra uma ponte entre a matemática e a escrita, potencializando a construção dos conhecimentos.

No entanto, em sua essência, a escrita pressupõe a comunicação e sua aplicação complementa a fala dos sujeitos, quando expressamos o que lemos, sentimos ou ouvimos em situações vividas. Desde os primórdios na Pré-História até aos dias atuais, o escrever vem sendo exercitado por verbalizar as vivências dos sujeitos em consonância com a necessidade de se comunicar. Trindade afirma:





Os vestígios mais antigos da escrita são originários da região baixa da antiga Mesopotâmia e datam de mais 5500 anos. Primeiramente a escrita era formada por ideogramas que representavam uma palavra, assim sendo, eram necessários diversos signos pictóricos para representar tantos quantos objetos ou ideias fossem necessários. (TRINDADE, S.A, p. 1)

Com base na abordagem da autora, a escrita era utilizada na região da Mesopotâmia pelos povos antigos para designar palavras que descrevessem suas necessidades e interesses, a fim de supri-los. Com isso, ainda hoje a escrita está presente nas diferentes sociedades, acompanhando os seus processos evolutivos e as novas gerações. Tendo em vista a relevância da escrita para o desenvolvimento das atividades e funções humanas, vemos que este instrumento contribui para a expressão do modo de pensar e proporciona ao que se dispõe a escrever uma reorganização do pensamento e maior compreensão dos conceitos, motivando os sujeitos para desenvolver sua autonomia.

Neste pressuposto, a habilidade da escrita inerente aos humanos, com suas peculiaridades, representa um grande avanço para a atuação do ser crítico, social e intelectual com a aquisição deste elemento a serviço da comunicação e da aprendizagem, retratando o real por intermédio do registro e da escrita.

### **O registro escrito nas aulas de matemática**

A escrita é uma linguagem utilizada desde a antiguidade, uma forma de os indivíduos registrarem, comunicarem e interagirem com os sujeitos, além de ser uma maneira de representar a fala de forma estruturada. Neste viés, Santana enfoca:

O registro através da escrita é uma das primeiras manifestações da humanidade. Ela está presente em nosso cotidiano desde os tempos primórdios, onde os povos sentiram a necessidade de registrar através de símbolos tudo o que faziam. Assim é até hoje, a escrita está presente na vida do ser humano, e através dela podemos saber de onde viemos, todos os acontecimentos ocorridos até hoje e serve para uma organização geral no mundo. (SANTANA, S.A, p. 3).

A autora traz uma abordagem sobre a necessidade da escrita a partir das primeiras civilizações, considerada como demonstração humana que até então era representada por meio de ‘símbolos’, sendo assim, compreendida como uma forma de apresentar e registrar as ideias e pensamentos. A todo momento, faz-se uso da



escrita um instrumento de linguagem que proporciona a comunicação, compartilhamento de informações e organização dos conhecimentos.

Segundo Rego (2004, p.64) *apud* NACARATO *et al.* (2011, p.71), a fala é uma linguagem que favorece a evolução da humanidade, já a escrita possibilita a compreensão do mundo e a relação com a sociedade, propiciando às pessoas estruturar seus princípios e demonstrar seus pareceres.

Seguindo esta linha, compreende-se que, no âmbito educacional, a escrita está fortemente presente. Deste modo, o registro é um caminho que apresenta várias possibilidades para o docente, auxiliando-o a refletir sobre o ensino, buscar novas metodologias, avaliar a práxis e desenvolver estratégias eficazes, além de propiciar a aprendizagem. Em vista disso, o ato de registrar é fundamental nas aulas de matemática. É neste sentido que Powell afirma:

[...] refletir e refletir criticamente nas experiências matemáticas da escrita de um aluno pressupõe um aprendiz ativo, não um passivo. Essa ação acoplada ao caráter revelador da escrita reflexiva indica que a escrita pode influenciar significativamente a cognição e a metacognição de um aluno. (POWELL, 2001, p. 77).

De acordo com o que foi explanado, compreende-se que o registro escrito, especificamente durante o ensino da matemática, proporciona aos alunos e professores refletirem sobre seus avanços, suas angústias e os conhecimentos construídos, elaborando uma postura mais crítica sobre seus aprendizados. Neste contexto, o registro tem o poder de esclarecer as dúvidas e questionamentos dos estudantes em relação a tal conteúdo.

Desta forma, uma das funções do registro é facilitar aos estudantes expressarem através da escrita as indagações, seus entendimentos e saberes matemáticos. Ao escrever, criamos uma memória possível de ser capturada ou acessada tanto por nós quanto por aqueles que farão a leitura. Assim, faz com que os estudantes construam um olhar de mais rigor diante dos seus aprendizados.

Partindo desse princípio, Smole, Cândido e Diniz (2000) enfatizam sobre a comunicação no ensino na matemática, pois a fala, a leitura e a escrita são habilidades que promovem a intercomunicação entre as pessoas e o entendimento das atividades desenvolvidas. Em tempo, é importante abordar que todo recurso que



permite registrar algo possibilita ao indivíduo compreender e analisar o processo do que foi feito.

Quando os discentes exercitam a escrita, desenvolvem habilidades, aprimoram e constroem saberes, expressam pensamentos, ampliam os aspectos linguísticos e cognitivos. É um momento propício para reconhecerem os conhecimentos internalizados, avaliar o que precisa melhorar, resgatar a memória, permitindo a construção de uma visão mais ampla no processo de ensino.

Nesta perspectiva, Smole, Cândido e Diniz destacam que:

[...] As crianças recorrem ao desenho, à linguagem materna oral e escrita com maior naturalidade porque isso lhes permite explicitar mais facilmente os significados presentes no texto, tais como palavras, cenas, informações, operações e, assim, construir uma representação mental desses significados. (SMOLE; CÂNDIDO; DINIZ, 2000, p. 33).

Para representar os caminhos utilizados durante as atividades, as crianças buscam várias estratégias que auxiliam na explicação da resposta encontrada. A linguagem mais usada é a oralidade e a escrita, pois é o meio que facilita a apresentação dos conhecimentos matemáticos, ressaltando que o registro escrito é imprescindível na organização dos saberes dos estudantes.

### **O registro no processo de ensino e aprendizagem para o professor e o aluno**

O registro escrito é uma proposta que vem sendo valorizada no ensino da Matemática, visto como um fator relevante para o processo do desenvolvimento do ensino e aprendizagem, tanto para o professor quanto para o aluno.

Nesta ótica, Nacarato certifica:

[...] o processo de escrita não é simples e natural nas aulas de matemática, por isso exige muito empenho e intervenção do professor, pois no início os textos dos alunos são muitos resumidos, mais descritivos. A intervenção do professor é fundamental para que o aluno amplie seu vocabulário matemático, ousando mais na escrita, soltando-se, posicionando-se. Além disso, para realizar esse trabalho, o professor precisa ler todos textos produzidos pelos alunos, dar o retorno, apontar problemas e avanços, ajudar na reformulação – individual ou coletiva. (NACARATO, 2011, p. 52).

Com base no enunciado, a escrita no ensino da matemática não é algo fácil, sendo assim requer do docente intervir constantemente durante esse processo para



que os educandos possam avançar de forma significativa. Esse percurso interventivo é necessário no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, possibilitando-os expandir os vocábulos, elaborar sua criticidade e assim construir uma visão mais ampla diante dos aprendizados.

Tendo em vista que o professor deve analisar cada texto (registro) dos estudantes, indicar o que precisa ser melhorado e relatar os progressos, o *feedback* é um elemento-chave para que se tenha sucesso escolar. Assim, o registro escrito oportuniza aos docentes avaliarem os alunos, reverem seus métodos de ensino, possibilitando fazerem uma autoavaliação da práxis pedagógica.

Seguindo esta linha, Hilário afirma que:

o registro é um recurso eficaz para auxiliar o educador a conhecer melhor os educandos, percebendo melhor os seus progressos, possibilitando uma maior segurança no ato de avaliar. Além disso, o mesmo possibilita ao educador rever sua prática pedagógica no sentido de adequá-la às necessidades do educando. (HILÁRIO, 2004, p. 34).

Diante do que foi discutido, é notório perceber que o registro é um recurso de grande relevância para o trabalho pedagógico, é um mecanismo que promove contribuições ao exercício docente, permitindo coletar informações sobre o desenvolvimento dos estudantes, avaliar o desempenho, reconfigurar a prática, atendendo a realidade de cada aluno, além de possibilitar uma reflexão sobre as ações educacionais, para assim desenvolver um ensino com mais qualidade.

Desta forma, este instrumento guiará o professor durante o seu planejamento, auxiliando-o na construção de uma didática eficaz, a qual deve contribuir na aprendizagem dos sujeitos, tornando-os críticos e autônomos no meio social.

Segundo Nacarato (2011), através do registro é possível perceber as variedades de técnicas utilizadas pelos educandos durante a resolução de um problema, permitindo-os identificar os caminhos traçados, os quais muitas vezes são apresentados de forma diferente do tradicional. É uma forma dos sujeitos compartilharem no ambiente escolar os seus saberes sobre a matemática, além de trocarem experiências e ampliarem seus conhecimentos durante esse diálogo.

Por isso, faz-se necessária a intervenção, a qual deve ser feita pelo docente a todo momento, com a incumbência de mencionar para os alunos pontos que necessitam de aprofundamento e ampliação, salientando que todas as produções



precisam ser valorizadas, pois é uma maneira de estimular os estudantes a continuarem registrando.

Um dos papéis do registro é mostrar para os educadores os conhecimentos dos estudantes em relação à matemática, adquiridos durante o processo de formação e que, na maioria das vezes, são construídos de maneira equivocada. Sendo assim, é necessário que o professor crie estratégias para que os discentes desconstruam essas crenças e passem a ter um novo olhar.

A ação de registrar facilita ao profissional compreender os sentimentos frisados pelos alunos no que se refere ao ensino e aprendizagem de matemática, identificando se estes sentem prazer ou dificuldade e a sua relação com a mesma. Com base nos registros, o educador deverá buscar alternativas eficazes que contribuam na eliminação de tais mitos errôneos que descaracterizam essa área de conhecimento.

Para que o registro seja significativo, é preciso ser divulgado entre professores e alunos, pois o processo dialógico é essencial na comunicação entre ambos, oportunizando aos sujeitos argumentarem seus pareceres. Deste modo, o diálogo é fundamental para que ocorra uma aprendizagem significativa, uma vez que, permite aos estudantes se tornarem participativos.

Assim, Nacarato (2011) reconhece que é necessário que o professor desenvolva um ambiente que propicie aos educandos aprimorar suas habilidades e potencialidades, para mostrarem seus conhecimentos matemáticos, que podem ser apresentados em diferentes formas, através do registro oral, texto e desenho. Em consonância, Paulo Freire (1996) prega que o docente precisa desenvolver mecanismos para que os alunos sejam os próprios construtores do saber.

Entretanto, o registro não é suficiente para saber o nível de aprendizagem dos educandos. Sendo assim, o docente precisa utilizar outras estratégias que possibilitem aos discentes expressarem seus conhecimentos e ao mesmo tempo possam adquirir informações. Vale ressaltar que isso facilita ao profissional conhecer o processo dos seus alunos.

Diante disso, torna-se evidente que os registros contribuem significativamente na construção de novos saberes, colaborando com a formação dos sujeitos em fase de desenvolvimento, e fazendo com que os objetivos pretendidos sejam alcançados



pelos atores educativos (aluno e professor) no processo de ensinar e aprender matemática no âmbito escolar.

### **Considerações Finais**

A atividade de pesquisa foi um instrumento de grande relevância para o entendimento e a aquisição de conceitos específicos da área do conhecimento matemático. Percebe-se que a matemática e a língua materna oferecem uma gama de elementos e simbologias que dialogam entre si, pelo fato de que promove a comunicação e a troca de informações aos sujeitos interagentes que constroem a sua rede de conhecimentos.

Uma interação direta entre a matemática e a língua materna pode ser vista através do registro escrito durante as aulas. A escrita é uma habilidade a ser desenvolvida pelos alunos com a percepção dos símbolos linguísticos para manifestar as sensações e interações ao longo das vivências.

A proposta do registro nas aulas de matemática é uma medida que consiste em favorecer o estímulo do pensamento, a interpretação e exposição das ideias para ilustrar o caminho percorrido pelos alunos nas aulas de matemática. Vale ressaltar que este método proporciona o diálogo necessário entre o aluno e o professor para que haja uma ação-reflexão entre os atuantes do processo educativo, aumentando assim as chances de aprendizagem.

Neste ângulo, a sistematização deste recurso (registro) é uma tarefa em que o aluno expõe o seu ponto de vista e demonstra qual a estratégia utilizada para resolver a questão problema. Também contribui para o desenvolvimento da oralidade, criticidade, sendo competências básicas que levam a transformação do seu modo de pensar e ao intervir em sua realidade.

Assim, a prática do registro oferece inúmeras contribuições ao processo de ensino e aprendizagem, pois esta atividade funciona como um importante complemento para a prática pedagógica do educador, possibilitando ao mesmo perceber o nível de desenvolvimento da turma para melhor direcionamento de suas ações, orientando-o na elaboração do planejamento, fazendo análises e reflexões sobre o seu fazer pedagógico em benefício do aprendizado dos alunos e da sua formação como agente mediador dos conhecimentos.



## Referências

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa: Tipos Fundamentais, **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai./jun., 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2017.

HILÁRIO, Luzia Peruch. **A importância do registro na construção da prática pedagógica do educador**. Criciúna: Apresentação de TCC da Universidade do Extremo Sul Catarinense, (Monografia), 2004. Disponível em: [www.bib.unesc.net/biblioteca/sumario/000026/00002608.pdf](http://www.bib.unesc.net/biblioteca/sumario/000026/00002608.pdf). Acesso em: 28 jun. 2107.

MACHADO, Nilson José. A impregnação matemática: língua materna. In: **Matemática e Língua Materna: análise de uma impregnação mútua**. 2. ed. São Paulo: Cortez/Audidores associados, 1991. P.87-126.

NACARATO, Adair Mendes. O papel do registro do aluno e do professor para os processos de comunicação e argumentação nas aulas de matemática. In: **A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: tecendo fios do ensinar e do aprender**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. P.

POWELL, B Arthur. **Captando, Examinando e Reagindo ao Pensamento Matemático**. Boletim GEPEM. n. 39, set 2001. P. 73-84. Disponível em: [www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-20082/1SF/Bairral/Boletim%2039.pdf](http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-20082/1SF/Bairral/Boletim%2039.pdf). Acesso em: 3 jul. 2017.

SANTANA, Eliana Zilio. **Registrar é preciso para desvelar a prática docente**. Disponível em: [www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/.../2013\\_ufrpr\\_ped\\_artigo\\_eliana\\_zilio.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/.../2013_ufrpr_ped_artigo_eliana_zilio.pdf). Acesso em: 6 jul. 2017.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística Geral**. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006. Disponível em: [https://monoskop.org/images/1/1f/Saussure\\_Ferdinand\\_de\\_Curso\\_de\\_linguistica\\_geral\\_27\\_ed.pdf](https://monoskop.org/images/1/1f/Saussure_Ferdinand_de_Curso_de_linguistica_geral_27_ed.pdf). Acesso em: 3 jul. 2017.

SILVEIRA, Denise Tolfo. CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel. SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. P.31-42. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopqdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em 27 de jun. de 2017.

SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez; CÂNDIDO, Patrícia. Resolvendo problemas e registrando soluções. In: **Resolução de problemas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. P. 25-36.

TRINDADE, Ana Paula Pires. **O Processo Histórico da Escrita e sua Importância na Formação do Sujeito**. Disponível em:



**VIII Seminário do NUPE**  
“Universidade, Ciência e Culturas: Aproximações necessárias”  
07 a 09 de novembro de 2017

295

<[http://www.planetaeducacao.com.br/portal/gepi/processo\\_historico\\_da\\_escrita.pdf](http://www.planetaeducacao.com.br/portal/gepi/processo_historico_da_escrita.pdf)>.  
Acesso em: 1 de jul. 2017.





### **EIXO 3 - FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO**

#### **PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR: OLHARES E PERSPECTIVAS DA PEDAGOGIA SOCIAL**

**Adaiane dos Anjos Carneiro**

daycar11@hotmail.com

**Ana Cristina Silva de Oliveira Pereira**

aninha.crish2013@gmail.com

Universidade do Estado da Bahia – UNEB/Campus XI

#### **Resumo**

A escrita desta produção é alimentada pelo desejo de entender as atribuições do pedagogo no contexto da Pedagogia Social. Trata de um recorte da pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso, desenvolvida no âmbito do Curso de Pedagogia do Campus XI da Universidade do Estado da Bahia, o qual teve sua problemática manifestada nas seguintes questões norteadoras: quais as atribuições do pedagogo para atuação em uma associação, do município de Biritinga/BA? Em que medidas a sua formação contribuiu para esse campo de atuação? O objetivo geral foi compreender quais as atribuições do pedagogo social na atuação em uma associação, buscando analisar em que medidas a sua formação contribuiu para esse campo de atuação; os objetivos específicos foram: caracterizar a Pedagogia Social como campo de atuação não-escolar do pedagogo; compreender as características da atuação do pedagogo social em uma associação no município de Biritinga e suas práticas socioeducativas. Para fundamentar a investigação, dialogamos com autores/teóricos, tais como: Brandão (2007); Gohn (2010); Libâneo (2001, 2006); Pimenta (2006), os quais contribuíram expressivamente nesta escrita. Foi uma pesquisa sustentada nos princípios da abordagem qualitativa, que teve como dispositivo de coleta de dados a entrevista semiestruturada. O sujeito colaborador foi o pedagogo atuante na ASCOOB, locus desta pesquisa. Os resultados da investigação colocaram em evidência a importância de se repensar a formação do pedagogo e sua atuação nas organizações não-escolares que, mediante o novo cenário educativo, vê-se como um profissional qualificado para estar/atuar nos diversos espaços educativos, onde a presença do pedagogo torna-se fundamental.

**Palavras-chave:** Educação não-escolar. Pedagogia Social. Formação.

#### **Contextualizando a proposta**

O pedagogo é um profissional que desde sempre tem se caracterizado como o responsável pelos processos pedagógicos, norteado pela preocupação de um fazer pedagógico significativo, tendo a prática docente como a base formativa da sua profissão.



No Brasil, especificamente a partir da década de 1930, a formação do educador passa a ser questionada e sinaliza a urgência de ser repensada de acordo com as demandas socioeducacionais. Assim, a necessidade de preparar melhor o profissional para atuar na área educacional começa a ser discutida e antes mesmo do curso de Pedagogia ser constituído, já havia importantes iniciativas no campo educacional, dentre elas o trabalho desenvolvido pelos institutos de educação e a “Escola de Formação” proposta por Anísio Teixeira. Ainda assim, o Curso de Pedagogia só foi instituído no país em 1939, pelo Decreto – Lei nº1.190/39, o qual, ao ser criado, visava à formação de bacharelado voltado para a preparação de técnicos de educação, formando também o licenciado para atuação na docência.

Com isso, desde o início da profissão, existiu a dualidade na formação do profissional da Pedagogia com duas habilitações distintas, em que o pedagogo em formação poderia cursar os três anos iniciais para se constituir bacharel e mais um ano de estudos didáticos para adquirir a formação em licenciatura, no chamado “esquema 3 + 1”. O pedagogo bacharel assumiria funções de administração, planejamento de currículos, orientação a professores, inspeção de escolas, avaliação do desempenho dos alunos e dos docentes, de pesquisa e desenvolvimento tecnológico da educação, no Ministério da Educação nas secretarias de educação dos estados e municípios. Quando licenciado, o pedagogo assumiria a docência, lecionando nas escolas normais.

A partir do parecer do CFE 251/62, o conselheiro Valnir Chagas apresentou o impasse vivido pelo curso de Pedagogia em seus dois aspectos: formar o especialista em educação (bacharelado) e o professor do curso de magistério em nível de 2º grau (licenciatura). Nesse parecer há uma tentativa de incluir conteúdos pedagógicos às habilitações do curso, no entanto continuava a separação rígida entre bacharelado e licenciatura. Assim, os conflitos entre a formação do bacharel e do licenciado perduraram por vários anos, gerando discussões sobre a identidade e atuação do pedagogo até os dias atuais.

É a partir desse contexto que o curso de Pedagogia, com todos os seus dilemas e desafios na busca de sua identidade, vem mostrando uma diversificação curricular significativa, possibilitando aos egressos uma proposta curricular que permite ao pedagogo atuar em vários espaços para além do espaço escolar. Passou



a oferecer também subsídios necessários no percurso de formação do pedagogo para contemplar outros campos de atuação, com atividades pedagógicas em organizações não-escolares, comunitárias e populares, contemplando diversos espaços como a empresa, hospital ou outros organismos sociais.

É desse contexto de discussão que a pesquisa emergiu, tendo como questões norteadoras: quais as atribuições do pedagogo para atuação em uma associação, do município de Biringinga/BA? E em que medidas a sua formação contribuiu para esse campo de atuação? Teve como objetivo geral compreender quais as atribuições delegadas ao pedagogo social na atuação em uma associação, do município de Biringinga/BA, buscando analisar em que medidas a sua formação contribuiu para esse campo de atuação; E como objetivos específicos: Caracterizar a Pedagogia Social como campo de atuação não escolar do Pedagogo; Compreender as características da atuação do pedagogo social em uma associação no município de Biringinga e suas práticas socioeducativas.

Foi uma investigação realizada com sustentação nos princípios da abordagem qualitativa, que possibilita ao pesquisador se colocar dentro da realidade estudada, e a partir daí nos é permitido trabalhar as características de uma determinada comunidade que apresenta diversas questões culturais, preservando as impressões e subjetividades dos sujeitos. Como afirma Demo (2000, p, 159) “[...] em suas formas, a pesquisa qualitativa tenta preservar a dinâmica enquanto analisa, formalizando mais flexivelmente”.

Ademais, a pesquisa qualitativa alarga as possibilidades de compreensão sobre o papel do pedagogo, outro aspecto que gera a importância da pesquisa qualitativa nesse estudo é a busca por possíveis respostas à pergunta norteadora analisando os dados encontrados no percurso da pesquisa com o objetivo de perceber como eles aconteceram, e assim fundamentar as contribuições teóricas que irão referendar na análise dos dados.

O dispositivo de coleta de dados foi a entrevista semiestruturada, tendo em vista a busca de compreender melhor o papel do pedagogo no âmbito da Pedagogia Social, entendendo que a entrevista permite o contato pessoal, estabelecendo elos entre o pesquisador e o pesquisado como uma possibilidade de conhecer as diversas práticas desempenhadas pelo sujeito envolvido nesta pesquisa, auxiliando no processo de construção do conhecimento.



O *locus* de pesquisa foi a ASCOOB, uma associação sem fins lucrativos que desempenha a função de pensar coletivamente questões das cooperativas para a sistematização e negociação de recursos visando o fortalecimento da agricultura familiar, e a promoção da inclusão social dos seus cooperados através de projetos sociais, e da provisão de produtos e serviços financeiros e educativos.

O sujeito da pesquisa foi o pedagogo que atua na capacitação educacional na instituição, trabalhando na ministração de cursos, palestras e desenvolvendo ações voltadas às necessidades dos cooperados da associação, com trabalhos coletivos, buscando a inclusão desses sujeitos e o seu desenvolvimento humano e social. Ressaltamos que o mesmo foi identificado como Pedagogo Social, cuja formação é em Licenciatura em Pedagogia e tem 14 anos de atuação na área.

Assim, esta produção traz à tona algumas questões para o debate no campo da Pedagogia Social, buscando analisar a educação não escolar, além de evidenciar o pedagogo diante do desafio de atuar na Pedagogia Social.

Logo, entendemos que a educação não escolar no curso de Pedagogia se faz tão necessária quanto à educação escolar, por considerar que a mesma valoriza a intencionalidade da ação, no ato de aprender, construir ou trocar experiências, levando em consideração as circunstâncias da vivência histórica de cada indivíduo, possibilitando aos mesmos uma formação que o capacite para atuar na sociedade mediante as suas adversidades.

### **Campos de atuação do pedagogo: questões para debate**

A educação é um processo que está presente no dia a dia de todos e se manifesta de variadas formas e nos diversos espaços – em casa, na rua, na igreja, entre outros (BRANDÃO 2007). Isso denota que, não existe um único espaço ou modelo de educação, e que a mesma acontece em todas as sociedades, a partir do momento em que essa sociedade “repassa” o seu saber comum, uma vez que, este é necessário para a continuidade das tradições, costumes e crenças de cada um. Sendo que educação nas sociedades pode contribuir para a manutenção e ou reconstrução dos costumes, valores e crenças de cada grupo.

Nesse processo, a educação que acontece fora da escola contribui efetivamente na formação dos indivíduos para a cidadania e emancipação social. Logo, faz-se necessário, pensar na educação para além dos muros da escola, em



espaços não-escolares onde o profissional da Pedagogia desenvolva sua intervenção educativo/pedagógica, sem perder o seu foco que é da ação pedagógica, conforme ressalta Libâneo (2006), ao enfatizar que “[...] como a toda educação corresponde uma pedagogia, também há uma diversidade de trabalhos pedagógicos para além das atividades de educação escolar e ensino”.

É importante ressaltar que o ato pedagógico e o trabalho docente estão interligados, mas conceitualmente distintos entre si, pois a Pedagogia possui um campo de maior abrangência que a docência, visto que sua natureza constitutiva é a teoria e a prática da educação ou a teoria e prática de formação humana. Logo, o curso de Pedagogia não se restringe à formação docente, mas a formação pedagógica e qualquer atividade desenvolvida sistematicamente organizada por um professor se caracteriza como uma modalidade pedagógica. No entanto as atividades pedagógicas não são necessariamente caracterizadas como atividades docentes, ou seja, “[...] todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente” (LIBÂNEO, 2006, p. 7) e mais,

Um professor é um pedagogo, mas nem todo pedagogo precisa ser professor. Isso de modo algum leva a secundarizar a docência, pois não estamos falando de hegemonia ou relação de precedência entre campos científicos ou de atividade profissional. Trata-se, sim, de uma epistemologia do conhecimento pedagógico. (...) Precisamente pela abrangência maior do campo conceitual e prático da Pedagogia como reflexão sistemática sobre o campo educativo, pode-se reconhecer na prática social uma imensa variedade de práticas educativas, portanto uma diversidade de práticas pedagógicas. Em decorrência, é pedagoga toda pessoa que lida com algum tipo de prática educativa relacionada com o mundo dos saberes e modos de ação, não restritos à escola. A formação de educador extrapola, pois, o âmbito escolar formal, abrangendo também esferas mais amplas da educação não formal e formal. Assim, a formação profissional do pedagogo pode desdobrar-se em múltiplas especializações profissionais, sendo a docência uma entre elas (LIBÂNEO, 2006, p. 07)

Diante da afirmação do autor, podemos perceber que o trabalho pedagógico não está restrito a docência, mas vai além desta, uma vez que sem diminuir a importância da docência, o pedagogo pode atuar nos vários campos da educação a partir das necessidades e das novas demandas da sociedade.



Essa multidimensionalidade dos processos educativos vem ampliando as diversificações das atividades educativas intencionais e da ação pedagógica em suas várias instâncias sejam empresas, sindicatos, movimentos sociais, hospitais, etc, requerendo do pedagogo uma formação também multidimensional para garantir uma atuação eficiente e eficaz. Podemos perceber como a formação em Pedagogia contribui para a prática educativa nos diferentes espaços e sobre essa questão o pedagogo entrevistado afirmou que:

*Minha formação foi crucial para maior efetividade na instituição. Através da formação, pude ter um maior conhecimento acerca das metodologias, definição de objetivos na realização das atividades, assim como maior valorização dos sujeitos, que são parte da ação na instituição (PEDAGOGO SOCIAL, entrevista 2017).*

Seguindo o relato do colaborador desta pesquisa, fica compreensível que o processo formativo favorece o desenvolvimento e a promoção do ser humano, tornando-o capacitado para atuar nas diferentes instituições, e não apenas nos espaços escolares, conforme complementou “[...] *minha formação tem sido fundamental para o desenvolvimento das atribuições que são inerentes a educação cooperativista*”. Nessa direção Libâneo e Pimenta afirmam que:

A Pedagogia é uma reflexão teórica a partir e sobre as práticas educativas. Ela investiga os objetivos sociopolíticos e os meios organizativos e metodológicos de viabilizar os processos formativos em contextos socioculturais específicos. Todo educador sabe, hoje, que as práticas educativas ocorrem em muitos lugares, em muitas instâncias formais, não-formais, informais. Elas acontecem nas famílias, nos locais de trabalho, na cidade e na rua, nos meios de comunicação e, também, nas escolas. Não é possível mais afirmar que o trabalho pedagógico se reduz ao trabalho docente nas escolas. (LIBÂNEO; PIMENTA, 2006, p.29)

Diante desse contexto, entendemos a necessidade de uma formação profissional para atividades educativas diversificadas em espaços não escolares com intervenções pedagógicas e práticas educativas que venham a atender de forma eficaz e articulada com uma proposta de construção de cidadania decorrentes das novas necessidades e demandas da sociedade.

Nesse cenário de mudanças que geram novas demandas, a educação e o conceito educacional sofreram consideráveis transformações, vistos não apenas



ligados ao processo de ensino e aprendizagem em espaços formais/escolar, mas para diferentes e diversos segmentos sociais, sejam intencionais ou não, institucionalizados ou não, a educação passou a ser vista como a fonte de promoção do desenvolvimento individual e de inserção social dos sujeitos, e isso corresponde à educação escolar ou extraescolar.

Desse modo, os espaços não formais de educação buscam em sua conjuntura chegar àqueles sujeitos que estão à margem de qualquer processo educativo, trabalhando com a subjetividade dos indivíduos e propiciando uma nova forma de aprendizagem.

Assim, é notável a necessidade de fortalecer as discussões e debates sobre a educação em seus aspectos formal, informal e não formal na perspectiva de articular essa educação, em seu sentido mais amplo, não contrapondo um tipo de educação ao outro, mas reafirmando a sua importância perante a sociedade e como um direito de todos. Para melhor esclarecimento sobre as características fundantes dos processos da educação, Gohn (2010) afirma que existem três tipos em destaque: a informal, a formal e a não-formal.

A *educação informal* é entendida como a educação que acontece espontaneamente através da interação dos sujeitos com o meio no qual esta inserido. Para Libâneo (2001, p. 23) “[...] corresponderia a ações e influências exercidas pelo meio, pelo ambiente sociocultural, e que se desenvolve por meio das relações dos indivíduos e grupos com seu ambiente humano, social, ecológico, físico e cultural”. Logo, trata-se de um processo espontâneo de socialização, onde os saberes adquiridos são absorvidos e repassados a partir das relações e relacionamentos intra e extrafamiliares.

Por conseguinte, a *educação formal* é a que acontece no âmbito escolar, com conteúdos previamente estabelecidos e demarcados. É estruturada, disposta e habilitada por docentes e discentes que comunicam e educam através da sistematização sequencial das atividades por meio de um programa curricular. A educação formal em seu cerne dispõe de objetivos, destacando-se os relativos ao ensino e aprendizagem de conteúdos historicamente sistematizados, normatizados por leis, dentre os quais se sobressai o de formar o indivíduo como um cidadão ativo, desenvolver as várias habilidades e competências.



É indubitável que todas as formas de educação possuem aspectos considerados relevantes, independente do espaço ou tempo, pois, ocorre de maneira interativa e construída coletivamente com os indivíduos. Assim, e em conformidade com a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação”, a educação não formal amplia o campo de educação para outras dimensões além da escola. Para Gohn a educação

[...] não formal ocorre em ambientes e situações interativas construídas coletivamente, segundo diretrizes de dados grupos, usualmente a participação dos indivíduos é optativa, mas ela também poderá ocorrer por forças de certas circunstâncias da vivência histórica de cada um, em seu processo de experiência e socialização, pertencimentos adquiridos pelo ato da escolha em dados processos ou ações coletivas. Há na educação não formal uma intencionalidade na ação no ato de participar, de aprender e de transmitir ou trocar saberes. (GOHN, 2010, p. 18)

Diante da perspectiva da autora, entendemos que a *educação não-formal* busca contemplar a exigência de novas habilidades não observadas pela escola. Segundo a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação” é um processo de revalorização das culturas locais, resgatando conhecimentos existentes nas comunidades, de caráter coletivo, vivido como uma práxis concreta de um grupo, fora do espaço escolar, a partir das relações sociais, marcadas pela intersubjetividade. Logo, é uma educação comprometida com a transformação social, com vistas a formar indivíduos conscientes da sua cidadania, da busca de seus direitos assegurados por lei, sem esquecer-se dos seus deveres enquanto cidadãos comprometidos com a vivência em sociedade

Nesta mesma perspectiva, o pedagogo entrevistado se posicionou quanto a sua concepção de educação não-formal, ao afirmar que:

*Para mim, a educação não-escolar no espaço não formal tem um papel importante que de certa forma traz uma concepção organizacional de fortalecimento das lideranças dentro dos espaços informais, uma educação mais cidadã e eu acredito que traz outros valores relacionados ao cooperativismo, ao associativismo, a importância da organização social, da interação entre outras pessoas, e infelizmente a gente não vê essa educação dentro dos espaços formais, então, ela (a educação não-formal) tem mesmo esse papel de controle social e para mim ela é fundamental por isso. (PEDAGOGO SOCIAL, entrevista, 2017)*





Diante dessa fala podemos compreender que nesse processo educativo, o saber é construído através dos interesses e necessidades dos indivíduos, baseados nos princípios de igualdade enquanto sujeitos sociais, formados para viver em sociedade, como pessoas conscientes de seus atos. Assim, a educação não escolar trabalha diretamente com o indivíduo de forma a educá-lo para a cidadania, para seu papel político-social numa dada comunidade.

A educação não formal aborda propostas educacionais mais abertas, não seguindo necessariamente uma sequência padronizada e predefinida, mas se desenvolve de forma flexível, com procedimentos metodológicos diversificados e voltados para os interesses e as necessidades dos sujeitos participantes. Como foi possível observar na entrevista quando o pedagogo afirma que “[...] *fazemos um planejamento no início do ano com toda a equipe envolvida e vamos acompanhando*” (PEDAGOGO SOCIAL, entrevista 2017). Isso denota a flexibilidade nas ações a serem desenvolvidas dentro da instituição.

Logo, diante das várias dimensões da educação na atualidade, reconhecemos a diversidade dos processos educativos que existem, bem como as diferenças entre cada tipo de educação em função de seus espaços culturais e físicos, o que denota que para o pedagogo, ampliam-se as possibilidades de atuação para além da escola.

### **O pedagogo e a Pedagogia Social**

Entendemos a educação como uma das ferramentas mais importantes no processo de formação das pessoas, assim como na promoção de inclusão social. Com isso, a educação está comprometida com as práticas educativas desenvolvidas junto à comunidade composta por pessoas em situação de vulnerabilidade social, viabilizando mudanças sociais.

Com as mudanças ocorridas no contexto socioeducacional, as demandas sociais estão exigindo uma nova concepção de educação. Logo, várias instituições passaram a se reorganizar em relação às atividades realizadas dentro dessas organizações, percebendo a necessidade de inserção de um profissional que venha a ajudar no processo de formação dos indivíduos com ser social, propiciando aos mesmos uma nova forma de aprendizagem. Essa questão ficou visível na entrevista feita quando o colaborador da pesquisa afirmou que



*[...] o pedagogo humaniza a instituição, tornando-a uma instituição com propósito diferenciado na sociedade; qualificando melhor os processos formativos internos; criando um ambiente colaborativo, favorável ao cumprimento da missão da instituição (PEDAGOGO SOCIAL, entrevista, 2017).*

O trecho da entrevista deixa evidente que a Pedagogia contribui para que o pedagogo possa atuar em outras instituições com ênfase nas necessidades socioeducacionais, e desenvolvendo práticas de qualificação e trabalho coletivo.

Seguindo esta premissa das mudanças na sociedade e no cenário educacional, a educação em espaços não escolares vem crescendo consideravelmente. E esses espaços vêm buscando chegar àqueles sujeitos sociais que estão à margem de qualquer processo educativo. Assim, esses sujeitos buscam alternativas diferenciadas para produção do saber. E esta outra perspectiva educacional vem ganhando notoriedade, sobretudo no cenário social, auxiliada pelo Pedagogo e a Pedagogia Social.

Nestas considerações, a Pedagogia Social, que possibilita ao pedagogo desenvolver uma ação pedagógica de forma eficaz, exercendo o seu papel de educador e atendendo as necessidades e demandas socioeducacionais fora do âmbito escolar tradicional.

Ressaltamos, que um dos precursores da Educação Social no Brasil e na América Latina foi Paulo Freire, uma das principais referências da Pedagogia Social, aliou as suas práticas à postura de educador social pautada a favor da emancipação do educando buscando suas bases nas demandas sociais e realidade do mesmo. Nesta perspectiva, entende-se que apesar de ser uma área da educação ainda em construção, é uma ciência voltada para a emancipação social, comprometida com a inclusão social a partir de certos projetos sociais.

Na concepção de Gohn (2010) a Pedagogia Social é um campo de processos pedagógicos, que vem abarcando espaços para além das instituições escolares, onde os profissionais da educação precisam desenvolver uma ação pedagógica de articulação e produção do saber realizada em uma dada comunidade. Desta forma, é concebível reafirmar que o saber acontece em vários ambientes sociais, e o educador social com a comunidade tem a incumbência de ponderar a construção do saber através de propostas socioeducativas a partir da reconstrução/ressignificação



da autonomia e emancipação dos indivíduos de forma significativa e qualificada, conforme ressalta Santos (2016, p. 23), “[...] a educação se realiza no âmbito pessoal e social de cada sujeito e dependendo da criatividade dos mesmos ou grupo social organizado ela se consagra com facilidade.

Ou seja, a partir da educação social são recriadas alternativas pedagógicas a serem trabalhadas de acordo a realidade dos sujeitos, uma educação pautada na socialização e na formação humana com capacidades sociais e na construção de aprendizagens e saberes coletivos. E a partir dessa práxis socioeducativa o educador social utiliza de práticas didático-pedagógicas para trabalhar com esses indivíduos que de alguma forma sentem-se socialmente excluídos da sociedade

Logo, o pedagogo social tende a nortear as suas propostas pedagógicas, pautada sob os princípios das demandas sociais, ponderando para a emancipação dos sujeitos que conseqüentemente foram minimizados em sociedade. “Todas as atividades desenvolvidas pelo Educador Social devem também buscar desenhar cenários futuros [...] o futuro como possibilidade é uma força que alavanca mentes e corações, impulsiona para a busca de mudanças” (GOHN, 2010, p. 54).

Assim, quando o pedagogo, colaborador desta investigação, foi questionado em relação as suas propostas pedagógicas cotidianas e como elas se desenvolvem, ele foi enfático em afirmar que:

*O trabalho desenvolvido diariamente envolve as áreas de educação; microcrédito e crédito rural. No escritório planejamos, articulamos, desenvolvemos relatórios, prestamos conta das ações realizadas, etc. Externamente desenvolvemos ações de capacitação dos associados, potenciais associados, lideranças comunitárias e empreendedores, além de buscar sempre o estabelecimento de relações junto aos parceiros (PEDAGOGO SOCIAL, entrevista 2017).*

Conforme o trecho acima, o pedagogo atenta-se para a produção de atividades educativas que venham a contemplar a qualificação de seus associados de acordo com a realidade dos sujeitos, pois como o mesmo atua em uma associação “destinada” a população rural, o nível de escolaridade varia muito e as realidades são das mais diversas. Destacamos que esse pedagogo articula suas ações pedagógicas de acordo as diferentes possibilidades de aprendizagem, construindo o saber e respeitando o aprendizado do outro, uma vez que o processo de construção do conhecimento é contínuo e a educação é a essência da



Pedagogia. Nesta perspectiva, quando questionado sobre sua atuação na ASCOOB, o contexto de sua análise se definiu assim:

*A minha atuação se dá dentro dos aspectos de realização de cursos, palestras, oficinas e capacitação, são focadas para o objeto da cooperativa. A cooperativa dentro da sua questão educacional pode está trabalhando voltado para os associados, que é a educação cooperativista em si, voltado para futuros associados, potenciais associados que irá falar dos princípios, direitos e deveres dos associados para quando eles de fato fizerem parte da cooperativa possam compreender como ela funciona, também dos seus produtos e serviços (PEDAGOGO SOCIAL, entrevista, 2017)*

Nesse viés, podemos compreender que a atuação do pedagogo social dentro da instituição conota para o desenvolvimento da aprendizagem de seus associados, promovendo o seu desenvolvimento humano e a sua integração social através de situações e ações interativas construídas coletivamente como nas palestras, cursos e oficinas.

Diante desse contexto de aprendizagem coletiva, de socialização entre os associados e do processo de acompanhamento da assimilação das aprendizagens propostas nas ações educativas, foi questionado ao pedagogo se o mesmo encontra alguma dificuldade em sua atuação dentro da ASCOOB, e assim ele ponderou que:

*Dificuldades a gente sempre sente, porque as coisas vão mudando, as demandas vão se alterando, então a dificuldade se dá muito no campo dos desafios relacionados à necessidade de aquisição de novos conhecimentos para poder suprir o crescimento da empresa e também da sua atuação, já que ela vai atuando cada vez mais em outros espaços com dinâmicas diferentes, então o desafio é constante por que faz parte do processo de aprendizado (PEDAGOGO SOCIAL, entrevista, 2017)*

Diante desta fala podemos reiterar que o processo de aprendizagem e de aquisição de novos conhecimentos é contínuo e infundável, assim a formação continuada, torna-se muito importante para o aprimoramento profissional das habilidades e competências deste profissional, buscando atender as novas demandas da instituição e da sociedade contemporânea, tendo o conhecimento como a chave propulsora para a criação de estratégias transformadoras para o avanço da instituição.



Assim, como estamos vivendo a chamada “era do conhecimento”, nas associações não poderia ser diferente, o pedagogo contribui efetivamente para que a área da Pedagogia Social corresponda a essa nova realidade das múltiplas demandas da educação, desenvolvendo dentro da instituição competências e habilidades educativas/pedagógicas inerentes as suas ações a serem desempenhada dentro da associação.

Em análise última, é notório que apesar da área de atuação do pedagogo estar em constante ampliação, assim como as múltiplas conquistas alcançadas pelo pedagogo, ainda há muito que ser feito. Na realidade atual ainda se percebe certa “resistência” a ideia de que o pedagogo é capaz de estar e atuar em outros ambientes que não os tradicionais espaços formais da educação. Nesta perspectiva, torna-se necessário que as universidades ampliem ainda mais o seu currículo, com mais propostas curriculares voltadas a contemplar as necessidades do pedagogo em espaços não-escolares, tendo em vista que uma boa formação é crucial para que o pedagogo desenvolva suas práticas educativas de forma eficiente e com as competências que lhes são atribuídas.

Enfim, nesta perspectiva, considerando que a educação acontece em diferentes espaços, torna-se necessário ampliar as reflexões sobre a importância da Pedagogia Social, assim como do educador social, uma vez que a formação desses educadores sociais busca ressignificar a educação com a perspectiva de promover a emancipação social daqueles sujeitos em situação de vulnerabilidade social, assumindo efetivamente o ato de educar para o comprometimento social e a formação para a cidadania. Assim, voltamos a afirmar que o pedagogo com suas habilidades e competências pode sim fazer diferença em outros espaços que não os espaços escolares.

### **Concluindo... algumas considerações**

A partir das reflexões estabelecidas nesta pesquisa, é possível compreender e reafirmar que a atuação do Pedagogo não se limita ao campo da escola, mas podendo acontecer em outros espaços, inclusive nos espaços sociais que é uma organização comunitária.

Nesses termos, é possível assegurar que os objetivos demarcados para a pesquisa foram alcançados de forma satisfatória, sobretudo por contemplar a



ampliação da discussão no que tange aos espaços de atuação dos profissionais da Pedagogia, visto que é uma necessidade latente e crescente no atual cenário sócio-educativo, o que denota que os propósitos desta pesquisa foram atingidos, uma vez que foi possível compreender as atribuições do pedagogo social com palestras, mini cursos, oficinas e acolhimento às pessoas na sua atuação em uma associação, buscando analisar em que medidas a sua formação contribuiu para esse campo de atuação. Além disso, foi possível caracterizar a Pedagogia Social como campo de atuação não escolar do Pedagogo; e compreender as características da atuação do pedagogo social e suas práticas socioeducativas.

Foi visível no processo desta investigação alguns elementos significativos, dentre os quais merecem ser destacados a ampliação dos espaços de atuação do Pedagogo, demonstrando o quanto à formação do pedagogo pode vir a contribuir para o desenvolvimento de outros ambientes e não apenas a instituição escolar, convém ressaltar que nestes espaços o Pedagogo tem seu lugar de atuação desde que compreendida sua intervenção educativo/pedagógica, garantindo sua identidade profissional voltada para o processo educacional.

Outro aspecto a destacar refere-se à formação do Pedagogo, a qual influência diretamente em sua prática dentro de um espaço não-escolar, sendo fundamental para o desenvolvimento das atribuições que são inerentes a efetividade da educação dentro da instituição. Entretanto, apesar de que mesmo durante a análise, ter encontrado um profissional, que se destaca pela eficiência e qualidade do seu trabalho desenvolvido dentro da associação, ressaltamos que ainda há muito a se discutir em muitas universidades sobre o processo de formação acadêmica direcionada aos espaços não-escolares, contribuindo para o desenvolvimento da aprendizagem em outros ambientes fora da instituição escolar.

Convém ressaltar também que a prática educativa na associação se desenvolve a partir das contribuições dos projetos sociais associativos que contam com a atuação do pedagogo no desenvolvimento de ações educativas voltadas para o microcrédito e crédito rural, além da qualificação dos associados, potenciais associados, lideranças comunitárias e empreendedores, viabilizando mudanças sociais através de uma nova forma de aprendizagem.

Esses espaços buscam em sua conjuntura proporcionar aos seus participantes uma formação promotora da inclusão social, a partir de uma formação



para viver em sociedade, como pessoas conscientes de seus atos e de seu lugar no mundo. Ressaltamos que as ações educativas planejadas e desenvolvidas na associação acontecem de forma flexível, em que os indivíduos são estimulados a construir uma aprendizagem a partir da escuta do outro.

O pedagogo social na associação, proporciona aos sujeitos participantes ações necessárias para que esses indivíduos que foram ou sentem-se historicamente excluídos socialmente reflitam criticamente sobre o contexto no qual estão inseridos e reivindiquem seus direitos como cidadãos, direitos esses que lhes são garantidos por lei.

Enfim, consideramos que toda a produção pode contribuir para pensar a formação do pedagogo e sua atuação nas organizações não-escolares, o qual, mediante o novo cenário educativo, vê-se como profissional qualificado para estar e atuar nos diversos espaços educativos, onde a sua presença torna-se fundamental. É preciso compreender o universo da educação fora do contexto formal de ensino, buscando perceber sua importância no desenvolvimento de uma educação inclusiva e com uma aprendizagem construtiva e significativa através das ações sociais desenvolvidas nestas instituições.

## Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**/ Carlos Rodrigues Brandão. São Paulo: Brasiliense, 2007. –(Coleção primeiros passos; 20)

BRASIL. MEC/CNE. Parecer n. 251/62. Currículo mínimo e duração do curso de pedagogia. Relator :Valnir Chagas. Documenta, n. 11, pp. 59-65, 1963.

\_\_\_\_\_. Parecer n. 252, de 11 de abril de 1969. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, n.100, pp.101-17, 1969.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social**: atuação no desenvolvimento de projetos sociais/ Maria da Glória Gohn. – São Paulo: Cortez, 2010. – (Coleções questões da nossa época; v.1)



\_\_\_\_\_. **Educação não-formal e cultura política:** impactos sobre o associativismo do terceiro setor/ Maria da Glória Gohn. São Paulo, Cortez, 2005. – (Coleção Questões da Nossa Época; v. 71);

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Editora Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: **Pedagogia e pedagogos:** caminhos e perspectivas/ Selma Garrido Pimenta, (org.). São Paulo: Cortez, 2006.

MARQUES, Zoraya M<sup>a</sup> de Oliveira. O papel do Pedagogo na Contemporaneidade. In: Palestra “A identidade do Pedagogo na contemporaneidade”. Seminário de Pesquisa do colegiado/Campus VII – Senhor do Bonfim. 31.08.2010.

\_\_\_\_\_. **Se o ‘artista tem de ir onde o povo está’:** o Pedagogo deve estar onde há necessidade de ações sócio-educativas. Artigo/Projeto de Experiências criadoras – PEC/UNEB: Serrinha/Campus XI, 2008.

PICAWY, Maria Maira; LEHENBAUER, Silvana. O ambiente educativo e seus sujeitos – um mapa conceitual do curso de Pedagogia: uma experiência vivida. In: **Pedagogia em conexão/** organização: Cacilda Maria Zorzo, LauraciDondé da Silva e Tamara Polenz. – Canoas: ed. ULBRA, 2004. 314 p,

PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia e pedagogos:** caminhos e perspectivas/ Selma Garrido Pimenta, (org.). – 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2006





## **FORMAÇÃO DE GESTORES ESCOLARES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO: UMA PROPOSTA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA**

**Ana Cristina Silva de Oliveira Pereira**

Universidade do Estado da Bahia – UNEB/Campus XI  
aninha.crish2013@gmail.com

### **Resumo**

O desejo desta escrita é socializar as ações do projeto de extensão “Formação de gestores escolares da rede municipal de ensino”, firmado e desenvolvido através do convênio entre a universidade do Estado da Bahia – UNEB/Campus XI e a Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana, com a perspectiva de promover a formação continuada de gestores no âmbito da gestão escolar da rede pública municipal de ensino, contemplando as dimensões pedagógicas, administrativas, jurídicas e financeiras. Trata-se de um projeto de modalidade semipresencial, tendo como objetivos, compreender as mudanças socioeducacionais e suas implicações na dinâmica de funcionamento do espaço escolar, em suas dimensões pedagógica, administrativa, jurídica, e financeira; refletir sobre a função da equipe gestora da escola, tendo como princípio norteador a gestão democrática e participativa. A proposta foi desenvolvida em seis módulos de 20 horas cada um, perfazendo um total de 120 horas de formação e contou como a participação de aproximadamente 200 gestores (diretores e vices) ao longo do curso. Tais ações foram constituídas a partir da compreensão da escola como uma organização viva e dinâmica, que interfere na formação do indivíduo e em seus processos de aprendizagem. Os resultados sinalizaram que o êxito do trabalho na escola necessita de uma articulação dos diversos segmentos escolares, os quais devem estar atentos às mudanças para redimensionar seus valores, missão e funções e atingir uma perspectiva democrática e participativa de gestão. Para contemplar essa dinâmica é imprescindível analisar e compreender o papel do gestor, os desafios e potencialidades da gestão escolar.

**Palavras-chave:** Formação do gestor. Gestão democrática e participativa. Mudança escolar.

### **Contexturas da proposta...**

Vivemos um cenário social marcado por profundas e complexas mudanças nas mais diversas esferas da sociedade que impactam na formação do sujeito, requisitando outras formas de ver e fazer educação, o que gera discussões sobre a melhoria da gestão escolar, haja vista a sua importância na construção de uma educação de qualidade, sobretudo pelo fato de ser necessário reorganizar a participação dos sujeitos e a forma de encarar a democratização da Educação.

É desse contexto de discussões que emergiu o projeto de extensão “Formação de gestores escolares da rede municipal de ensino”, firmado e desenvolvido através do convênio 51201409S, no período de 2014-2015, entre a



Universidade do Estado da Bahia – UNEB/Campus XI e a Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana – SEDUC, a partir do levantamento de necessidades dos gestores escolares da rede pública municipal, com a intenção de promover à esses gestores uma formação continuada, com vistas a atualização das discussões no campo da gestão escolar na atual conjuntura sócio-educacional.

A elaboração do projeto de extensão aconteceu num movimento dinâmico de escuta sensível às necessidades apontadas pelos gestores escolares da rede municipal de educação de Feira de Santana, com a intenção de garantir em todas as suas ações que as necessidades apontadas fossem contempladas. A equipe foi constituída de 02 professoras coordenadoras da universidade, com a incumbência de elaborar, planejar, executar, acompanhar e avaliar as ações do convênio, em parceria com 02 articuladoras da Secretaria Municipal de Educação; 05 monitoras disponibilizadas pela secretaria, para auxiliar nas questões operacionais do projeto; 10 professores formadores da universidade, selecionados através de edital publicado em diário oficial do estado, com a função de acompanhar/assessorar suas respectivas turmas em todas as produções propostas.

O curso foi organizado em 06 módulos de 20 horas cada, perfazendo um total de 120 horas, sendo que no primeiro módulo a discussão centrou-se na análise do “papel do gestor no atual contexto educacional e escolar”; o segundo, buscou compreender a “dimensão financeira da gestão escolar”; o terceiro teve como eixo “a gestão escolar: o plano de ação em foco”; o quarto trabalhou a “dimensão administrativa da gestão escolar”; a “Gestão pedagógica: o gestor como articulador da diversidade na escola” foi demarcada para o quinto módulo; e por fim o módulo seis, voltou-se ao acompanhamento e assessoramento às produções escritas dos gestores e o seminário de socialização das produções e certificação.

É importante destacar que o Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA foi produzido por uma equipe coordenada pela Secretaria Municipal de Educação/ SEDUC para garantir a carga horária virtual prevista no curso de formação, como um projeto piloto para o município, tendo como objetivo central potencializar a formação dos gestores e as propostas do curso.

Nesse processo, o gestor foi tomado como protagonista; um educador que assume o papel de autoridade escolar, de articulador das ações administrativas, pedagógicas, financeiras e jurídicas; é um moderador de conflitos e suas ações



podem desencadear um processo de mudanças no ambiente escolar, essas mudanças irão contribuir para melhoria do processo educativo e pedagógico, se forem articuladas coletivamente entre o gestor e os demais sujeitos que compõem a comunidade escolar. Com base nisso, observamos que o processo de gerir uma instituição perpassa pela reflexão da prática do gestor e sua equipe. Isso implica destacar a importância da formação de gestores escolares como um dos aspectos que impactam na mudança do espaço escolar, na direção de uma gestão democrática e participativa, até porque, os

[...] gestores escolares, constituídos em uma equipe de gestão, são os profissionais responsáveis pela organização e orientação administrativa e pedagógica da escola, da qual resulta a formação da cultura e ambiente escolar, que devem ser mobilizadores e estimuladores do desenvolvimento, da construção do conhecimento e da aprendizagem orientada para a cidadania competente (LUCK, 2009, p 22)

Para que tal perspectiva seja legitimada na gestão democrática e participativa, o gestor deve estar envolvido com todas as atividades da escola, fazendo um trabalho em parceria com os envolvidos no processo educativo e com a comunidade escolar. Nesse sentido, entendemos que é preciso refletir sobre o papel e as atribuições do gestor escolar em toda a dinâmica de funcionamento da escola. Desse modo, salientamos que o fazer deste projeto de extensão

[...] foi motivado pela clara percepção de que a qualidade do ensino se assenta, dentre um dos aspectos mais fundamentais, sobre a competência profissional dos diretores escolares e sua capacidade de organizar, orientar e liderar as ações e processos promovidos na escola voltados para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos (LUCK, 2009, p. 9)

Partindo de tais princípios, evidenciamos aqui o trajeto que percorremos para darmos vida ao plano de ação do projeto de extensão, como um empreendimento de transformação da realidade escolar a partir do curso de formação de gestores da rede escolar.

### **Fazendo acontecer... a proposta em ação**

O pressuposto básico de qualquer atividade que foi criteriosamente planejada, estruturada, refletida é, na visão de Vasconcelos (2006, p.148) “[...] o desejo de



mudança, de acertar, de aperfeiçoar...” de dar vida ao que foi sonhado e empreender esforços para fazer acontecer, na prática e de fato, cada detalhe da ação projetada e, assim, transformar a realidade”. Até porque é na trajetória entre o dizer e o fazer, o pensar e o agir, o sonhar e a realidade, que reflexões são tecidas e transformações vão se manifestando para anunciar a mudança.

#### 1. Gestão educacional no cenário contemporâneo: implicações na escola

Para entendermos a gestão educacional no cenário contemporâneo, torna-se imprescindível compreendermos o atual contexto social, com as suas práticas de democracia e caminharmos em busca da democratização no âmbito escolar, onde os aspectos mais importantes passam a ser a qualidade do ensino, com vistas a qualidade da aprendizagem e da formação do sujeito. Na visão de Paro (1998 p.18,19) “[...] a democracia só se efetiva por atos e relações que se dão no nível da realidade concreta”. É através da democratização que encontramos na escola o locus central da qualidade de ensino que se concretiza pela participação social que lhe cabe desempenhar um papel importante na relação professor e alunos, gestão-escolar, técnico, e sistema político educacional, juntamente com os estados e municípios desempenhando o papel que lhes cabe. Porém, para alcançarmos a democracia é preciso criar mecanismos que possibilitem um processo de exercício de direitos e deveres do cidadão, na busca de um conhecimento crítico da realidade, identificando os problemas da escola e socializando com a comunidade para juntos criarem estratégias e mecanismos que efetive a participação de todos, tornando concreta a prática democrática e participativa. Isto por que, conforme destaca Luck,

novos desafios e exigências são apresentados à escola, que recebe o estatuto legal de formar cidadãos com capacidade de não só enfrentar esses desafios, mas também de superá-los. Como consequência, para trabalhar em educação, de modo a atender essas demandas, torna-se imprescindível que se conheça a realidade e que se tenha as competências necessárias para realizar nos contextos educacionais os ajustes e mudanças de acordo com as necessidades e demandas emergentes no contexto da realidade externa e no interior da escola (LUCK, 2009, p 16).

Em tal processo, o gestor se configura num protagonista capaz de resolver problemas e conflitos da escola com a participação de todos os membros que compõe a comunidade escolar, ressaltando a importância do trabalho em equipe



envolvendo não só os professores que trabalham na escola como todo o corpo escolar, fortalecendo e motivando a participação, a garantir uma educação de qualidade de forma a observar a realidade vivida e buscar soluções para os problemas desempenhando um papel de compromisso com a gestão escolar alcançando o objetivo da democratização participativa nas escolas sendo de caráter transformador na sua prática administrativa.

Nessa direção, as ações do Módulo I foram estruturadas com vistas a compreender o papel do gestor no atual contexto social educacional e escolar, tendo como ementa “a função gestora: desafios e possibilidades no contexto escolar; O AVA como recurso de formação e de aprendizagem”. Para contemplar tais princípios, as ações desenvolvidas com carga horária de 20 horas, sendo que 12 horas foram contempladas com as atividades presenciais e 08 nos fóruns de discussões do ambiente virtual e nas produções orientadas e articuladas.

A aula inaugural do projeto foi marcada por diversas atividades, dentre elas a conferência de abertura, com foco na “gestão no cenário contemporâneo: implicações na escola”, a qual possibilitou tecer reflexões e análises da conjuntura socioeducacional brasileira, buscando compreender em que medidas esta atual conjuntura impacta na escola e no papel da equipe gestora e sua atuação no espaço escolar e na constituição de uma gestão participativa e democrática.

Outra atividade foi a mesa redonda discutindo a temática “A função gestora: desafios e possibilidades no contexto escolar”, com um debate que ampliou as reflexões proporcionadas na conferência de abertura, com provocações sobre a gestão democrática e participativa na escola, em que os gestores cursistas trouxeram à tona elementos da sua própria realidade em confronto ao discurso teórico apresentado pelos palestrantes, o que fez o debate ser rico e profícuo.

Para contemplar a carga horária e conteúdos programados para o Módulo I foram ministradas oficinas, por turma, pelos professores formadores, com carga horária de 4h, nas quais foram desenvolvidas atividades centradas na temática “O AVA como recurso de formação e de aprendizagem”. É importante reiterar que a referida oficina foi planejada, coletivamente com os professores formadores, e que a temática defendida para esta oficina está diretamente atrelada às dificuldades dos gestores fazer uso dos recursos tecnológicos para potencializar a gestão escolar, haja vista as resistências e falta de domínio no campo das tecnologias.



As demais atividades do Módulo I foram produzidas a partir da interação no AVA ([www.avaseducefeira.com.br](http://www.avaseducefeira.com.br)), tendo em vista que o espaço virtual se configura “lugar” de aprendizagem e registro; de trocas e socializações, com orientações que estão contidas no roteiro de estudo. No debate virtual no fórum de discussões e nas atividades promovidas enfrentamos muitas resistências dos cursistas, os quais alegaram dificuldades no acesso ao ambiente e mesmo problemas de internet.

## 2. Gestão escolar: a dimensão financeira em foco

As ações do Módulo II foram centradas na “Gestão escolar no cenário contemporâneo: a dimensão financeira em foco”, teve como ementa: “Estudo da gestão financeira na escola. Aplicação e prestação de contas de programas, responsabilidade jurídica e social. Gestão de Programas e Políticas de financiamento da educação na escola: PDDE, PDE, Mais Educação...” buscando analisar o papel da equipe gestora na gestão dos recursos financeiros na escola, o PDDE, Mais Educação e PDE escola... Foram discutidas especificidades na aplicação dos recursos e na prestação de contas; e os dilemas e práticas da gestão financeira na escola, com foco na prestação de contas.

As discussões sobre a dimensão financeira da gestão escolar, ganha foco, sobretudo a partir da criação de um conjunto de programas que canalizam o dinheiro direto na escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação. Esse movimento passou a requisitar dos gestores escolares um novo saber fazer, para garantir a utilização qualificada dos recursos, com sua respectiva prestação de contas a partir de normas e procedimentos estabelecidos pelo MEC/FNDE, especialmente, se considerarmos que

Esses projetos e ações abrangem diversas áreas e aspectos que contribuem direta e indiretamente para a formação dos alunos e dos professores em todos os níveis e modalidades, e devem ser gerenciados direta ou indiretamente pela Secretaria de Educação ou pela escola, a partir de normas e procedimentos a serem seguidos. (OLIVEIRA *et al*, 2001, p. 04)

Para contemplar tais discussões, foram desenvolvidas mesas redondas, com as seguintes temáticas “Gestão Escolar e autonomia financeira: uma análise do plano de ação a partir dos recursos do PDDE”; e “Gestão Escolar e a dimensão financeira: prestação de contas, rotinas e responsabilidades da equipe gestora”. Tais discussões nos inquietaram para entendermos melhor as atuais mudanças



financeiras na educação e suas implicações no ato de gerir as finanças na escola, com suas especificidades. Além disso, buscamos analisar as responsabilidades da equipe gestora na dinâmica da gestão financeira, sobretudo nos critérios e princípios para uso do recurso financeiro e na prestação de contas. A temática suscitou muitas inquietações, questionamentos e angústias que foram expressas nas falas dos gestores, sobretudo no tocante a algumas dificuldades vividas por eles na escola para o uso e a prestação de contas do PDDE.

Outra ação desenvolvida foi a oficina pedagógica, por turma, ministrada pelos professores formadores, com a temática “Gestão Financeira e o papel do gestor: desafios da prática”, com carga horária de 08 horas, tendo o objetivo de proporcionar aos gestores-cursistas o aperfeiçoamento das habilidades e competências para gerir as finanças na escola; analisar as mudanças ocorridas no âmbito financeiro que impactam na gestão escolar; e compreender que a autonomia financeira está diretamente atrelada à busca da melhoria da qualidade pedagógica no espaço escolar.

As atividades virtuais foram pensadas com a intenção de provocar os gestores a analisarem situações-problema postadas no AVA, onde cada cursista, a partir da leitura dos textos indicados – postados no ambiente –, a vivência enquanto gestor e a prerrogativa de que os recursos financeiros na escola têm a finalidade de promover a melhoria pedagógica e da estrutura da escola, deveriam se posicionar à luz dos textos e discussões efetivadas ao longo das ações desenvolvidas no percurso do módulo II.

### 3. Gestão escolar como ação educativa intencional: planejamento como instrumento de gestão escolar

O Módulo III voltou-se à “Gestão escolar como ação educativa intencional. O planejamento como instrumento de gestão escolar” e buscou analisar em todas as atividades projetadas, o papel da equipe gestora na elaboração, implementação e avaliação do Plano de Ação Gestor; quais são os desafios e as possibilidades para a mudança a partir do plano de ação; e os Processos de envolvimento da coletividade para a elaboração e implementação do plano de ação, partindo da compreensão de que

[...] a ação do gestor escolar será tão ampla ou limitada, quão ampla ou limitada for sua concepção sobre a educação, sobre a gestão



escolar e o seu papel profissional na liderança e organização da escola. No entanto, essa concepção, por mais consistente, coerente e ampla que seja, de pouco valerá, caso não seja colocada em prática mediante uma ação sistemática, de sentido global, organizada, seguramente direcionada e adequadamente especificada em seus aspectos operacionais (LUCK, 2009, p 33).

Nesse empreendimento aconteceu uma mesa redonda, buscando provocar os gestores a analisarem o potencial do ato de planejar o processo de transformação da escola e da melhoria da aprendizagem do estudante, tomando-o razão de ser da escola e dos empreendimentos pedagógicos. Os gestores apontaram dilemas vividos na gestão escolar, desafios enfrentados para implementar um processo de mudança na escola. Apontaram, ainda, várias dificuldades na articulação pedagógica para elaboração do plano de ação gestor, sobretudo no que tange ao ato de sistematizar propostas de mudanças e implementá-las coletivamente.

Ainda no módulo III houve a oficina pedagógica, ministrada por turma, pelos professores formadores, a qual buscou orientar os gestores para a elaboração do plano de ação gestor para o exercício 2015, com a participação da equipe gestora, partindo da prerrogativa de que o plano de ação é instrumento orientador das práticas gestoras no ambiente escolar.

A discussão da oficina focou a análise do planejamento e sua importância nos dias atuais, com vistas a contemplar as necessidades da escola, assim como as novas exigências para reconfiguração da gestão escolar, nos seus aspectos financeiro, administrativo, jurídico e pedagógico. Ficou evidenciado que, por um lado, o plano de ação gestor é a expressão dos desejos de mudança da escola, e por outro é a expressão técnico-política da sociedade que se deseja, ou seja, a escola tem uma função social que impacta na sociedade – para conservação ou para transformação. Isto implica dizer que a escola, ao garantir ações pedagógicas de qualidade e proporcionar ao sujeito uma formação mais humana e qualificada, está também contribuindo para a constituição de uma sociedade melhor, também mais humana, justa e igualitária. O contrário disso é verdadeiro, quando a escola não cumpre suas atribuições reforça problemas sociais. A oficina construiu provocações que alimentaram discussões férteis no fórum de discussões do AVA.

**Gestão escolar: uma análise da dimensão administrativa**





As ações do Módulo IV tiveram como eixo articulador a “Gestão escolar: uma análise da dimensão administrativa”, cuja ementa voltou-se ao “estudo da dimensão administrativa na ação gestora; gestão de pessoal e patrimonial; organização de arquivos; elaboração e arquivamento de documentos oficiais”, buscando compreender o “[...] grande desafio para o gestor escolar atuar como líder e desenvolver formas de organização inovadoras, empreendedoras e participativas, mas isto é indispensável” (TRES, 2010, s/p)

Houve uma palestra com o tema “Educação e Economia: implicações na organização da escola”, com o objetivo analisar as articulações entre as mudanças socioeconômicas que vivemos e os impactos na reorganização administrativa da escola. Aconteceu um *work-shop*, cuja discussão centrou-se na análise do “gestor como articulador das relações interpessoais na escola”. Foram discussões ricas e envolventes que inquietaram os gestores a se perceberem como parte da coletividade, e sobretudo, perceberem a importância do outro pra potencializar uma gestão participativa e democrática no espaço escolar.

Tivemos ainda, uma palestra com a temática “Gestão Escolar: A dimensão administrativa em foco”, buscando compreender que o gestor tem uma função administrativa importante, da qual resultam os modos como a escola funciona. Em seguida, promovemos um diálogo sobre “patrimônio escolar”, a qual discorreu sobre o espaço sócio-cultural da escola como patrimônio que precisa ser administrado pela equipe gestora.

Desenvolvemos as oficinas, por turma, ministradas pelos professores formadores, buscando contemplar a ementa do módulo, que versou sobre o “estudo da dimensão administrativa na ação gestora; gestão de pessoal e patrimonial; organização de arquivos; elaboração e arquivamento de documentos oficiais”, com a intenção dos gestores se perceberem como responsáveis pelos processos de funcionamento da escola.

O plano de ação gestor foi tomado como referência para discussão da dimensão administrativa da escolar e ficou notório que o desafio de compreender essa **dimensão administrativa** da gestão escolar é grande, haja vista as mudanças estruturais e organizacionais que a escola enfrenta nos dias atuais.



A partir das discussões e reflexões da oficina, foram feitas as orientações para as atividades do AVA, as quais tiveram como produto final a produção do “Guia de Orientação” da estrutura e funcionamento da escola.

### **Gestão pedagógica: o gestor como articulador da diversidade no espaço escolar**

As ações do módulo V foram centradas na discussão da “Gestão pedagógica na escola: o gestor como articulador da diversidade no espaço escolar”, cuja ementa está voltada ao “estudo da dimensão pedagógica na ação gestora no contexto escolar; processos de elaboração, implementação e avaliação do PPP; projeções e ações do Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE; o gestor como articulador da diversidade no espaço escolar”.

Talvez nesse módulo estivesse o âmago do curso, até porque a questão pedagógica é a razão de toda a discussão proposta ao longo da formação. Tivemos em todo o tempo a intenção de potencializar o fazer pedagógico na escola, até porque ao qualificar o aspecto pedagógico, o foco é a melhoria da aprendizagem e formação do sujeito aprendiz: o estudante. Sobretudo porque independentemente do modelo de escola ou do sistema de ensino,

[...] a função do diretor aparece em uma nova perspectiva global: a de provocar a melhoria do bom funcionamento da escola; a de encontrar soluções para os problemas que se colocam localmente para a implementação de novas finalidades educacionais; e a de introduzir a inovação para melhorar a qualidade e a eficácia do ensino." (LUCK, 2009. p.152)

Nesse módulo, a primeira ação desenvolvida foi a oficina, por turma, ministradas pelos professores formadores, com o objetivo de contemplar a ementa do módulo, a partir dos seguintes eixos: dimensão pedagógica na gestão escolar: articulações da equipe gestora; desafios e enfrentamentos da gestão pedagógica, com foco no PPP da escola; possibilidades de articulações para o fortalecimento da coletividade, com vistas a melhoria do ensino e aprendizagem.

Nas oficinas discutimos aspectos que constituem a gestão pedagógica e como o plano de ação pode contemplar o movimento e diversidade pedagógica na escola. A questão pedagógica foi tomada ainda como foco da escola articulada ao PPP e sua relação com o currículo escolar; a sala de aula como instância de orientação da aprendizagem – o papel do gestor; e por fim foi discutida a gestão



pedagógica voltada para a construção de uma educação de qualidade, analisando as competências pedagógicas do gestor escolar, com seus desafios, limites e possibilidades. Foram momentos ricos e que expressaram o quanto é preciso investir no pedagógico na escola, a partir do envolvimento dos diversos segmentos, com a intenção de garantir mais qualidade formativa e de aprendizagem ao estudante.

Ainda no módulo V, promovemos uma palestra com a temática “Diálogos e movimentos sobre a dimensão pedagógica”, com a participação dos gestores, vices e coordenadores pedagógicos das escolas, com provocações pertinentes a respeito da necessidade de articulação da equipe gestora para trabalhar a diversidade pedagógica com mais qualidade no espaço escolar.

Para ampliarmos as discussões, organizamos uma roda de conversas com a temática “Diálogos e Movimentos da Gestão Escolar – fazeres e práticas”. Foi estruturada e executada uma mesa redonda, com a temática: “Dimensão Pedagógica: O gestor como articulador da diversidade no espaço escolar”, com foco nas análises da questão de etnia e gênero no espaço escolar, buscando provocar os gestores para a construção de novas possibilidades de trabalhar tais questões na escola; na especificidade da educação do campo, com a intenção de demarcar algumas possibilidades de ação para implementar no campo uma educação diferenciada e com respeito ao sujeito que é do campo; e na escola inclusiva, destacando aspectos legais, estruturais e práticos para garantir educação de qualidade, independente das particularidades de cada sujeito.

Promovemos ainda encontros com os coordenadores pedagógicos para analisarmos a temática “organização do trabalho pedagógico e gestão da aprendizagem: desafios e rotinas do coordenador na escola”, em três momentos distintos: o primeiro com coordenadores da educação infantil; o segundo com coordenadores do Ensino Fundamental I; e o terceiro com coordenadores do Ensino Fundamental II.

Para as ações do AVA, foram organizadas as orientações para a produção do “Resumo expandido” por escola. Essa produção, encaminhada no módulo V, foi reorientada, acompanhada e finalizada no módulo VI, o qual se centrou no acompanhamento, assessoramento e orientações aos gestores na produção das atividades finais do curso no que tange as ações gestoras na escola e ao Seminário



de Encerramento e Certificação. Tivemos ainda rodas de atendimentos, orientadas pelos professores formadores, com o objetivo de garantir a reescrita dos resumos expandidos, com vistas a apresentação no Seminário de Encerramento e Certificação, o qual foi pensado com a intenção de promover um momento de exposição das produções dos gestores e de socialização das construções.

As sessões de comunicações, em três salas distintas foram significativas para os gestores que puderam exercitar uma apresentação de produção em conformidade com os critérios acadêmicos, puderam ainda socializar a realidade vivida no contexto de suas escolas e puderam ainda interagir com os colegas para perceber que os dilemas, dificuldades e conquistas vivem em seus espaços, também fazem parte da rotina de outras escolas.

Tivemos ainda a exposição de 29 pôsteres como um momento de interação significativo e rico, com socialização das ações desenvolvidas nas escolas a partir do plano de ação gestor. A riqueza da mostra das produções pode ser confirmada na fala do professor formador Santos (2015), ao inferir que

No que tange as apresentações nas sessões de comunicação e em sessão pôster, foi possível observar um amadurecimento com relação aos nexos produzidos entre a teoria apreendida e a concretude vivenciada pelas gestoras. As apresentações nos permitiu vislumbrar a importância que tem a formação continuada de professores em exercício e como essa formação pode e é revertida na própria prática social da gestão escolar, pudemos observar a esperança no desenvolvimento de um trabalho melhor planejado e em ações significativas que já estão sendo implementadas nas unidades escolares (SANTOS, turma 06, 2015)

As apresentações/socializações foram profícuas e apontaram o potencial dos gestores na escrita, na articulação das ideias e na percepção do andamento do plano de ação gestor na escola.

Em continuidade procedemos a certificação dos cursistas que integralizaram a proposta, os quais estenderam um olhar reflexivo para o percurso da formação de gestores e apontaram a importância desse momento de encerramento.

Após a certificação, houve ainda uma retomada aos melhores momentos do curso em imagens (slides) seguido do discurso de gratidão, análise, reflexão, avaliação, conclusão e despedida das atividades. Encerramos na incerta certeza de



que se fossemos refazer tudo seria melhor do que fizemos, mas como ainda não tínhamos a experiência vivida, fizemos o melhor!

### **Sem concluir... algumas ponderações**

*Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhado, refazendo e retocando o sonho pelo qual se propôs a caminhar... FREIRE*

O movimento que circunda nossas ações tem um ciclo (ou vários ciclos) e ao chegarmos ao final do ciclo deste empreendimento formativo, promovido pelo Convênio entre a Universidade do Estado da Bahia – UNEB e a Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana – SEDUC, no Curso de Formação de Gestores escolares, torna-se imprescindível ponderamos as construções e conquistas deste percurso, com todas as adversidades vividas.

Ao fazer tais ponderações possíveis no final deste ciclo, refletimos sobre o que deu certo, nas falhas e dificuldades do processo, o quanto poderíamos ter investido mais... porém o que mais atrai na reflexão deste momento é poder vislumbrar as conquistas que construímos; é poder observar que enfrentamos as adversidades e nos tornamos melhores; é acima de tudo, poder alargar as possibilidades, para, quiçá, organizar ações futuras nesta parceria UNEB/SEDUC

Desse modo, em escuta feita aos gestores e equipe executora, apontamos algumas dificuldades vividas ao longo do percurso, no que tange as resistências ao ambiente virtual de aprendizagem – por problemas de internet, por excesso de atividades dos gestores, por falta de domínio do AVA, por falta de leitura dos textos indicados... Uma outra dificuldade vivida durante do o percurso foi a concomitância de atividades promovidas aos gestores no município que, por vezes, fez a frequência baixar. Vivemos ainda um contexto de greve instalada na universidade que desarticulou as ações várias ações nos módulos V e VI.

Mesmo diante das dificuldades, afirmamos que o processo formativo foi produtivo, significativo e, sobretudo, promotor de mudanças em vários aspectos. Em primeiro lugar podemos destacar a parceria UNEB/SEDUC que deu certo, que em todo o tempo foi bem articulada, no sentido de fazer acontecer todas as propostas traçadas de forma eficiente e eficaz ao longo do processo do Curso.



Salientamos, ainda, que para os professores formadores foi uma experiência singular, tendo em vista que vivenciaram a realidade da gestão escolar, a partir das articulações estabelecidas com os gestores, com ênfase na relação entre a universidade e o chão da escola, conforme afirmações a seguir:

*Considero produtiva e fecunda a realização do Curso, onde a partir das interlocuções no ambiente virtual e através das interlocuções apresentadas, no âmbito presencial, intensas discussões foram travadas, reflexões sobre o fazer e saber fazer do gestor escolar público, o que considero bastante satisfatório. Pensar sobre suas ações, além de comprometé-las nesse processo, contribui para a qualidade das ações desenvolvidas. Assim, considero bastante fecundo o trabalho coletivo desenvolvido por todos que fizeram acontecer de forma exitosa essa ação: coordenação, monitoras, colegas mediadoras, Secretaria de Educação Municipal de Feira de Santana - SEDUC Universidade do Estado da Bahia/UNEB e demais pares. (OLIVEIRA, turma 09, 2015)*

*[...] vivenciar esta experiência formativa junto a gestores de escolas públicas municipais que enfrentam desafios dos mais diversos foi uma experiência que nos possibilitou um olhar mais abrangente da situação da escola e das responsabilidades que o poder público instituído tem em relação a educação. Na verdade, as ações para enfrentar os dilemas das escolas devem acontecer de forma conjunta entre os atores do espaço escolar, o poder público e também a sociedade civil que tem que ressignificar a escola. A sociedade precisa urgentemente definir qual é a escola que lhe interessa e trabalhar na sua implantação e gestão. (RIOS, turma 08, 2015)*

*O trabalho desenvolvido ao longo do curso foi muito proveitoso, apesar de alguns contratemplos, que foram relatados nos relatórios anteriores, porém, no geral, foi muito gratificante fazer esse trabalho de acordo com a avaliação das cursistas, contribuiu bastante para o desenvolvimento e crescimento deles. Um fato é que depois desse curso algumas gestoras se sentiram encorajadas para fazer seleção para o mestrado da UNEB. Segundo essas, foram desafiadas e estimuladas a voltar a estudar e contribuir ainda mais com a escola. Porém, é necessário destacar uma falta de comunicação entre a secretaria e os gestores na proximidade dos encontros presenciais, além da necessidade de retirar os gestores da escola num número considerável de dias da semana. No mais, foi muito bom participar do curso, pois também me ensinaram a entender que a escola, apesar de todos os obstáculos que vivencia, ainda pode contar com pessoas comprometidas e responsáveis que tentam suprir as necessidades que o poder público negligencia. (PEREIRA, turma 07, 2015)*

*Encerramos esta experiência, com o desejo de uma formação significativa e possibilitadora de mudanças na gestão, pensando no processo e no caldeirão cultural que contém em cada escola por elas e eles gestados/as, dando continuidade aos seus processos formativos. (SANTOS - turma 07, 2015)*



No que se refere ao conteúdo trabalhado, incitamos os gestores a avaliarem quatro categorias básicas: relevância, metodologia, atividades e textos trabalhados, dos quais, 92% destacaram que foram conteúdos significativos e de extrema relevância para suas vidas profissionais, destacando que a forma como foram trabalhados propiciou uma apreensão mais significativa.

Os gestores ainda destacaram que a interação com os colegas, a relação com o professor formador e interlocutores, a troca de conhecimento, as experiências compartilhadas, os conteúdos trabalhados foram elementos de extrema importância no seu percurso formativo, como se evidenciou nas falas de algumas gestoras, conforme trechos destacados a seguir:

*A formação continuada é uma grande oportunidade de ampliação de conhecimentos e troca de experiências com os colegas de profissão. No curso de Formação de Gestores, foi possível aprender bastante, ressignificar o entendimento sobre muitas coisas dentro das discussões das questões educacionais. As leituras e os momentos de partilha coletiva somaram de forma proveitosa para reflexões que apontaram mudanças na prática de vida e do trabalho como educadora. Pude levar para a escola experiências e sugestões importantes, a fim de melhorar a qualidade da educação, que é o maior desafio para os tempos atuais. (BEZERRA, Gestora do Curso, 2015)*

*O curso está causando muita inquietação em mim. Acho que tenho que mudar tudo, nada está bom! Estou em transformação. Sinto que não sou mais a mesma e quero ser melhor cada dia (PASSOS, Gestora do Curso, 2015).*

Diante das afirmações e achados da experiência, podemos afirmar que o processo foi produtivo, inquietante, desafiador... temos a convicção de que depois do percurso “nós não somos o que gostaríamos de ser... não somos o que ainda iremos ser... Mas, graças a Deus, não somos quem éramos...” (Martin L. King)

## Referências

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

OLIVEIRA, Dalila. **O papel do diretor no quadro de reestruturação do trabalho Pedagógico**. Disponível em: <http://www.pbh.gov.br/smed/cape/artigos/textos/dalila.htm>



OLIVEIRA, J. F. de; MORAES, K. N. de; DOURADO, L. F. **Gestão financeira descentralizada**: planejamento, aplicação e acompanhamento de recursos. Disponível em: <http://moodle3.mec.gov.br/ufac/file.php/1/gestores/politica/pdf/gestaofindescentralizada.pdf>

PARO, Vitor Henrique. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. IN.: SILVA, Luiz Heron da. **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998.

TRES, Janialy Alves Araújo. **Desafios do gestor escolar para a mudança organizacional da escola**. Disponível em: <http://www.ensino.eb.br/portaledu/conteudo/artigo7806.pdf>





## OLHARES SOBRE O CURSO DE PEDAGOGIA: DA FORMAÇÃO PARA A ATUAÇÃO

**Ana Roberta Carneiro Araujo**

Universidade do Estado da Bahia-UNEB.

**Alana Ramos dos Santos**

Universidade do Estado da Bahia - UNEB.

E-mail: nanarsantoss@gmail.com

E-mail: anarobertah1223@gmail.com

**Virginia Gonçalves da Souza Santos**

Universidade do Estado da Bahia-UNEB.

E-mail: virginiagoncaves03@gmail.com

### Resumo

O processo formativo que versa sobre a formação de professores vem sendo bastante discutido, pois, o mesmo, mediante ao curso de Pedagogia apresenta vários espaços de atuação, assim, há uma grande massa de apropriação e qualificação profissional que precisa ser atingida. Desta forma, conhecendo o amplo leque de possibilidades de atuação, inquieta-nos pensar: em que medida o curso de Pedagogia qualifica este profissional para exercer eficientemente as funções que lhes são atribuídas em tantos diversos espaços? Tal questionamento nos direcionou a produção deste estudo. Partindo de um campo específico de análise, as reflexões são feitas sobre o Curso de Pedagogia da UNEB/XI onde, a princípio foi realizada uma pesquisa qualitativa em campo e bibliográfica, utilizando questionários como coleta de informações, e, simultaneamente, às contribuições de teóricos como Libâneo (2010), Caliman (2010), Matos e Mugiatti (2009) e Cadinha (2009). Dessa maneira, a construção deste estudo tem como objetivo geral: estabelecer relações entre a área de atuação do Pedagogo e o processo formativo de profissionalização do mesmo, além de especificadamente reflexionar o enfoque dado a educação não formal no curso de pedagogia, às funções atribuídas ao Pedagogo e à qualificação do processo formativo para as mesmas e, por fim, argumentar sobre as influências da sociedade para o trabalho pedagógico. Tecer reflexões sobre esses aspectos propulsores da formação, consolida-se um estudo que a ponta as especificidades necessárias na formação identitárias de profissionais competentes.

**Palavras-Chave:** Processo Formativo. Campos de Atuação. Espaços não formais.

### Introdução

Nosso estudo é relevante e contribuinte para o eixo temático “Formação e desenvolvimento de profissionais da educação”, pois, traz discussões de modo mais aprofundado sobre a formação do profissional docente, mas, especificadamente o campo de atuação do mesmo, assim, reflexionando e pondo em questão qual qualificação profissional que vai ser construída. Desse modo, é notório que estes pontos de análises apontados são inerentes ao eixo temático proposto e as realidades educativas do curso de formação do Pedagogo que impacta na



construção da identidade profissional e desenvolvimento de competências para os diversos fazeres pedagógicos.

No contexto social marcado por características eminentemente pedagógicas e exigências profissionais cada vez mais complexas e diversas para os profissionais da educação, é evidente a necessidade de que os profissionais em formação se façam reflexivos, críticos e preocupados com o proceder deste curso acadêmico que os qualificam. Dessa maneira, através desta consciência é possível perceber que o curso de Pedagogia tem progredido tanto na importância da função social dos profissionais da área quanto nos desafios que configuram a atuação dos mesmos e os caminhos para a profissionalização necessária.

De modo específico, sabe-se que para o profissional de Pedagogia é possibilitada uma amplitude de possibilidades de atuação profissional que não pode ser restringida à docência. É para diversas áreas de atuação para além da escola que este profissional deve estar preparado para desenvolver os trabalhos pedagógicos requisitados. Portanto, trata-se de uma massa de conhecimentos a serem construídos, advindos de áreas distintas, para formar-se em profissional da educação comprometido com a importante função social que é atribuída ao mesmo.

O percurso formativo dos profissionais de Pedagogia deve atender as especificidades da atuação dos mesmos de modo que a qualificação seja prioridade para que os trabalhos pedagógicos – tão solicitados na atual sociedade – sejam exercidos de modo eficaz. A partir desta crença, nos colocamos a analisar sobre o curso, e então nos questionamos: em que medida o curso de Pedagogia qualifica este profissional para exercer eficientemente as funções que lhes são atribuídas em tantos diversos espaços? Desta problemática, surgiu a necessidade de pesquisar sobre os campos de atuação do profissional de Pedagogia e, conseqüentemente, emergiu nesta produção textual.

Neste sentido, objetiva-se de modo geral estabelecer relações entre a área de atuação do Pedagogo e o processo formativo de profissionalização do mesmo. Nessa perspectiva, é pretendido reflexionar o enfoque dado a educação não formal no curso de pedagogia e analisar às funções atribuídas ao Pedagogo e à qualificação do processo formativo para as mesmas, tendo como principal referência Libâneo (2010) que discute sobre o amplo campo de atuação profissional dos Pedagogos e o curso de formação acadêmica desses profissionais. As análises



sobre os campos de atuação do pedagogo e campo de conhecimento, estão ancoradas nas discussões dos textos de Caliman (2010), Matos e Mugiatti (2009) e Cadinha (2009) nos quais tratam respectivamente sobre Pedagogia Social, Pedagogia Hospitalar e Pedagogia Empresarial. Para além disso, busca-se argumentar sobre as influências da sociedade para o desenvolvimento do trabalho pedagógico nos espaços não escolares, fundamentadas nas discussões acadêmicas.

A trajetória metodológica percorrida para consolidação deste estudo deu-se a partir da pesquisa sustentada nos princípios da abordagem qualitativa, sendo do tipo em campo e bibliográfica. Foram utilizados questionários como estratégias de coletas de informações contando com a colaboração de duas estudantes do 5º semestre do curso de Pedagogia, da Universidade do Estado da Bahia – Campus XI, as quais terão suas identidades preservadas, pois, serão mencionadas como E1 e E2.

Desse modo, o texto subdivide-se em seções para maior aprofundamento das discussões específicas já mencionadas, com o intuito de possibilitar o desenvolvimento de uma análise geral sobre o curso de Pedagogia e a atuação profissional que o mesmo possibilita. Envolvendo discussões sobre identidade profissional a partir das experiências estudantis vivenciadas neste curso.

### **Relação entre educação não formal e formação do pedagogo**

O curso de Pedagogia possibilita um amplo campo de atuação profissional pois, visa formar “o pedagogo *stricto sensu*, isto é, um profissional qualificado para atuar em vários campos educativos, para atender demandas sócio-educativas de tipo formal e não-formal e informal” (LIBÂNEO, 2010, p. 38). Nessa perspectiva, cabe reflexionar o curso de formação desses profissionais, enfatizando o trabalho em espaços não formais.

Referente aos espaços de educação não formais, tem-se os espaços que necessitam de atuação pedagógica que extrapolam o ambiente escolar podendo ser empresas, hospitais, ONGs, entre outros. Concretizando pedagogias específicas respectivamente denominadas como Pedagogia Empresarial, Pedagogia Hospitalar e Pedagogia Social. Nessa lógica, o que se pretende é refletir sobre o curso acadêmico que visa a formação do profissional apto a exercer papéis nesses



diversos espaços incluindo outros espaços formais e informais. Com vista na ampliação dessas reflexões, perguntou-se as estudantes ingressas no curso de Pedagogia: Analisando os componentes curriculares até aqui efetivados, como você descreve a intensidade de discussões que abordaram temáticas voltadas ao trabalho pedagógico em espaços não formais? Em resposta às estudantes disseram:

Nos componentes os quais já foram ofertados, as discussões sobre a atuação do pedagogo em espaços não formais são menos “intensas”, ou seja, mostra que o foco do curso é a formação do pedagogo para o trabalho docente (E1, 2017)

O trabalho pedagógico em espaços não formais foi apresentado, mas, pouco discutidos. Então, o descrevo como uma intensidade “fraca”, pois, não houve um aprofundamento, no qual, me permitisse dizer que sei como se dá o trabalho pedagógico em tantos espaços, principalmente não formais, que nos são intitulados. (E2, 2017)

Com isso, é possível perceber que ambas estudantes têm a mesma visão sobre a maneira que o trabalho pedagógico em espaços não formais é pouco discutido no curso do qual estão vivenciando. Além disso, a E1 menciona haver um enfoque no curso como sendo o trabalho docente em espaços escolares, o que caracteriza tanto na matriz curricular do curso quanto nas práticas de ensino das(os) professoras(es), pelo menos até mais da metade do percurso formativo.

Entretanto, é sabido que, o curso de Pedagogia vivencia historicamente contradições nos currículos que o direcionam, o que remete a ênfase dada à docência que promove visões distorcidas, caracterizando-o como formação de Professores. É nesse sentido que, é primordial distinguir o trabalho pedagógico do trabalho docente que, concordantemente com Libâneo,

Importa formalizar uma distinção entre trabalho pedagógico (atuação profissional em amplo leque de práticas educativas) e trabalho docente (forma peculiar que o trabalho pedagógico assume na sala de aula), separando portanto, curso de Pedagogia (de estudos pedagógicos) e curso de Licenciatura (para formar professores do ensino fundamental e médio). Caberia, também, entender que todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente. (LIBÂNEIO, 2010, P. 39)



Sabendo que os diferentes espaços caracterizam as especificidades relacionadas as exigências dos trabalhos educativos nos mesmos, os componentes da matriz curricular para formar o Pedagogo qualificado para atuar em quaisquer dos espaços que os sejam possíveis, precisariam atender a tais especificidades de modo que não faça do curso um conjunto de fragmentos teóricos/práticos “pouco aprofundados”, ou processo formativo com apenas um foco que não corresponde a diversidade de possibilidades de atuação.

Isto posto, cabe relacionar ao questionamento sobre “quantos componentes curriculares até então, trouxeram discussões e estudos sobre as áreas de atuação do pedagogo em espaços não formais”, feito às estudantes colaboradoras da pesquisa. A E2 afirmou dizendo “acho que somente Gestão Educacional”, enquanto a E1 disse que “poucos componentes, acho que apenas três, que apresentaram de forma mais “abrangente” o campo de atuação do pedagogo. Tais respostas, faz-nos pensar sobre a forma particular de cada sujeito perceber-se na formação e construir conhecimentos que se sentem motivados, ou que são frutos da mediação de uma prática pedagógica que atinge os sujeitos em seus interesses profissionais. Porém, vale ressaltar que isso não abstém a trajetória formativa das estudantes – até o quinto semestre – na qual apenas três componentes (dito pela E2) trabalharam discussões sobre a atuação pedagógica em espaços não formais.

Em vista disso, relacionar o curso de formação de pedagogos com a educação em espaços não formais, remete a percepção sobre a qualificação desses profissionais para os campos de atuação cabíveis dentro desta modalidade educacional. Assim, os pedagogos que se identificam com esse campo, fica à mercê de conseguir outros cursos que os façam aptos ao exercício desta prática pedagógica que é tão delicada e importante quanto as práticas desenvolvidas em espaços escolares.

### **Campo de atuação do pedagogo e campo de conhecimento**

Sabe-se que há um leque de possibilidades para o trabalho pedagógico, incluindo o espaço formal com a pedagogia escolar, o não formal com as pedagogias hospitalar, empresarial e social e os espaços informais de ações pedagógicas em ambientes não institucionalizados. Isto posto, é pertinente entender que a pedagogia,



[...] é um campo de conhecimento sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa. O *pedagógico* refere-se a finalidade da ação educativa, implicando objetivos sócio-políticos a partir dos quais se estabelece formas organizativas e metodológicas da ação educativa. (LIBÂNEO, 2010, p. 29-30)

Nessa perspectiva, evidencia-se que o trabalho pedagógico é caracterizado a partir da existência de finalidades predeterminadas e caminhos metodológicos planejados e rigorosamente seguidos. Todavia, no curso de formação há claramente um amplo processo de construções de conhecimentos visando o preparo profissional do pedagogo para atuar em quaisquer que seja o campo de atuação. Assim, no processo formativo acadêmico, é possibilitada uma massa de conhecimentos – teóricos e práticos – que sirvam de fundamentações para o exercício profissional.

Em vista disso, indagamos as estudantes colaboradoras: “Como você classifica o grau de conhecimentos que você tem sobre essa temática (educação não formal), fruto do seu processo formativo acadêmico até aqui? Em resposta, a E2 disse: “ainda vago e insuficiente”, o que redimensiona a necessidade da estudante de compreender o trabalho em espaços não formais a partir dos conhecimentos específicos para o preparo profissional nos mesmos, além disso, caracteriza a ausência desses saberes no percurso formativo, isto é, na matriz curricular do curso. De modo mais amplo a outra estudante expõe:

Médio, pois essa temática é abordada dentro de componentes que estão voltados a outras discussões, então acaba apenas “pincelando” sobre a educação não formal. Seriam necessários componentes específicos para discutir e assim ter um aprofundamento maior nesse leque de possibilidades de atuação do pedagogo. (E1, 2017)

Logo, demonstra uma crítica ao currículo devido a ausência de componentes curriculares voltados especificadamente para a compreensão dos trabalhos pedagógicos em espaços não formais, e ainda aponta a importância de aprofundar-se nessas áreas para poder estar apto a atuar profissionalmente nesses diversos espaços.



Sobre espaços não formais, tem-se dentro de um componente curricular o estudo básico sobre Pedagogia Hospitalar que, segundo Matos e Mugiatti (2009, p. 116) diz que “a estruturação de uma pedagogia hospitalar deve trazer uma ação docente que provoque o encontro entre a educação e a saúde”, desse modo, a partir desta autora entende-se que trata de um trabalho pedagógico desenvolvido num espaço não formal, mas que requer planejamentos de ações docentes com a finalidade de ofertar a educação à pessoas hospitalizadas. Já a Pedagogia Empresarial, conforme diz Cadinha (2009, p.32) “se apresenta como uma ponte entre o desenvolvimento das pessoas e as estratégias organizacionais” que visam o desenvolvimento do capital humano para, o crescimento das empresas a partir da qualificação da equipe profissional e, conseqüentemente, o aumento de lucros.

Além disso, Caliman (2010, p. 352), diz que “a Pedagogia Social constrói uma ponte entre a dimensão social da vida cotidiana e a educação. [...] uma ciência educativa do serviço social ou um serviço social em sua dimensão pedagógica ” que visa o atendimento metodologicamente planejado para a busca de soluções de ajuda para as pessoas que se encontram em situações socialmente conflituosas.

Sabendo das peculiaridades dos espaços não formais de atuação do profissional de Pedagogia, perguntamos às estudantes se estão de acordo com as organizações curriculares do curso relacionando-as com as possibilidades de atuação profissional e o porquê. A E1 respondeu dizendo que “não, porque deveria haver outros componentes curriculares que nos possibilitasse sair preparados para atuar em outros espaços, e não só na sala de aula”, isto demonstra a necessidade e a consciência da estudante sobre a importância de uma formação qualificada e o distanciamento disso voltados aos espaços não formais no percurso formativo acadêmico. Concordantemente com E2, que relatou:

Não. Por que, se o Curso acadêmico de Pedagogia, é um curso que deve desenvolver habilidades, que são necessárias para a atuação eficaz do mesmo em todas as instancias que lhes são atribuídas, é preciso de mais enfoques e aprofundamentos em todos os espaços que nos diz que podemos atuar, principalmente em espaços não formais. E isso está defasado, pelo menos até aqui no processo de formação que estou percorrendo e onde me situo. (E2, 2017)



Verifica-se a partir disso a reafirmação da ideia de haver uma abordagem majoritária referente a Pedagogia Escolar, a educação formal, que são possibilitadas maiores quantidades de conhecimentos fundamentais para essa atuação. Dessa forma, há um maior embasamento teórico e maiores experiências práticas, voltadas para o trabalho docente envolvendo componentes curriculares como EJA (Educação de Jovens e Adultos), Educação Infantil, Didática, Educação Inclusiva, Psicologia na Educação, dentre outros.

### **Influência da sociedade para o desenvolvimento do trabalho pedagógico nos espaços não escolares**

Para o desenvolvimento do trabalho pedagógico em espaços não escolares, em específico, os espaços da Pedagogia Hospitalar, Pedagogia Empresarial e Pedagogia Social é necessário parcerias sociais com outros profissionais ou instituições. De modo que, para o trabalho pedagógico ser desenvolvido em hospitais e no meio social é necessário o envolvimento do governo a partir das políticas públicas, das famílias e da escola. Já na Pedagogia Empresarial, envolve parcerias com outros profissionais dentro da empresa.

A Pedagogia Hospitalar a princípio, necessita da autorização da família para que aconteça o trabalho pedagógico nesse meio, sem esta, o pedagogo não tem permissão de atender àquela pessoa que necessita deste processo educativo diferenciado. Além disso, é preciso que haja um comprimento da legislação que garante o direito à educação para todos independente da sua condição. Para mais, depende também da família para haver um elo entre a escola e o Pedagogo Hospitalar, pois são mediante os mesmos que todo o trabalho pedagógico por ele exercido precisa estar em consonância com o processo de escolarização.

Também, a Pedagogia Social, requer essencialmente aplicabilidade das políticas públicas voltadas a garantia dos direitos e elaboração de programas que possibilite este desígnio por meio das ações pedagógicas, entretanto estas ações dependem de ações governamentais, que garantam a educação, saúde, segurança, lazer/esporte, alimentação, moradia, emprego/renda e saneamento básico. E esta prática social pedagógica direciona-se a mudança da realidade conflituosa de sujeitos imersos a ela.





No entanto, na Pedagogia Empresarial o trabalho pedagógico depende inicialmente que a empresa possua o ideal de formação continuada para aperfeiçoamento do capital humano, porém, empresas públicas seguem o ideal estabelecido na legislação Nacional Brasileira, no qual visa qualificação/formação continuada dos funcionários. Ademais, é fundamental que haja uma parceria entre o Pedagogo, Administrador e Psicólogo, para que desenvolva as ações necessárias específicas de crescimento profissional dos funcionários da empresa.

A partir dessas análises é possível verificar que o exercício do trabalho pedagógico em espaços não escolares é dependente de relações sociais em formatos de parcerias, ligações práticas e ideológicas comuns para que os mesmos aconteçam eficazmente. Essas relações são com profissionais de outras áreas, com políticas públicas e com vários outros sujeitos envolvidos num processo não escolarizado, mas tão educativo quanto os que ocorrem nos espaços formais. Porém, não é só isso. Ao se tratar de trabalho pedagógico em espaços não formais, com vista nas influências sociais, não há como desconsiderar contextos sociopolíticos e culturais que são inerentes aos espaços e aos sujeitos envolvidos. Isto é, as parcerias constituídas nas relações são fatores determinantes, mas a caracterização cultural da sociedade se faz tão forte quanto estes anteriormente expostos.

Versar sobre caracterização cultural da sociedade atual, demanda refletir de maneira histórica e global e isso se faz necessário ao pensar sobre a Pedagogia Social, por exemplo, que se desenvolve a partir de contexto onde há sujeitos marginalizados da sociedade, políticas públicas pouco desenvolvidas e governantes despreocupados; no qual transformações são constantes para determinismos, modismos ou a busca de inversão dos mesmos.

Entretanto, essas e outras influências interferem no trabalho que o profissional de Pedagogia precisa desenvolver nesses espaços. O trabalho deve ser planejado considerando essas e outras demandas que exigem cada vez mais, melhor qualificação, maior competência e compromisso com um dever que o fazer pedagógico exerce, por ser planejado, intencional e formativo. Essas interferências, podem ser vivenciadas tanto no cotidiano de trabalho quanto nos impedimentos para que o mesmo possa acontecer e atender as necessidades dos sujeitos que precisam ser contemplados por esses processos educativos.



### **Considerações Finais**

Ao estabelecer relações entre educação não formal e formação do pedagogo, tornou-se notório que o curso de Pedagogia, por ser amplo e proporcionar um leque de possibilidades de atuação profissional, identifica-se com uma defasagem considerando a qualificação necessária para a atuação profissional em espaços não formais. Assim, é evidente que o curso em si, não possibilita a qualificação necessária para o real exercício do trabalho pedagógico em sua amplitude, restringido à qualificação do trabalho docente, portanto distanciando do objetivo geral do curso.

Diante disso, após analisar sobre os campos de atuação do pedagogo associando-os ao campo de conhecimento, foi possível entender que há uma massa de conhecimentos teóricos e práticos voltados ao trabalho docente. Porém, o trabalho pedagógico em espaços extraescolares, ficam com pouca fundamentação de acordo com o que é dado nos poucos componentes curriculares voltados à essas modalidades educativas. Esta considerada “pouca fundamentação” é assim denominada ao comparar com a diversidade de conteúdos, teorias e experiências voltadas a formação de professores para a educação básica escolar.

Nessa lógica, argumenta-se sobre as influências da sociedade para o desenvolvimento do trabalho pedagógico nos espaços não escolares, evidenciando um pouco dos desafios que este profissional pode encontrar na tentativa de realizar práticas pedagógicas com sujeitos peculiares imersos nesses outros espaços. Então, com vista nisso, possibilita compreender que, é preciso haver diversas relações entre as ações pedagógicas e as esferas sociais, para que o exercício das mesmas sejam asseguradas e eficientemente realizadas, além de vários outros fatores culturais e políticos imersos na sociedade atual.

É essencial que seja ressaltado a construção da identidade profissional nesse processo, pois, o sujeito em processo de formação profissional está também direcionado a constituir-se a partir dos conhecimentos construídos no percurso formativo que o direciona a decidir o “ser profissional” referente as competências desenvolvidas e aos interesses do sujeito. Isto nos leva a pensar que, se os o trabalho pedagógico em espaços não formais é tão pouco debatido no curso de formação profissional para atuar também nesses espaços, tampouco as habilidades



serão desenvolvidas e talvez não haverá o processo de construção identitária profissional dos pedagogos (em formação) interessados em atuar nessas áreas.

Contudo, a partir das experiências estudantis vivenciadas neste curso, concluímos que, de acordo com o entendimento que é tido, até aqui, sobre o curso de formação de Pedagogos, foi possível perceber a prevalência da docência como a identidade já “estabelecida” específica para esta área do conhecimento. Pois, dentre inúmeras possibilidades de atuação, não é possibilitado um aprofundamento sobre as mesmas, para que os estudantes possam as compreender e identificar-se ou não com o que deseja exercer.

### Referências

CADINHA, Marcia Alvim. Conceituando Pedagogia e Contextualizando Pedagogia Empresarial. In: TRINDADE, Ana Beatriz; CADINHA, Marcia Alvim. **Pedagogia Empresarial: formas e contextos de atuação**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.

CALIMAN, Geraldo. Pedagogia Social: seu potencial crítico e transformador. **Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO – UNISAL** – Americana/SP – Ano XII – nº 23, pp. 341-368, 2º Semestre/2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogo, para quê?** São Paulo: Cortez, 2010.

MATOS, Elizete Lúcia Moreira; MUGIATTI, Margarida Maria Teixeira de Freitas. A prática pedagógica em contexto hospitalar. In:\_\_\_\_\_. **Pedagogia Hospitalar: a humanização integrando educação e saúde**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.



## CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS E PRÁTICAS DE ENSINO: REFLEXÕES SOBRE A AUTONOMIA DOCENTE

**Carla Assueira da Silva Oliveira**

Universidade do Estado da Bahia - UNEB.  
nanarsantoss@gmail.com

**Alana Ramos dos Santos**

Universidade do Estado da Bahia-UNEB.  
assueira.21@outlook.com

**Cenilza Pereira dos Santos**

Universidade do Estado da Bahia – UNEB  
cenisanttos@gmail.com

### Resumo

O processo acadêmico que visa formar professores deve ser problematizado com a perspectiva de fazê-lo cada vez mais próximo dos contextos educativos da atual sociedade, considerando os crescentes desafios postos a estes profissionais, bem como a função social que o mesmo exerce. Destarte, este estudo tem como objetivo discutir a relação entre as concepções e práticas de ensino dos professores do Ensino Superior influencia na construção da autonomia acadêmica e profissional dos estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia. O texto traz reflexões sobre a construção da autonomia, as concepções epistemológicas de professores e suas manifestações na prática que favorecem ou não a construção dessa autonomia. Na tentativa de compreender esse processo, buscamos as contribuições de Farias (2011), Campos (2007), Imbernón (2011) Tardif e Lessard (2005), Contreras (2002), Pozo (2002, 2015), Freire (1998), Cunha (1992). As reflexões evidenciam a importância de uma formação docente para a construção da autonomia e da identidade profissional para além da prática, uma construção consolidada numa *práxis* que consubstancie a consciência crítica dos estudantes sobre a não neutralidade e importância de assumir uma postura em relação às concepções pedagógicas e ao trabalho pedagógico.

**Palavras-Chave:** Formação Docente. Concepções pedagógicas. Autonomia profissional.

### Introdução

Este texto tem por objetivo propor reflexões que visem contribuir para o processo formativo e acadêmico dos estudantes do curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus XI, sendo também resultado de inquietações vivenciadas no referido curso e intensificadas através do núcleo de estudos, que amplia as análises voltadas à formação e atuação do profissional docente. Ademais, neste trabalho é dada a ênfase às concepções pedagógicas no



desenvolvimento de práticas de ensino, de modo que realce a construção de uma autonomia profissional indispensável para fazer-se docente da Educação Básica nos dias atuais, o objetivo da licenciatura.

A educação escolar atualmente é reflexo e, simultaneamente, geradora da sociedade que vivenciamos. Uma sociedade dita da informação e comunicação que tornou o conhecimento como um gênero de primeira necessidade ao mesmo tempo em que essa informação não está mais centrada exclusivamente na escola. Com o advento da internet e o acesso da grande maioria dos brasileiros a dispositivos eletrônicos que facilita seu acesso, a importância de instituições que tem como objetivo a formação intelectual dos sujeitos, é alterada. De centralizadora de conhecimento, as instituições formativas deveriam alterar seus objetivos formativos e promover no sujeito a capacidade de lidar com a imensa quantidade de informações que se tem acesso, ou seja, muda-se o perfil de escola, muda-se o perfil dos profissionais que vão trabalhar nesses ambientes.

Para os profissionais neste âmbito são ampliados os desafios e as exigências para uma maior competência, comprometimento e responsabilidade ao fazer-se docente. Desse modo, os processos formativos desenvolvidos nos cursos de formação de professores, requerem cada vez mais reflexões que o aproximem das realidades da atuação deste profissional, tanto da realidade social, cognitiva, econômica, cultural quanto da realidade promovida pela tecnologia. Assim, faz-se necessário que sejam intensificadas as relações entre teoria e prática, com vista à integralidade da formação para que a função social do educador – de contribuir na condução dos processos formativos dos sujeitos para a sociedade – seja eficientemente realizada nos cotidianos escolares.

A partir deste entendimento, surgem outras inquietações que faz-nos pensar sobre as diversas contribuições teóricas do processo formativo acadêmico para a formação do docente, considerando especificamente a construção da identidade profissional com ênfase no desenvolvimento da autonomia e da consciência sobre o que embasa e direciona a prática de ensino, pois, tais vertentes são aqui consideradas como propulsoras da prática educativa escolar. Logo as práticas de ensino dos professores que trabalham na formação de outros professores, devem ser tidas como pontos chave para compreender tanto os processos educativos que se fazem nesse âmbito quanto o que está subjacente ao mesmo.



É nesse sentido, que este estudo aborda a temática sobre as concepções pedagógicas e práticas de ensino por reconhecer a necessidade de refletir sobre o curso de formação de professores a partir das interações e articulação teoria e prática, com o foco na construção da autonomia profissional docente nesse processo de formação. Isto porque, as experiências no decorrer do curso e no exercício da docência proporcionaram olhares atentos à relevância desses aspectos para o preparo de um profissional competente que atenda não apenas às necessidades e demandas da sociedade e das escolas, mas que se veja na profissão e construa sua identidade docente. Além disso, foi percebida a necessidade devido às características do atual contexto social e de sermos cidadãos reflexivos, críticos, conscientes e autônomos nas nossas funções por ser parte de um todo social e, profissionais da educação comprometidos com as tarefas que nos cabe.

Assim, tecer reflexões acerca desta temática é trazer à tona os cursos e percursos da formação bem como suas bases teóricas que subjazem as práticas. Acreditamos que um dos objetivos precípuos da formação de professores, “deve ser” de constituir-se em um processo também fomentador para o desenvolvimento ou construção da autonomia docente. Isto é, desenvolver nos estudantes a capacidade de pensar, criar, agir e interagir com o conhecimento sem a literal necessidade da obediência para que assim sejam também enquanto profissionais.

Por isso, a inquietação: de que forma as concepções e práticas de ensino dos professores fomentam a autonomia docente dos estudantes do Curso de Pedagogia da UNEB- Campus XI? Constitui a questão de uma pesquisa exploratória, ainda em construção, no Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus XI, no curso de Licenciatura em Pedagogia.

Esta pesquisa está vinculada ao Núcleo de Estudos Quipá, Núcleo para a formação e práticas docentes de professores da Rede Básica de Educação do Território do Sisal, que vem estudando e discutindo sobre as concepções pedagógicas de professores e suas relações com a prática de ensino, apresenta como objetivo compreender como as concepções e práticas de ensino dos professores fomentam a autonomia acadêmica e profissional dos estudantes do curso de Pedagogia. Este artigo especificamente, se constitui num recorte teórico da pesquisa, em que se buscou fazer reflexões teóricas acerca das concepções e



práticas de ensino e a construção da autonomia. Para tanto, buscamos, a partir deste, refletir sobre os elementos das concepções pedagógicas, práticas de ensino e entender a relação entre estas no desenvolvimento da autonomia profissional dos estudantes.

A seguir, faremos algumas reflexões teóricas apresentando os principais conceitos fundantes desta linha de raciocínio com vistas a compreender melhor as relações entre práticas de ensino e autonomia profissional.

### **Autonomia profissional, concepções pedagógicas e práticas de ensino: algumas reflexões**

A educação, como um dos processos de formação humana, sofreu algumas modificações ao longo dos anos no que se refere à educação formal, desenvolvida nas instituições escolares. Estas transformações dizem respeito não apenas aos processos de aprendizagem por parte dos estudantes, mas envolvem também a pessoa que ensina, que favorece condições para a ocorrência da aprendizagem: o professor.

A proletarização do professor é um dos fatores resultantes destas transformações na medida em que através da transposição das metodologias e técnicas industriais para a didática da sala de aula gera a ideia do professor técnico, capaz de desenvolver bem sua tarefa: a de ensinar. Neste panorama, acontece a perda da autonomia docente, porque não há nesta perspectiva a presença da construção do sentido da docência, das construções em torno do que significa ser e estar na profissão.

A partir da perda da autonomia, os professores submetem-se ao papel de cumpridores de currículos incapazes de refletir sobre as estratégias e outras formas de ensino que também podem contribuir para que o processo de aprendizagens seja ou continue sendo construtor de conhecimentos e, além disso, favoreça o desenvolvimento de habilidades, capacidades e competências que extrapolam os limites das classes escolares.

Nesta perspectiva, importa-nos pensar uma formação docente com vista a desenvolver a profissionalidade coexistente com a profissionalização do professor. Estas duas instâncias, embora apresentem algumas dicotomias, complementam-se



no processo de formação do professor. A primeira, como afirma Campos (2007) tem como identidade a exigência da responsabilidade, autonomia e integridade do professor, enquanto a segunda, confere a condição de profissional, que de acordo com Contreras (2002), apresenta controle ideológico e técnico no ensino. Assim, uma formação para a profissionalidade envolve a construção da autonomia docente; condições para que os educadores em formação sejam autores de suas próprias práticas pedagógicas, não cumpridores de atribuições e determinações preestabelecidas seja pelos currículos, seja pela gestão escolar.

Partindo deste pressuposto, vale ressaltar que esta defesa não implica dizer que os estudantes em formação sejam capazes de “se arranjar” sozinhos. Ao contrário, a autonomia não se constrói no individualismo do sujeito e sim nas relações, na alteridade. Um dos conceitos defendidos por Contreras (2002) quando estabelece o que significa e o que não significa autonomia docente, é o de que esta é, antes de tudo, uma qualidade do ofício de ser professor. Como qualidade, precisa ser desenvolvida na formação para ser projetada na prática pedagógica. Neste sentido, Campos (2007) afirma que esta prática, como ação, é consubstanciada por um pensamento que, por sua vez, subjaz uma concepção pedagógica.

A autonomia docente, então, na perspectiva de formar o professor profissional crítico, é entendida como “emancipação: liberação profissional e social das opressões. Superação das distorções ideológicas. Consciência crítica. Processo coletivo [...]” (CONTRERAS, 2002 p. 211). A autonomia, nesta visão, desenvolve a capacidade criadora do professor não restrita à sala de aula visto que se configura como a parte humana da formação no sentido de trazer para esta a pessoa do educador em construção.

Este educador, em alguns momentos, apresenta pré-conceitos, construções sociais e escolares de acordo com os contextos da sua trajetória de vida e de formação, por isso a importância da construção da autonomia para a superação das distorções e do desenvolvimento da consciência crítica para pensar e agir sobre determinadas realidades as quais se manifestam, muitas vezes, imbuídas de caminhos que levam às imposições e determinações sociais.

Por isso, construir autonomia na formação do profissional docente, significa “construir contextos, valores e práticas de cooperação” (CONTRERAS, 2002 p. 217). Tais construções geram o enfrentamento entre as aspirações e convicções





pedagógicas e as possibilidades de execução na ação, portanto, é necessária a disposição do professor do Ensino Superior em esclarecer e pensar que modelo se está formando para a Educação Básica e os estudantes do ensino superior aspirar construir autonomia profissional para desenvolver uma prática de ensino diferente dos moldes técnicos que priorizam as competências e o saber fazer sem voltar-se para as significações do saber ser.

Entretanto, se pensarmos em uma autonomia apenas de resistência às imposições, de independência pessoal, estaríamos ainda reforçando as hierarquias e segregações no ambiente escolar não considerando a construção coletiva, as relações sociais que devem existir na construção da autonomia que se constrói na presença das diferenças entre pontos de vistas e na descentralização de saberes. Isto é, na abertura e aceitação refletida ao que está externo e que vem do outro.

Desta maneira, construir autonomia profissional é também assumir um autoconhecimento que está para além de estabelecermos uma descrição daquilo que somos, fazemos e acreditamos. Significa um reexaminar-se a si mesmo no intuito de perceber as causas pelas quais somos ou nos tornamos este ou aquele tipo de pessoa e de profissional, nos permitir entender nossas próprias realidades e os fatores que nos marginalizaram, experiências que consubstanciaram nossas ações e que refletem o que somos ou acreditamos ser.

Dessa forma, a formação do professor que constrói autonomia, enxerga esta dimensão no educador, reflete e investiga para a promoção de outra construção também importante na formação, a da identidade docente que, nas afirmações de Campos (2007 p 28), “se caracteriza pela singular definição do professor como produto dos saberes” agregando a experiência, os contextos e os valores provenientes de uma trajetória. Nas discussões sobre formação inicial, Imbernón (2011 p. 65), afirma que é importante (re) analisar ainda os conteúdos e metodologias dos professores formadores, visto que “o modelo aplicado (planejamento, estratégias, recursos, hábitos e atitudes...) pelos formadores dos professores atua também como uma espécie de ‘currículo oculto’ da metodologia” e faz com que, no exercício de sua profissão, os estudantes adotem as mesmas posturas e práticas de seus formadores. Por isso, cabe pensarmos em professores formadores também autônomos que buscam contribuir o desenvolver também nos estudantes a autonomia docente.



No entanto, entender sobre os processos de formação de professores para a educação básica e a importância de consistirem em fomentar as construções da autonomia e da identidade docente, significa analisar diversas vertentes que compõem a esfera institucional de educação, dentre outros diversos aspectos. Porém, considera-se a priori os processos de construção de conhecimentos e desenvolvimento profissional conduzindo os futuros professores os quais visam (ou devem visar) em fazer acontecer consolidações de identidades profissionais que promoverão outras práticas pedagógicas.

O trabalho docente nos cursos de formação de professores deve ser refletido e problematizado a partir das práticas dos profissionais que exercem a tarefa de ensinar, o ser e o fazer docente no decorrer do processo formativo acadêmico, de modo a entender que, “ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos e essa impregnação do trabalho pelo ‘objeto humano’ merece ser problematizada, pois ela é o coração da profissão docente” (TARDIF E LESSARD, 2005, p.141) e que, portanto, as concepções que direcionam as ações humanas – e obviamente, as profissionais – devem estar no centro desta problematização na contínua busca em entender o porquê, para quê e a partir de que é exercida à prática pedagógica de cada professor.

Nenhuma atitude humana se consolida sem justificar-se em um por que e um para quê, assim como diz Farias (2011) “a prática educativa não sucede no vazio, mas tem por base, necessariamente, uma concepção de homem, de sociedade e de escola que sustentam e dirigem o fazer docente” (p. 31), portanto, não é possível pensar sobre prática educativa sem relacioná-la às teorias que a fazem acontecer, e principalmente, às concepções que a sustentam. Isto significa dizer que, as concepções dos professores são as condutoras das suas práticas educativas, estas que são intencionalmente contribuintes no desenvolvimento do sujeito que, nesse contexto, busca qualificar-se para atuar profissionalmente.

Desse modo, estima-se que a “prática docente especificadamente humana, é profundamente formadora, por isso, ética” (FREIRE, 1998, p. 65) designando que o trabalho pedagógico deve ter por base princípios éticos propulsores, entre os quais está a clareza entre o que se faz, o que se pensa e o que se diz. Logo, o processo formativo acadêmico deve também adentrar às questões voltadas à ética profissional, não podendo considerar os professores condutores desse processo



exímios de propor reflexões que fomentem o desenvolvimento de conhecimentos atitudinais para o fazer docente.

Todavia, não significa pensar que ser um profissional reflexivo e capaz de entender o que está por trás das suas práticas e, ainda assim, tornar explícito tudo o que embasa o que se faz, seja um processo natural e facilmente exercido pelo sujeito, diversamente, faz-se como um desafio um tanto quanto complexo para os docentes terem consciência do que está subjacente a sua prática e, a partir disso, repensá-la para fazê-la de modo a deixar explícitas e justificadas as suas intenções. Isto posto é interessante considerar que conforme Furter,

A prática educativa existe antes da reflexão; portanto, é possível agir sem refletir. Claro, mas não sem pensar! Para agir, só pensamos no que fazemos apenas, sem refletir. A reflexão é, portanto, um pensamento ao segundo grau, no qual o homem re-pensa o que estava fazendo. Assim, refletir é olhar a própria ação de maneira particular e à distância. É tomar uma certa distância para melhor julgar o que se está fazendo, ou o que se fez, ou o que se fará. (FURTER, 1985 p. 28)

Portanto, apesar de não ser algo tão simples, é de responsabilidade do educador que esta tarefa seja cumprida para que os educandos e os futuros profissionais possam ter em sua formação uma autonomia que os levem a refletir a profissão e exercê-la de modo crítico e consciente tendo como um dos princípios a epistemologia da prática docente que possibilita a reflexão na ação e produz significados. Por isso, é pertinente reafirmar que “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 1998, p. 38), para não cair no comodismo de agir mecanicamente apenas pensando para planejar ações sem refletir a fundo sobre o que está subjacente e “enraizado” como indutores das mesmas.

Isto posto, torna-se interessante ponderar sobre o sentido dado à educação por cada docente, pois, “a educação possui um conceito relativo em função de valores individuais e sociais, contudo, é preciso, pelo menos, que se expresse essa correlação e que o educador e o educando dela sejam conscientes” (CUNHA, 1992, p. 22) fazendo desta consciência o ponto de partida para formar cidadãos e cidadãs enquanto profissionais críticos, reflexivos e criadores das suas práticas pedagógicas de modo que saibam a importância de reconhecer-se no fazer do docente, de



pensar sobre esse fazer e, principalmente, sobre a função que exerce para com os sujeitos envolvidos no processo educativo e, para como a sociedade que tanto exige quanto cobra da educação.

É fato que no processo acadêmico de formação de professores diversas teorias são apresentadas como conteúdos que tanto explicam quando fundamentam as ações educativas. Essas teorias são postas como os conhecimentos necessários para que os estudantes se qualifiquem profissionalmente, e tenham um aporte teórico para ancorar as ações educativas que pretenderem desenvolver. Nessa lógica, Farias (2011) diz que ao tratar sobre o aporte teórico “referimo-nos a um conjunto de ideias, valores, conceitos de homem e de sociedade que ancoram formas de interpretação e definição de rumos para o processo educativo” (p. 30), e isto está interligado com o que é proposto pelas teorias de inúmeros autores que são estudados na universidade, pois, cada sujeito que busca explicar as esferas educativas parte de concepções, crenças, que lhes dão funções e significados.

Diante disso, importa-nos enfatizar sobre o posicionamento dos profissionais em formação ao aprender sobre essas teorias, como os mesmos a relacionam com a atuação profissional – a prática pedagógica – sendo isto resultado da prática exercida pelos professores condutores desse processo. Esta análise, parte da ideia de que “as concepções que os professores têm acerca dos processos de ensino e aprendizagem constituem um dos fatores que influenciam sobre suas práticas docentes, vindo a serem por sua vez, influenciados pela mesma” (POZO, 2015, p. 171. *Tradução livre*) que se aplica tanto aos professores formadores quanto aos estudantes que estão em formação.

Deste ponto de vista, está claro que o trabalho docente é conduzido por concepções que remetem às crenças dos profissionais e às teorias que os mesmos utilizam de modo explícito e consciente ou implícito e inconsciente, para fundamentar a sua prática. O que nos faz refletir que, são as práticas desenvolvidas prioritariamente pelas teorias implícitas que, não sendo conscientes não permite que haja clareza nos objetivos, conhecimento de si e autorreflexão profissional, e conseqüentemente, sem haver ênfase na importância de ser um profissional autônomo e reflexivo, de conhecer o que se faz e por que se faz, refletindo sobre o que acredita e como isso impacta no fazer profissional e nos sujeitos que estão



construindo-se profissionalmente para uma sociedade que não deve mais contar com profissionais alienados e reprodutores de um ou outro modelo.

O risco de reproduzir modelos, e agir sem que saiba as razões de o induzem é real e muito comum, quando os estudantes não têm consciência da importância de pensar criticamente tanto sobre o processo formativo quando sobre si na profissão. Nesse sentido, Pozo afirma que,

Todo ensino se baseia numa concepção da aprendizagem, na maioria das vezes implícita, adquirida de modo incidental, quando o que agora é professor se viu imerso, como aluno, numa determinada cultura da aprendizagem. Toda mudança nas formas de ensinar, como as que exigem as novas fronteiras da aprendizagem, requer uma tomada de consciência e uma mudança dessas teorias implícitas sobre a aprendizagem por parte dos professores. (POZO, 2002, p. 57)

Por estas razões, é substancial que os professores que formam professores estejam conscientes das concepções pedagógicas, das teorias que subjazem as suas práticas, para que com isso, os estudantes possam estar atentos sobre essa relação que acontece naturalmente na pessoa que se faz docente e, por vezes, sem que o mesmo possa se dar conta do que está defendendo ou rebatendo no seu trabalho. Sendo assim, “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (FREIRE, 1998, p. 22) perdendo o sentido de mediar processos em que desenvolvam criticidade, autonomia, criatividade e a consciência autorreflexiva, relevantes para o trabalho pedagógico tão necessário na atualidade. Como bem diz Furter,

A reflexão é uma qualidade muito necessária ao pedagogo, sobretudo quando adota uma atitude de busca sempre mais rigorosa, de pesquisa e de avaliação, de aperfeiçoamento permanente. É um esforço de autocrítica, que permite desfazer-se tanto das dúvidas quanto das falsas justificações e representações. É, ainda, criativo porque da segurança na escolha das opções e, conseqüentemente, maiores possibilidades de realizações. Assim, a reflexão é ao mesmo tempo crítica, dialética e inovadora (FURTER, 1985, p. 29)

A formação de professores no curso de Licenciatura em Pedagogia deve possibilitar também condições para que se desenvolva nos sujeitos o reconhecimento da necessidade de ser estudante reflexivo, profissional reflexivo e,



cidadão reflexivo para atuar autonomamente e com responsabilidade para com a função social assumida na escolha da profissão. Porém, “a proposta de formação, como nos é dado ver, depende da concepção que se tem de educação e de seu papel na sociedade desejada” (CUNHA, 1992, p. 26) o que implica na ética profissional a ser construída fazendo da reflexão sobre a prática pedagógica um compromisso profissional indispensável.

### **Considerações Finais**

Diante das contribuições teóricas e análises realizadas neste estudo, tornou-se ainda mais evidente a importância de contemplar as concepções dos professores e como estas se manifestam nas práticas pedagógicas, especificamente nos cursos de formação de profissionais da educação. Não apenas como um ponto de articulação entre teoria e prática, ou retratar o que se pensa e o que se faz no trabalho pedagógico, mas, como um pensar sobre o sentido da formação acadêmica para os futuros docentes na construção de uma identidade profissional, para a educação básica e, principalmente, para a atuação desses docentes na condução de vários outros processos formativos nos cotidianos escolares.

Entendendo sobre a importância da autonomia para as atividades profissionais do sujeito, não há como desassociar os processos de construção da mesma da trajetória acadêmica, até porque as práticas pedagógicas ali desenvolvidas podem fomentar o desenvolvimento desta autonomia de modo que os estudantes a percebam como importante para o trabalho pedagógico, principalmente quando conhece os cotidianos escolares.

Apesar de a reflexão ser uma capacidade inerente ao ser humano, ela não é uma atitude naturalizada nos sujeitos, devido aos vestígios de uma educação que direciona para a passividade, a obediência, a modelagem e a opressão, que acabam por desmerecer essa potencialidade que dá vida a criatividade, a criticidade, ao desejo de mudança, a atitudes contrárias ao que deseja um modelo social que impõe padrões de professor, de infância, de cidadão, entre diversos outros, e, que, reflete a relação entre a beleza dos discursos e sua contradição nas atitudes dos sujeitos, principalmente das que detém algum tipo de poder, e ser professor é ter um determinado poder numa determinada dimensão das relações sociais.



Então, é imerso a esse contexto que dificulta o desejo pela reflexividade e a autonomia, pois implicam outras questões que refletem no próprio desenvolvimento social, profissional e, conseqüentemente, de formação que os estudantes e profissionais precisam querer e estar engajados em fazer do espaço acadêmico um espaço de conscientização das realidades educativas e de construção de profissionais competentes para estar em tais espaços. Sendo capaz de entender o que subjaz as práticas pedagógicas e quais posicionamentos devem ser tomados para a superação das condições pré-estabelecidas, reproduzidas sem a reflexão, condições produtoras da consciência crítica para fazer-se docente com identidade profissional “definida”.

### Referências

CAMPOS, Casemiro Medeiros. **Saberes docentes e autonomia de professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 2 ed. São Paulo: Papirus, 1992.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 2 ed. São Paulo: Papirus, 1992.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. 3. ed. Brasília: Liber, 2011. Capítulo 1: Fundamentos da prática docente: elementos quase invisíveis. (p.39 a 57)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FURTER, Pierre. **Educação e reflexão**. 15. ed Petrópolis: Vozes, 1985, p.91

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

POZO, Juan Ignacio. **Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje las concepciones de profesores y alumnos**. 8ª reimprescon. Barcelona: Editorial graó, 2015.

\_\_\_\_\_. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Editora Artmed, 2002.



**VIII Seminário do NUPE**  
“Universidade, Ciência e Culturas: Aproximações necessárias”  
07 a 09 de novembro de 2017

351

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.





## O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA REALIDADE DE TEOFILÂNDIA-BA EM 2016

**Crislaine Ferreira Oliveira Barreto**

UNEB, membro do grupo EPODS

cris45\_cfo@hotmail.com

**Iara Ferreira Oliveira**

UNILAB

iarapedagoga17@gmail.com

**Renata Adrian Ribeiro Santos Ramos**

Docente na UNEB

renataadrianuneb@hotmail.com

### Resumo

O presente artigo traz uma discussão sobre coordenação pedagógica dentro de uma perspectiva histórica, contemplando a atualidade do trabalho do coordenador. A pesquisa está ancorada nas ideias de: Pinto (2011), Monteiro et al. (2012) e Documento Oficial Municipal para discussão de conceitos e ideias sobre o tema Coordenação Pedagógica. A pesquisa desenvolvida teve como objetivo geral: analisar o papel do Coordenador. Como desdobramentos deste, optou-se pelos seguintes objetivos específicos: conhecer a realidade dos/das coordenadores de Teofilândia-Ba; apresentar de forma breve a trajetória do Coordenador, observando a evolução de suas atribuições. A questão de pesquisa que norteou este trabalho foi: qual o papel do Coordenador Pedagógico na realidade dos coordenadores de Teofilândia-Ba? Para realização do estudo utilizou-se da pesquisa de campo de abordagem qualitativa, utilizando a entrevista como procedimento de coleta de dados. Os sujeitos da pesquisa foram um Secretário de Educação e uma coordenadora do município de Teofilândia - Bahia. A partir do estudo pode-se perceber a trajetória do Coordenador, que antes era um fiscalizador escolar e passou a ser um articulador, cooperando com o processo educativo; mas ainda há marcas da primeira função no ideário de muitos professores, isso que vem sendo trabalhado em Teofilândia para a compreensão dessa mudança de papel.

**Palavras-chave:** Coordenador Pedagógico. Papéis. Desafios. Possibilidades.

### Introdução

O presente artigo emergiu de uma proposta de duas professoras: Claudene Ferreira Mendes Rios, do Componentes Curricular: Coordenação Pedagógica e Renata Adrian Ribeiro dos Santos Ramos, do Componente: Tópicos Especiais de Educação na Contemporaneidade (TEC) V: Estatística aplicada à educação, como uma ideia de expandir os conhecimentos acerca do papel do coordenador pedagógico, bem como a utilização de dados estatísticos em artigo científico, fazendo assim uma melhor associação dos conteúdos estudados nesses



componentes do curso de Licenciatura em Pedagogia, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus XI, Serrinha-Ba

Salienta-se inicialmente que, a disciplina coordenação foi de suma importância para a formação no curso de Pedagogia, pois muitos dos formados neste curso atuam na área de coordenação. Vale salientar que foi importante discutir o papel desse profissional para entendê-lo como mediador de processos de formação continuada, dentre outras responsabilidades relacionadas a prática educativa, por isso, essa pesquisa pode contribuir para a discussão de Formação e Desenvolvimento de Profissionais da Educação.

Diante do exposto, faz-se necessário apresentar a questão de pesquisa que norteou este trabalho, que foi: qual o papel do Coordenador Pedagógico na realidade dos coordenadores de Teofilândia-Ba?

O trabalho foi realizado por meio de uma Pesquisa de Campo, que é utilizada, segundo Lakatos e Marconi (2003), para se conhecer a realidade a partir de objetivos preestabelecidos, esses objetivos delimitam o foco a ser analisado e registrado para análise.

A abordagem é qualitativa, pois não utiliza dados quantificáveis, valorizando cada resultado como subjetivo, “a pesquisa qualitativa caracteriza-se pela abertura das perguntas, rejeitando-se toda resposta fechada, dicotômica, fatal” (DEMO, 2000, p.159). Assim, os dados obtidos foram analisados e de forma aberta, interpretativa.

Este trabalho utilizou como instrumento de coleta de dados a entrevista, por ser um instrumento que leva a reflexão do próprio entrevistado além de permitir que o entrevistador tenha contato direto com o mesmo, podendo aumentar a possibilidade de ter respostas mais detalhadas. “A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional” (LAKATOS E MARCONI, 2003, p.195). Deste modo, a fluidez da conversa permite que se tenha respostas relevantes sobre o assunto pesquisado.

A entrevista também proporciona a reflexão, pois permite que, ao falar de sua vivência, o entrevistado pense sobre suas práticas. “A autonomia e a responsabilidade de um profissional dependem de uma grande capacidade de refletir em e sobre sua ação...” (PERRENOUD, 2002 p.13). Deste modo, entende-se



que a reflexão qualifica a ação. Ela deve ser cotidiana a fim de que se efetive um trabalho de qualidade.

Para a realização desta pesquisa, seguiu-se as seguintes etapas: primeiro foi feito um projeto de como o artigo seria organizado, quais elementos conteria, como seria realizado, depois foram feitas pesquisas bibliográficas a fim de aprofundamento do tema. Em seguida definiu-se quais os instrumentos de coleta de dados e depois disto, a ida a campo.

O período da construção deste artigo foi de outubro a dezembro de 2016, sendo que a entrevista foi realizada no mês de novembro. Os sujeitos da pesquisa foram um Secretário de Educação e uma coordenadora do município de Teofilândia-Ba. As pessoas entrevistadas serão citadas como: Secretário: Entrevistado 1 e Coordenadora: Entrevistada 2, a fim de preservar a identidade daqueles que dedicaram seu tempo para compartilhar suas experiências e ideias.

As perguntas do roteiro de entrevista foram voltadas a traçar um perfil dos coordenadores do município, revelando tempo de atuação como coordenadores, bem como formação, além de elucidar qual a visão do mesmo acerca do papel do coordenador.

Também buscou-se conhecer se há reuniões com professores e coordenadores para realização de formação continuada e se há, com qual frequência ocorre, dentre outras questões de importância para se entender a realidade do coordenador em Teofilândia.

Como aporte teórico este trabalho está fundamentado nas ideias de Perrenoud (2002), Pinto (2011) e Monteiro et al. (2012), além de trazer análises de documentos oficiais do município de Teofilândia.

No decorrer desse artigo foram traçadas, divididas em blocos, discussões que contemplem os objetivos desse trabalho, que são: objetivo geral: analisar o papel do Coordenador; e os objetivos específicos: conhecer a realidade dos/das coordenadores de Teofilândia-Ba; apresentar de forma breve a trajetória do Coordenador, observando a evolução de suas atribuições.

No primeiro bloco, intitulado: Coordenador Pedagógico e um pouco da sua trajetória, é apresentado de forma breve o que a história nos diz sobre como surgiu esse cargo, curso ao qual o mesmo estava vinculado e o papel deste profissional



No segundo bloco, com o título: O papel do Coordenador Pedagógico na realidade de Teofilândia, resultados obtidos com a entrevista traremos a análise dos dados obtidos na pesquisa de campo e o papel do coordenador na atualidade. Na conclusão, parte final que trata da síntese do trabalho, apontando para o coordenador que temos e qual o que queremos.

### **01 Coordenador Pedagógico e um pouco da sua trajetória**

A figura do coordenador pedagógico aparece no Brasil desde o período Jesuítico, o que prova que a história desse profissional é tão antiga quanto à da educação. Naquela época, era chamado de “prefeito dos estudos”, sua função era:

A regra n. 1 estabelece que é dever do prefeito “organizar os estudos, orientar e dirigir as aulas, de tal arte que os que as frequentam, façam o maior progresso da virtude, nas boas letras e na ciência, para a maior glória de Deus”. A regra n. 5 determina que ao prefeito incube lembrar aos professores que devem explicar toda a matéria de modo a esgotar, a cada ano, toda a programação que lhe foi atribuída. A regra n. 17, referente à função de “ouvir e observar os professores”, estipula: “de quando em quando, ao menos uma vez por mês, assista às aulas dos professores; leia também, por vezes, os apontamentos dos alunos. Se observar ou ouvir de outrem alguma coisa que mereça advertência, uma vez averiguada, chame a atenção do professor com delicadeza e afabilidade, e, se mister, leve tudo a conhecimento do P. Reitor”. (SAVIANI apud PINTO, 2011, p.81)

Nota-se que nessa época a função do coordenador, intitulada como prefeito dos estudos era controladora, na qual o mesmo fiscalizava todo o processo realizado pelo professor a fim de cobrar se a programação estava sendo cumprida, se houvesse algum erro dava-lhe advertência e se necessário levava ao superior, o Reitor.

Quanto ao curso de Pedagogia, cabia formar professores e técnicos em educação; o pedagogo era visto como um especialista em educação, um supervisor escolar, o preparo desse profissional no período entre 1957 e 1963, Segundo Pinto (2011), seguia o modelo norte-americano:

mediante cursos promovidos pelo Programa Americano-Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar (PABAE), que foi responsável pela formação de supervisores para atuarem no ensino elementar brasileiro, com vistas à modernização do ensino e ao preparo do professor leigo. A formação desses supervisores escolares seguiu o modelo de educação americano que enfatizava os métodos e



técnicas de ensino (Lima, 2011). Em 1969, com a promulgação do Parecer n. 252 do então Conselho Federal de Educação, a Supervisão Escolar passa a ser oferecida como habilitação do curso de pedagogia, então reformulado. (PINTO, 2011, p. 84)

O supervisor, que era o pedagogo passou a ter um curso específico para atuar e em seguida esse curso veio a fazer parte da habilitação em Pedagogia. Nota-se que a função deste profissional estava ligada à formação de professores leigos e enfatizando métodos e técnicas de ensino, pois nessa época existiam poucos professores com nível superior e o supervisor era que os orientava como proceder em sala de aula, além de supervisionar, fiscalizar o trabalho.

Já trazendo para a atualidade, o Coordenador não é mais visto como um mero fiscalizador das ações educativas a mando dos superiores, mas sim um articulador do processo da educação, ele media a ação dos professores, em prol da aprendizagem dos alunos.

Por *coordenação* entendemos uma acepção ampla de “aglutinação de pessoas em torno da busca de sentido para as práticas educativas que, embora ocorrendo em vários espaços e tempos da escola, têm (devem ter) uma profunda articulação” (Vasconcellos, 2006, p.11). Ela é, nesse sentido, a expressão máxima do trabalho coletivo. De modo que, se não for uma atividade desenvolvida pelo pedagogo *junto* a todos os profissionais da escola, ela se destitui daquilo que a constitui. (PINTO, 2011, p. 151)

Essa fala evidencia o papel articulador do Coordenador além da coletividade que tem que estar presente para que haja êxito no trabalho pedagógico. É importante, na escola, um trabalho dialógico, entre todo o corpo escolar, envolvendo diretor, coordenador, professor, aluno. Não se pode perder o foco do trabalho, que é a aprendizagem dos alunos.

Ainda há escolas com uma visão tradicional do ensino, no qual o autoritarismo está presente, isso é o reflexo das marcas do passado. Percebemos que em um ensino horizontal, no qual o diálogo é central e a aprendizagem é recíproca, pode potencializar ao sujeito que se forma, possibilidades de sair mais autônomo e crítico. Conforme afirma Pinto (2011):

À medida que a tradição da atuação dos especialistas foi sempre marcada por práticas centralizadoras, e às vezes autoritárias, a perspectiva de pensar a atuação do pedagogo escolar inserida num



trabalho coletivo é um modo de ressignificá-la a partir do respeito, cooperação e legitimação do trabalho docente. (PINTO, 2011, p.138)

Nessas escolas de visão tradicional e muito encontradas ainda na atualidade, o coordenador ainda é visto como fiscalizador, como aquele que vai olhar os erros e expor ao diretor e a outros superiores, aquele que vai reclamar, fiscalizar o trabalho dos professores. É comum ouvir relatos de professores que afirmam se reter em mostrar o planejamento ao coordenador, temendo que o mesmo critique duramente, ou até rasure o que foi escrito nos planos de aula, isto revela que essa ideia errônea em relação ao papel do coordenador não perdura apenas no imaginário dos professores, mas alguns dos próprios coordenadores acreditam ser essa a sua função.

## **02 O papel do Coordenador Pedagógico na realidade de Teofilândia, resultados obtidos com a entrevista**

O perfil dos coordenadores na realidade de Teofilândia é: são todas mulheres, quanto a formação, segundo uma das pessoas entrevistadas, em média aproximada, 80% das coordenadoras em Teofilândia tem pós-graduação em cursos diversos, a maioria é concursada no cargo de coordenação, todas são formadas em pedagogia e sempre tem formação continuada no que diz respeito às reuniões formativas nas próprias escolas, geralmente acontecendo nos sábados.

Os resultados obtidos foram satisfatórios no que diz respeito à organização do trabalho pela equipe que o realiza, porém ficou evidenciado que a quantidade de coordenadores é muito pequena para suprir a necessidade de todas as escolas.

São 31 escolas em todo o município (zona rural e urbana) para ser atendidas por apenas 10 coordenadores, mas, para facilitar o trabalho e focalizar nas especificidades os coordenadores, foram separados em equipes. Do ponto de vista da divisão organizacional há coordenadoras gerais que estão responsáveis por cada grupo, que tomam conta de segmentos específicos.

Não foram apresentados dados de quantos coordenadores ficam em cada grupo porque foi decidido focar no Ensino Fundamental I para análise por ser especificidade da coordenadora entrevistada, nesse grupo são 21 escolas com anos iniciais para serem atendidos por 5 coordenadoras (ao todo são 7, porém duas estão de licença), são em média 4,2 escolas para cada coordenadora, mas como cada



uma fica com um ano, cada coordenador atende todas as escolas no seu ano específico.

Esses profissionais atuam da seguinte forma: ficam nas escolas orientando os professores, assistem suas aulas, dão sugestões de atividades, apresentam os projetos, tiram dúvidas, tendo também dias que fica na sala de coordenação da secretaria de educação planejando, organizando projetos... Há também reuniões mensais e quinzenais em que eles realizam e participam. Em razão de estarem cada dia em uma escola em dias letivos, os professores e os próprios coordenadores sentem falta de mais atendimentos, pois mesmo quando estão nas escolas só orientam nos intervalos.

Essa proposta de separar os coordenadores por ano é nova, antes era por escola; segundo a Entrevistada 2, foi uma ideia que deu certo em parte pois a maior dificuldade foi transporte para levar os coordenadores nessas escolas, como se pode observar nesta fala:

*No município um dos desafios é atender a quantidade de escolas, visto que são 21 escolas dos anos iniciais para 5 coordenadores. Essa situação causava um desgaste muito grande, por essa razão criou-se uma proposta com foco nas formações para professores e acompanhamento direto em sala de aula visando o processo de alfabetização e letramento. O que mais implicou essa proposta foi a questão da logística (transporte). Ficou uma coordenadora para cada ano e é entregue um cronograma semanal com os locais de visita, sendo que pode contemplar até três escolas em um dia, dependendo da distância. Há uma ficha de visita onde os professores fazem anotações da turma para que na próxima visita já leve uma devolutiva, ou até na próxima formação. (ENTREVISTADA 2, 2016)*

A Entrevistada 2 salientou que no mesmo carro vai todo o grupo do Fundamental I e se dividem na escola pelo ano que ficou responsável. Essa parte da devolutiva foi considerada como de importância essencial para ser mostrada em uma próxima visita das coordenadoras. Esse movimento é importante para que haja um trabalho de qualidade, sendo um diferencial no trabalho de coordenadores, como aponta Monteiro et al. :

É comum observarmos o CP sendo engolido pelo cotidiano, dedicando boa parte do seu tempo à resolução de problemas emergenciais. No entanto, como seu papel principal é ajudar na formação dos professores e na gestão pedagógica da escola, a proposta é que, aos poucos, ele possa redesenhar suas funções,



legitimando-se como formador e parceiro dos professores. (MONTEIRO, et. al. 2012, p.32)

Sendo assim, essa divisão por anos pode ter contribuído para que as coordenadoras não se envolvam com problemas emergenciais que, podem até não fazer parte de sua função e focar na aprendizagem dos alunos em relação às demandas percebidas nas visitas. O que ao mesmo tempo pode ser positivo no que se refere a focar no objeto e dar devolutiva do mesmo o e negativo por, não estando em uma única escola, estar perdendo de orientar algumas situações importantes do cotidiano da escola que lhe compete.

Na categoria que analisou o conceito formado pelos entrevistados acerca da função do coordenados as opiniões se complementam:

*Acompanhar as atividades pedagógicas, didáticas, orientando de forma técnica as ações de programas e projetos capacitando e sendo capacitadas para as atividades educacionais e especificamente para o Fundamental I na alfabetização dos alunos. (ENTREVISTADO 1, 2016)*

*São várias as atribuições descritas no regimento do município e no plano de cargos e salários. Porém, no geral é coordenar os processos didático-pedagógicos formativos e todo o processo de avaliação interna e externa que acontece na rede.*

*Elaboração e execução do calendário municipal da rede escolar; reuniões (formação de professores, acompanhamento dos programas: PACTO-PNAIC, Despertar, dentre outros); atendimentos de alunos. (ENTREVISTADA 2, 2016)*

É importante que a função do coordenador esteja bem compreendida para que esse profissional não acabe fazendo trabalhos que não são da sua área, observemos que quando o coordenador está o tempo todo na escola é comum que algumas demandas que não são seu papel cheguem até ele para serem solucionadas, demandas que são para o diretor, outras que outros profissionais deveriam resolver, mas tendo seu papel bem delimitado por ele e pelo que estão à sua volta faz com que não perca tempo com o que não é sua atribuição.

Percebe-se que, de acordo com o que foi dito pelos entrevistados, isso não ocorre no município de Teofilândia, visto que os coordenadores sabem sua função e também porque que as demandas da própria área já são muitas e preenchem toda a carga horária estabelecida.





Em relação a reuniões entre as coordenadoras, que servem para articular o trabalho, formar, trocar experiência, perguntamos sua frequência no município de Teofilândia e também o que é tratado nas reuniões obtemos os seguintes relatos:

*Mensais com toda a coordenação, quinzenais para alinhar os projetos e estratégias. (ENTREVISTADO 1, 2016)*

*Duas ao mês. A pauta é montada com base nas demandas das escolas e da própria secretaria. Servem para planejamento de reuniões, acompanhamento dos diagnósticos das escolas, planejamento e avaliação das visitas. (ENTREVISTADA 2, 2016)*

De acordo com as falas dos entrevistados as reuniões servem para articular o trabalho e discutir as demandas, Monteiro et al. (2012) corrobora com essas afirmações, no que se refere à pauta dos encontros entre coordenadores:

*Reunião de formação deve ser articulada ao contexto de trabalho e centrada na reflexão sobre as práticas de sala de aula e a aprendizagem dos alunos. Tem como principal objetivo construir coletivamente respostas para os problemas pedagógicos enfrentados pelo grupo.” (MONTEIRO et al. 2012, p.86)*

Neste sentido, as reuniões entre as coordenadoras têm a função de planejamento e avaliação da demanda do cotidiano das escolas atendidas, fomentando respostas para os desafios do grupo.

Em relação às reuniões com os professores, que devem contemplar a formação continuada e também a escuta das experiências, dúvidas e angústias dos mesmos, foi feita a seguinte pergunta: “Há reuniões de formação continuada com os professores? Se sim, como são? Qual a sua frequência?” (APÊNDICE) Obtivemos a seguinte resposta:

*Sim, quando o calendário do município foi pensado, já destinou-se alguns sábados para essas formações, como o município tem convênio com o programa PACTO-PNAIC, os sábados destinados para a formação foram insuficientes para cumprir a carga horária exigida pelo programa, então, a partir desta demanda que a coordenação criou um circuito de formação itinerante realizado no decorrer da semana e por núcleos de escola. (ENTREVISTADO 1, 2016)*

As reuniões de formação entre os coordenadores e professores são muito importantes para um trabalho dialógico e de qualidade, percebe-se, na fala do



entrevistado a importância dada a esse processo, pois pontuou a solução encontrada para sanar a dificuldade em sua realização.

Segundo os entrevistados, nas formações são tratados os assuntos demandados pelo fazer da docência. Essas reuniões devem atualizar o professor e também levar à reflexão da ação.

Finalizando a entrevista, foi perguntado se os colaboradores tinham algo a acrescentar que julgassem relevante e não por acaso, as respostas foram sobre o mesmo assunto, acerca do papel do coordenador, que não é um fiscalizador, que não deve agir autoritariamente, mas sim de forma colaboradora, mediadora.

*Muitos professores pensam que os coordenadores vão para fiscalizar o trabalho, quando na verdade seu papel é orientar. (ENTREVISTADO 1, 2016)*

*Os coordenadores não são fiscais, como são vistos por muitos professores; seu papel é o de orientar, sugerir. Essa visão é desmistificada com as ações do coordenador, do acompanhamento de sala de aula e de formações. (ENTREVISTADA 2, 2016)*

Diante das falas podemos extrair que os entrevistados percebem a forma que o coordenador é visto com o papel de fiscalizador, como um entrave que deve ser tirado do ideário dos professores e para solucionar esse problema, a Entrevistada 2 apontou a quebra desse pensamento no acompanhamento e nas formações.

Ao buscar a função do Coordenador no documento que rege o município, pôde-se constatar que o que há descrito nas atribuições desse cargo tem grande relação com as falas dos entrevistados, como se pode ver no recorte a seguir:

Nível I - Coordenador Pedagógico com curso superior em Pedagogia  
DESCRIÇÃO SUMÁRIA: Compete no âmbito da Unidade Escolar, a coordenação do processo didático quanto aos aspectos de planejamento, controle, avaliação, a cooperação com as atividades dos docentes, a participação na elaboração da proposta pedagógica da Escola, a participação nas reuniões de conselho de classe e nas reuniões de pais e alunos, a orientação para o trabalho individual ou em grupo, o aconselhamento e o encaminhamento de alunos em sua formação geral. (TEOFILÂNDIA, 2012, p.103)

A relação com as falas dos entrevistados e o documento é evidente. Vale salientar que é importante os coordenadores tenham bem delineado o seu papel, pois conhecendo, o trabalho flui com mais leveza, firmeza e qualidade, assim como



todos os profissionais de diversas áreas; quando alguém que é colocado para assumir uma função sem ser qualificado vem os problemas, o trabalho se fragmenta e perde a sua essência.

### **Considerações Finais**

De acordo com os resultados da Pesquisa de Campo sobre a realidade de Teofilândia-Ba em 2016, pode-se pensar: qual o Coordenador que temos e qual o coordenado que queremos? Na verdade temos o coordenador que queremos, aquele que tem um olhar de orientador e não de fiscal, porém o que cabe para melhora seria é aumentar a quantidade desses profissionais a fim de atender as necessidades das escolas.

A trajetória do Coordenador como fiscalizador dos professores deixou marcas que perduram até hoje; para que haja um trabalho dialógico na escola é necessário quebrar esse paradigma, trazendo o verdadeiro papel desse profissional na atualidade, que é o de articular e cooperar para um trabalho de qualidade em prol da aprendizagem dos alunos.

A pesquisa mostrou ainda que a realidade de Teofilândia apresenta dificuldades em relação a transporte e também há poucos coordenadores diante da grande demanda de escolas, mas ficou manifesto o desejo dos profissionais em desempenhar um trabalho de qualidade quando os entrevistaram apontaram as maneiras que foram criadas para solucionar os problemas.

Vale salientar que alguns coordenadores não têm essa perspectiva de orientação, colaboração, que seria a ideal, estes aos quais estamos nos referindo, no geral, não tem formação para atuar, são nomeados por políticos e se preocupam em “entregar” aqueles que estão em erro, felizmente não encontramos indícios de pessoas com esse perfil e perspectiva trabalhando no *locus* pesquisado, de acordo com depoimento dos entrevistados.

Em relação ao curso de Pedagogia, pode-se afirmar, com os achados deste trabalho, que é grande a importância do Componente Curricular Coordenação Pedagógica, visto que todos os Coordenadores do município são Pedagogos, como previsto na lei do município.

Conclui-se que este trabalho pode ser indicado para estudantes do curso de Pedagogia que pretendem atuar na área de Coordenação pedagógica, para



Coordenadores Pedagógicos e também para professores do componente Curricular Coordenação, visto que esta pesquisa emergiu de um trabalho deste componente.

### Referências

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. 1ª ed. São Paulo: Atlas, 2000a.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica** - 5. ed. - São Paulo: Atlas, 2003.

MONTEIRO, Elisabete et al. **Coordenador Pedagógico: Função, rotina e prática**. Palmeiras-BA: Instituto Chapada de Educação e Pesquisa, 2012

PERRENOUD, Philippe. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia escolar: coordenação pedagógica e gestão educacional**. São Paulo: Cortez, 2011.

TEOFILÂNDIA. Lei Complementar Nº 023, de 04 de Abril de 2012. Dispõe sobre o estatuto do magistério público do município de Teofilândia e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, 5 abr. 2012.



## **PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA E LEITURA: INCENTIVO À APROXIMAÇÃO UNIVERSIDADE E ESCOLA**

**Edmara de Lima Maltez**

Escola José Carneiro de Oliveira

edmaramaltez@gmail.com

### **Resumo**

O presente artigo aborda o tema Pesquisa-ação colaborativa e Leitura como incentivo à aproximação Universidade e Escola. A pesquisa apresenta importantes elementos que, até o presente momento, têm favorecido a proposta do Projeto de Leitura de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC). Para pensar em uma educação mais próxima da qualidade que implique no melhor ensino e aprendizagem para os alunos, não basta a organização pedagógica da prática educativa. O objetivo do estudo é apontar como o professor caracteriza a possibilidade de aproximação da Universidade e Escola, mediante proposta de Projeto de Leitura de TCC na escola. É possível entender a possibilidade de pesquisa na escola por meio da Pesquisa-ação colaborativa. O estudo é exploratório e descritivo e teve início com a aplicação de um questionário 35 professores do Município de Madre de Deus que cursam Letras pela UNEB na modalidade a Distância (EAD), através do qual foram coletados dados que compõem a análise neste artigo. Portanto, a proposta de aproximação entre universidade e escola compõe-se de diversificadas estratégias voltadas inclusive para o uso de metodologias como a pesquisa-ação colaborativa.

**Palavras-chave:** Leitura. Pesquisa-ação Colaborativa. Universidade e Escola.

### **Introdução**

No contexto da proposta desta temática pesquisada, estudos atuais de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) apontam que, tanto a metodologia da pesquisa-ação como a colaborativa corroboram para a aproximação entre Universidade e Escola através do Pesquisador-colaborador. Por ser um tema atual, relevante e útil, a pesquisa-ação colaborativa foca o trabalho direto do pesquisador experiente (Professor Universitário) com professores de instituições escolares da Educação Básica, por exemplo.

Dessa forma, é interessante a esse contexto focar a importância do trabalho com a leitura, enquanto instrumento de pesquisa que passa a informar e formar os sujeitos que dela faz uso. A leitura aqui referida volta-se para o contato do leitor com Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) que são formalmente desenvolvidos pelas universidades e demais instituições de Ensino Superior para avaliação parcial de discentes nos cursos de ensino superior e nos cursos de Pós-graduação. Assim,



sabe-se que tais trabalhos são o resultado de estudos, investigações e em alguns casos relatos de experiências ou mesmo de um processo de intervenção desenvolvidos em escolas. Após o acompanhamento do orientador acadêmico, estes trabalhos são arquivados na Instituição e utilizados para consulta por leitores interessados naquele tema.

Nesse contexto, a leitura é o instrumento necessário para o trabalho de pesquisa na escola, sendo o TCC uma ferramenta útil para a análise do professor, pois o mesmo poderá conhecer teorias e reflexões teóricas, além de resultados de pesquisas que podem fortalecer sua prática pedagógica ou mesmo instigá-la a trabalhar sob novas problemáticas e desenvolver novos processos de pesquisa com apoio da universidade. Sabe-se, porém, que sem o apoio consideravelmente presente de professores universitários para orientações pertinentes, continuará distante a proposta de aproximação entre universidade e escola.

Objetiva-se apontar como o professor caracteriza a possibilidade de aproximação da Universidade e Escola, mediante proposta de Projeto de Leitura de TCC na escola. É válido salientar a compreensão da leitura, através do contato com textos de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), pelos professores que buscam estímulo para uma prática pedagógica mais eficiente, promovendo a aproximação dos conhecimentos produzidos na universidade com as experiências vividas desses educadores na escola para fins de novas construções.

O estudo é explicativo e descritivo, focando a análise do questionário aplicado a 35 professores do Município de Mata de São João que cursam Letras pela Universidade Estadual da Bahia (UNEB) na modalidade de Educação a Distância (EAD), sendo assim foi sinalizada a relevância do **Projeto de Leitura: incentivo à aproximação Universidade e Escola**. Com a análise destes dados foi possível compor as considerações deste estudo que apontam para uma maior reflexão sobre a metodologia da Pesquisa-ação colaborativa como instrumento de aproximação da universidade e escola.

### **Considerações sobre a leitura e pesquisa-ação colaborativa**



Atualmente, as formas de tratamento e veiculação da comunicação, diferem de acordo a necessidade e o objetivo do receptor, ou seja, a leitura está diretamente relacionada às atividades do cotidiano. Ler no mundo contemporâneo exige mudança de atitude, uma vez que, a representação de um pensamento, é o objeto plausível para uma efetiva leitura, seja um simples gesto, um som, um desenho, um texto ou uma palavra a qual se encontra impressa em diferentes meios e, em diferentes modalidades.

Considerando que esse processo é relativamente intrínseco ao ser humano, pode-se observar a leitura em diferentes contextos e em níveis diferenciados. Uma vez que, ao ler o sujeito utiliza seus conhecimentos, seus sentidos, suas emoções e, naturalmente, a razão e a lógica. Para Bakhtin (1983 *apud* BELTRÃO, 2006, p. 5), “A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.” Inferindo, a linguagem tem toda uma significação que está em sintonia com o contexto do enunciado, o qual é produzido no meio social do leitor.

Sendo assim, há um desafio para os educadores: serem professores de leitura como afirma Silva (2005, p. 28) para ele: “[...] todo professor, na real acepção do termo, é necessariamente um professor de leitura. Ainda que esta afirmação não seja nova”. Na realidade alguns professores ainda não assumiram sua identidade de leitores e certamente terão dificuldades para desenvolver trabalhos com seus alunos que exijam uma leitura mais aprofundada. Até para propor ações pedagógicas fica difícil sem o conhecimento do novo. Há um dado importante sobre o processo de leitura na escola e que merece ser refletido:

O docente pesquisador deve assumir um papel de produtor do conhecimento em vez de levar ao aluno um saber a ser utilizado, apenas, para consumo, em que não há reflexão que conduza a novos saberes. Para Thiollent (2004) fica evidente a importante relação da educação com a pesquisa-ação, apontando para uma reflexão teórica sobre os aspectos quantitativos e qualitativos do conhecimento. A pesquisa-ação teria assim o papel de contribuir com o contexto da reestruturação do sistema educacional. É a metodologia que conduzirá a pesquisa enquanto organização e estratégia de pesquisa.

Para Richardson (1999), os trabalhos que envolvem o processo de pesquisa necessitam de conhecimento sobre a realidade, noções básicas de metodologias e técnicas de pesquisa, além do pesquisador desempenhar um trabalho em equipe e



com seriedade e, acima de tudo, com consciência social. Por isso, priorizamos um estudo de métodos e técnicas que estimulem o pesquisador, respeitando a individualidade de cada um.

Em suas considerações Machado, Lousada e Tardeli (2004) afirmam ser válido um ensino sistemático que trabalhe os gêneros textuais, podendo ser útil um material didático que se concentre em sugestões mais gerais de produção de textos com gêneros acadêmicos/científicos. As atividades que antecedem a redação final de uma pesquisa são essenciais para um “produto final adequado”. Para esses autores, a utilização de um diário de pesquisa pode ajudar o pesquisador a aprender a organizar-se, pesquisando.

O professor que não pesquisa, a rigor, pode ter seu trabalho resumido às aulas “reprodutistas e conteudistas”. É preciso abandonar a postura envelhecida de que ensinar significa falar como os alunos com ênfase, prender-lhes a atenção, obrigá-los a respeitar a autoridade do professor. “Na pedagogia da farsa, que é a aula copiada, só resta maquiagem, para encobrir as rugas do tempo”. (DEMO, 2006, p. 23).

Compreende-se que educação de qualidade é aquela que é capaz de garantir verdadeiramente o acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento de valores e saberes essenciais a cidadania, autonomia pessoal e política, além da convivência respeitosa e democrática entre os diversos. O direito de aprender vem se constituindo como um chamado para o coletivo da escola, de que é preciso organizar situações de aprendizagens para que todos os alunos, em seus diferentes ritmos aprendam.

Segundo Cordeiro (2006), recorrer a Sociologia da Leitura permite adentrar pelas intrincadas relações entre leitura, cultura e sociedade e compreender que o ato da leitura, embora resulte de um investimento individual, está condicionado aos processos sociais. Isso produz um sentido e se insere em uma dinâmica na qual o leitor se modela. Em outras palavras, um estudo desta natureza assume um papel relevante ao interrogar sobre os lugares e formas de sociabilidades em torno do ler ou das múltiplas funções que o leitor, a depender das contingências de seu percurso de vida, pode dar a leitura.

Em sua visão Crítica Luna et. al. (1992, p. 103) afirma que “[...] deve-se considerar que, frequentemente, o que se está afirmando é que a universidade não





pode deixar de produzir conhecimento e que o ensino deveria estar baseado em pesquisa”. Segundo Thiollent (2004, p. 75), ao falar da pesquisa-ação:

Este processo supõe que os pesquisadores adotem uma linguagem apropriada. Os objetivos teóricos da pesquisa são constantemente reafirmados e afinados no contato com as situações abertas ao diálogo com os interessados, na sua linguagem popular.

Infere-se, a partir dessa colocação do autor, que a linguagem popular é uma grande referência para o trabalho colaborativo. Entende-se como metodologia colaborativa um processo de aprendizagem de melhoria posta em prática e que englobam: valores da colaboração (modelo educativo), fundamentação (bases neurológicas, psicológicas e pedagógicas), contextos de aprendizagem, métodos, conteúdos, planejamento curricular e avaliação. (PROULX, 2004).

Portanto, infere-se que o trabalho de leitura com textos acadêmicos de TCC podem representar a pesquisa-ação colaborativa e podem corroborar com a aproximação entre universidade e escola, não somente pelo que neles estão contidos ou propostos, mas por serem pesquisas úteis ao contexto escolar. Porém, é necessário que estes textos sejam levados às escolas, para um trabalho de leitura com o professor – a partir do que já se tem de atual produzido e registrado como TCC da graduação ou pós-graduação.

### **Métodos pedagógicos e pesquisa-ação**

São problemas como drogas, violência, indisciplina, evasão, subnutrição e outros que os professores passam a lidar diariamente no contexto de sua escola. São alunos vindos de níveis sociais diferentes com problemas complexos iniciados desde a família até a convivência em meio social. Do outro lado, os professores ainda estão pouco fortalecidos pedagógica e cientificamente, ou seja, para enfrentar os desafios diários é preciso desenvolver práticas que passem pelos métodos científicos e pedagógicos.

Mesmo sem ter habilidade com o desenvolvimento de textos acadêmicos, muitos professores registram suas ações pedagógicas e o processo pelo qual se pretende chegar ao objetivo proposto. Dessa forma, apoiam-se nos métodos pedagógicos para a elaboração de planos de aula, projetos escolares, relatórios de atividades, dentre outros. Ao conhecer alguns estudiosos e suas correntes teóricas,



os professores pesquisadores devem refletir sob as relações sociais na sociedade, inclusive as envolvidas na educação. Dentre os vários métodos considerados pedagógicos está o de Paulo Freire. Autores reportam-se à contribuição de Freire não como uma simples metodologia a ser reproduzida, mas uma rica e importante relação dialética entre prática e teoria (PALMER, 2006).

Ao sugerir o uso do conhecimento adquirido pelos alunos para reapropriar-se do conhecimento dominante em busca da emancipação, Freire (2004, p. 47) afirma que “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para a própria produção ou a sua construção”. Para ele cabem algumas competências essenciais ao educador:

Ensinar exige pesquisa: dominar conteúdos e estar atualizado; ensinar exige respeito aos saberes dos educandos: respeitar os conhecimentos prévios e valorizar a cultura dos alunos; ensinar exige criticidade: fazer uma leitura crítica da realidade [...] (FREIRE, 2004, p. 56).

Assim, a pesquisa é ferramenta base do ato de ensinar e este deve contribuir de forma significativa por meio da pesquisa-ação, problematizando dentro do contexto da realidade vivida pelos alunos. Cada educador deve buscar formular suas questões e procurar responde-las, fazendo uso de métodos contextualizados, como o construtivista (BRUNER), emancipatório e dialógico (FREIRE). O método pedagógico é: “uma forma específica de organização dos conhecimentos, tendo com conta os objetivos do programa de formação, as características dos formandos e os recursos disponíveis”. (FREIRE, 2004, p. 64).

## **Metodologia**

O Estudo é exploratório e descritivo no qual foi feito o levantamento bibliográfico com base no questionário aplicado a 35 professores de escolas da rede municipal de Ensino do Município de Mata de São João-BA, os quais apenas 33 responderam às cinco questões do tipo fechadas e duas questões do tipo abertas, caracterizado como diagnóstico sobre o interesse pelo Projeto de Leitura de TCC e sua relevância para o trabalho de aproximação Universidade e escola. Foi ainda levado em conta a opinião dos professores sobre a importância da leitura de textos de TCC como ferramenta para a formação do professor.



Antes da entrega dos questionários foi enviado aos entrevistados o projeto de leitura e o questionário, todos por e-mail. Os professores já atuam em sala de aula e são alunos do curso de Letras na modalidade a distância da Universidade Estadual da Bahia desde 2013 (UNEB), na qual atuei como tutora on-line por dois anos.

### **Descrição do projeto e amostra**

O projeto “*Leitura com a pesquisa-ação colaborativa: incentivo à aproximação universidade e escola*” (ANEXO A) está voltado para a **Instituição Escolar de Nível Educação Básica**, tendo como **público-alvo** professores da Rede Municipal. Para tanto o subtema corresponde ao “*Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) como fonte de pesquisa para o professor na escola*” para assim trabalhar o incentivo à aproximação Universidade e Escola.

A oficina de leitura foi confeccionada para se propor uma reflexão sobre o pensar em uma educação mais próxima da qualidade que implique no melhor **ensino e aprendizagem** para os alunos. Diante dessa questão, não basta a organização pedagógica da prática educativa. É visível, e também defendida por muitos estudiosos da atualidade como Demo (2006), que a escola precisa de pesquisa, isto é, professores e alunos atuando como pesquisadores. Sabe-se ainda que se trata de uma realidade quase “utópica” que impossibilita o educador, por exemplo, de atuar como pesquisador e, independente da listagem desses obstáculos, mesmo assim é possível desenvolver a pesquisa na escola por meio da Pesquisa-ação colaborativa.

Neste contexto, estudos atuais de TCC apontam que essa metodologia corrobora para a aproximação entre **Universidade e Escola**. Por ser um tema atual, relevante e útil, a pesquisa-ação colaborativa foca o trabalho direto do pesquisador experiente (Professor Universitário) com professores de instituições escolares sejam do ensino infantil, fundamental I, fundamental II e do Ensino Médio.

Dessa forma, é interessante a esse contexto focar a importância do trabalho com a **leitura**, enquanto **instrumento de pesquisa** que passa a **informar e formar** os sujeitos que dela faz uso. A leitura aqui referida volta-se para o contato do leitor com **Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC)** que são formalmente desenvolvidos pelas universidades para avaliação parcial do graduando nos cursos de ensino superior. Assim, sabe-se que tais trabalhos são resultado de estudos, investigações



e em alguns casos relatos de experiências ou mesmo de um processo de intervenção desenvolvidos em escolas. Após o acompanhamento do orientador acadêmico, estes trabalhos, em parte, são arquivados na Instituição e utilizados para consulta por apenas alguns leitores desse gênero.

Conclui-se que esta oficina apresenta a leitura como instrumento necessário para o trabalho de pesquisa na escola, sendo o TCC uma ferramenta para análise do professor nesta escola, pois o mesmo poderá conhecer teorias e reflexões teóricas, além de resultados de pesquisas que podem fortalecer sua prática pedagógica ou mesmo instigá-la a construir novas problemáticas e desenvolver novos processos de pesquisa com apoio da Universidade. Sabe-se, porém, que sem o apoio consideravelmente presente de professores universitários, para orientações pertinentes, continuará distante a proposta de aproximação entre universidade e escola.

A apresentação do objetivo do projeto de leitura aos professores iniciou-se pela descrição do objetivo geral, ou seja: desenvolver o exercício da leitura de textos de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) entre os professores que buscam estímulo para uma prática pedagógica mais eficiente, promovendo a aproximação dos conhecimentos produzidos na universidade com as experiências vividas por professores na escola para fins de novas construções. Para tanto, explicitou-se os objetivos específicos para se alcançar tal ação: Apontar a importância da leitura aos professores para seus estudos e futuras pesquisas, introduzindo a leitura de textos de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) na escola; Comparar – a partir da leitura de textos de TCC – os estudos, análises e relatos de experiências registrados com as experiências vividas pelos professores na escola; Discutir sobre as diversas possibilidades de se utilizar o TCC na escola, favorecendo a investigação, o estudo de teorias, a reflexão, a análise e o processo de intervenção por parte do professor. Construir ações práticas, junto aos Educadores, para informar e formar a comunidade escolar e local.

Na confecção da metodologia, propôs-se que o projeto de Leitura ocorresse mediante as reuniões pedagógicas da escola para assim facilitar a participação do professor sem sobrecarregá-lo.

Todo o desenvolvimento do projeto de leitura teve duração de um ano fomentado aos poucos pelo interesse e compromisso dos colaboradores que



participaram do processo. Por isso, infere-se ser possível combinar a pesquisa científica com a pedagógica desde que – para estar presente nas escolas não como apoio, mas como uma busca pela inovação e mudança de um cenário que ainda desqualifica a educação – se priorize o estudo teórico, a investigação e a intervenção.

### **Resultados e discussão**

Com a análise dos dados coletados pode-se verificar que 100% dos entrevistados estão fazendo graduação, 93 % não têm o hábito de fazer leitura de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) produzidos nos cursos de graduação e pós-graduação, sendo apenas 7% adepto ao hábito de ler. Verifica-se assim que o professor em processo de formação ainda não consegue inserir a leitura de textos acadêmicos no seu contexto escolar, utilizando-os para reflexões ou mesmo consulta para o desenvolvimento de práticas pedagógicas. Foi ainda constatado que 100% dos entrevistados reconhecem que há diversas possibilidades de utilizar textos acadêmicos para a pesquisa do professor na escola, favorecendo assim a investigação o estudo de teorias, a reflexão, a análise e o processo de intervenção pelo professor.

Quando perguntado se a leitura de textos de TCC pode colaborar com a formação do professor entrevistado, 99% afirmaram que sim, contra 1% que discorda. Em justificativa, parte destacou ser uma ferramenta importante para questões como: o desenvolvimento de novas pesquisas para e na escola, facilitação do desenvolvimento de projetos pedagógicos e colocaria em contato pesquisadores universitários (professores) e ajudaria o professor em suas dificuldades enfrentadas na escola e com a própria prática.

Após leitura do Projeto de Leitura com a pesquisa-ação colaborativa: incentivo aproximação universidade e escola 95% dos entrevistados consideram muito útil a proposta do citado projeto a ser trabalhado na escola. Apenas 1% considera pouco útil.

Quando perguntado sobre a leitura como ferramenta pedagógica capaz de aproximar Universidade da Escola, 98% disseram que sim e 2% discordaram. Em justificativa aos 98% apontaram ser: importante elemento de informação e formação; pesquisas devem ser divulgadas nas escolas; os trabalhos de TCC devem ser lidos



por professores na escola; a leitura de textos acadêmicos incentiva novas pesquisas; a universidade deve levar seu conhecimento produzido aos professores. Os 2% apenas sinalizaram que a universidade ainda não está voltada para os interesses da escola como deveria, visto que a pouca divulgação dos trabalhos acadêmicos demonstra distância de interesses.

Por último, foi feito um questionamento sobre se o trabalho com a leitura de textos de TCC pode refletir no cotidiano de professores na escola e 100% consideram essencial o contato com a leitura de TCC. As respostas justificam-se pela: melhoria da prática docente através do hábito da leitura; fundamentação para as pesquisas escolares; formação do professor com qualidade científica; contato com pesquisas e pesquisadores para ampliar o conhecimento; desenvolvimento de habilidades de pesquisa com qualidade; incentivo a pesquisa do professor; participação contínua da universidade na escola; mudança de comportamento de professor conteudista para professor pesquisador.

O papel da pesquisa se dá pela participação efetiva de pesquisadores comprometidos com o objeto de estudo, o objetivo a ser alcançado e o problema de estudo. Neste sentido, aliar a pesquisa científica com a pedagógica pode ser uma estratégia positiva quanto aos resultados esperados e propostas construídas por meio da pesquisa-ação. É importante que o docente insira-se no processo educacional com maior maturidade quanto a sua responsabilidade e participação nas situações de aprendizagem. Entende-se que é a pesquisa o instrumento que o fará diagnosticar problemas, os quais metodologicamente e junto a teorias poderão ser resolvidos com sucesso.

Os autores aqui trabalhados sugerem em contextos semelhantes a relevância do uso da pesquisa na escola, salientando, entre outras sugestões, a necessidade de portar-se aos conhecimentos teóricos para a construção de pesquisas sólidas e contextualizadas a realidade escolar. O empirismo lógico ganha espaço nas pesquisas justamente por fundamentar os conceitos científicos, aponta Carvalho (2006, p. 66) e afirma a autora que “O Empirismo Lógico não se preocupa em saber se os conceitos são adquiridos via abstração ou não; exige, contudo que os conteúdos científicos sejam passíveis de serem reduzidos a conceitos observacionais”. Nesta visão, a pesquisa assume as teorias para obter as



informações sobre o mundo factual e construir uma relação mais próxima possível do real empírico.

Diante dos resultados, infere-se ainda que para entender o universo da pesquisa do professor na escola é preciso questionar se este a adota como base de suas ações desenvolvidas em sala de aula. Nesse contexto, condicionar os planejamentos das aulas e projetos escolares aos métodos sociológicos (científicos) e métodos pedagógicos pode significar ainda uma realidade pouco vivida por alguns professores. Por outro lado, é uma necessidade condicional para os que estão dispostos a atuar de forma atual e contextualizada com seus alunos. Muitos professores não assumem sua condição de pesquisador, pois a eles são negadas condições mínimas para esse trabalho, ou seja, faltam bibliotecas, tempo para pesquisar e principalmente apoio quanto à divulgação de suas ações já desenvolvidas.

Sabe-se que ainda é negada, em parte, a estes professores a oportunidade de estudar cientificamente para poder fortalecer os subsídios metodológicos na ação de lecionador e pesquisador. Por isso, na formação deles devem ser dadas oportunidades de adquirirem, além das competências oferecidas pelo contato com TCC, ferramentas para adquirir habilidades com o ato de pesquisar.

Na pesquisa-ação há preocupação com o conhecimento a ser adquirir quando em contato com a teoria. É esta que organiza o objeto estudado a ser vivenciado pelo pesquisador orientador e demais pesquisadores. Não se deve pesquisar por mera aquisição de conhecimento ou desejo de resolver problemas, mas também investigar um cenário mais próximo de uma intervenção positiva para a realidade social. Conscientes das diferenças e das imposições derivadas das necessidades vividas em sociedade. Na condição de pesquisador não se pode apenas informar regras e conteúdos, mas aprofundar-se em conhecimentos que o leve a contribuir com seus alunos para o ressignificado de conceitos ou criação de novos.

### **Considerações finais**

O presente estudo, ao focar a leitura como instrumento que leva a informação e a formação do leitor, foi importante para uma reflexão sobre como oferecer a escola um projeto que aglutine a universidade e a escola. O estudo, mesmo que incipiente, apontou avanço na discussão sobre como levar ao professor o



conhecimento produzido na universidade e que estratégias podem ser também discutidas e melhoradas para o trabalho de divulgação de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC). É viável a proposta de um projeto que contemple a leitura e o contato com a pesquisa produzida por pesquisadores (alunos e professores universitários).

Mesmo não sendo um estudo que aponte variáveis, infere-se que o contato com essa tipologia textual, o TCC, favorece o professor que está em formação, mas fica também o questionamento que requer estudo mais aprofundado, sobre os fatores que ainda impedem essa aproximação com tais textos. Além disso, o uso da metodologia da Pesquisa-ação colaborativa (proposta pelo projeto de Leitura, anexo A) volta-se para várias temáticas, e, a apresentada neste estudo é apenas uma delas. Ela é relevante para a aproximação da universidade e escola na medida em que estudos recentes como o de Scapechi (2009) colocam em questão o papel do pesquisador/colaborador. Portanto, é preciso um olhar mais aprofundado no sentido de divulgação de pesquisas acadêmicas para além da apreciação dos pesquisadores acadêmicos. É importante facilitar a leitura de estudos teóricos, exploratórios, descritivos e explicativos, mas também é pertinente aproximar-se das experiências diárias dos professores nas escolas e refleti-las em novo contexto social, cultural, econômico e pedagógico.

É pertinente aqui destacar que a pesquisa científica favorece o ambiente para o docente estudar justamente por apresentar critérios básicos e que devem ser respeitados para ter valor científico. As ações metódicas favorecem a organização de procedimentos, além de demonstrar com clareza as verdades ali construídas ou mesmo questionadas. Portanto, o processo de pesquisa pode ter referência no “questionamento reconstrutivo, com qualidade formal e política”. (DEMO, 2004, p. 1).

Este estudo corrobora de forma reflexiva sobre a aproximação da Universidade com a Escola por meio da divulgação de pesquisas acadêmicas, isto é, o TCC. Permitiu assim compreender que por meio da leitura é viável uma aglutinação que coloque a pesquisa científica na linha da educação por configurar-se em um ambiente de confronto entre dados, evidências e informações através das produções científicas da Universidade.

Colaborar por meio da pesquisa de forma real é um desafio que inclui, entre outros a formação de professores e a inovação dos instrumentos pedagógicos de





ensino. “Essa teoria constitui uma abordagem teórico-metodológica multidisciplinar em potencial para a pesquisa educacional”. (DAVIDOV, 1988, p. 24). É necessário adotar ferramentas que proponham a elaboração de pesquisas conceituais e mais contextualizadas com a problemática escolar. Por isso, entende-se ser o processo de investigação orientada um suporte positivo para pesquisas nos sistemas escolares que executem ações sociais, tudo isso por meio da sensibilização de pesquisadores docentes.

Mesmo sem ter habilidade com o desenvolvimento de textos acadêmicos, muitos professores registram suas ações pedagógicas e o processo pelo qual se pretende chegar ao objetivo proposto. Ao conhecer alguns estudiosos e suas correntes teóricas, os professores pesquisadores devem refletir sob as relações sociais na sociedade, inclusive as envolvidas na educação. Expor os fatos e fenômenos investigados na escola e levar a conhecimento público através da elaboração própria ainda é uma realidade distante da prática docente.

## Referências

BELTRÃO, Lícia. In revista **Educação** – SEC – BA, Ano 1 n°3. Janeiro / fevereiro 2006. **Entrevista**.

DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación teórica y experimental. Moscu: Editorial Progreso, 1988.

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: Princípio Científico e Educativo. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler**. 39. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. e outros. **A prática docente na Universidade**. São Paulo: EPU, 1992.

MACHADO, A. Rachel; LOUSADA, Eliane; TARDELI-ABREU, L. Santos. **Planejar Gêneros Acadêmicos**. São Paulo: Parábola, 2004.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. **A Pesquisa e a Construção do Conhecimento Científico**: do planejamento aos textos, da escola à Academia. São Paulo: Respel, 2002.

PROULX, Jean; **Apprentissage par projet**. Presses Universitaires du Québec. 2004. Pag.84.



RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. São Paulo: 1999.

SCAPECHI, Wanderson. **Saberes informacionais na educação superior: um estudo exploratório com estudantes universitários**. Dissertação de Mestrado. Disponível em:  
<[http://www.pos.eca.usp.br/sites/default/files/File/dissertacoes/2009/2009-me-scapechi\\_wanderson.pdf](http://www.pos.eca.usp.br/sites/default/files/File/dissertacoes/2009/2009-me-scapechi_wanderson.pdf)>. Acesso em: 12 dez. 2012.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **A produção da leitura na escola**. São Paulo: Ática, 2005.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2004.



**CURSO DE PEDAGOGIA E IDENTIDADE DOCENTE: CONTEXTOS E NEXOS  
DA/NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**Érica Santos Araújo**

UNEB/Campus XI, bolsista de IC/FAPESB, membro do EPODS  
ericasaraujo@hotmail.com

**Ivonete Barreto de Amorim**

UNEB/Campus XI, orientadora de IC/FAPESB, Líder do EPODS  
ivoneteeducadora@hotmail.com

**Resumo**

O presente artigo visa socializar os resultados de uma pesquisa de Iniciação Científica realizada através de entrevistas semiestruturadas, com professoras egressas do curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade do Estado da Bahia, Campus XI. Teve como objetivo analisar as condições formativas do Curso, com o intuito de conhecer os processos de identidade do professor da Educação Básica. Para embasamento teórico, utilizamos os estudos de formação de professores, baseados em Tardif (2014) e Nóvoa (2009); Identidade Docente em Gatti, (2002); Formação e Profissionalização em Carbonneau (2006) e Bondia (2000), os quais tecem importantes considerações sobre o tema conceituado. A pesquisa permitiu contatar que é preciso repensar sobre os cursos de formação de professores no que diz respeito à relação entre a teoria e a prática, pois, em sua grande maioria, os cursos ainda continuam prisioneiros de paradigmas desvinculados da via dupla que envolve a formação de professores, ou seja, articulação entre teoria e prática.

**Palavras-chave:** Curso de Pedagogia. Identidade Docente. Formação de Professores.

**Introdução**

Para discutir sobre a questão da formação docente, no contexto da educação básica brasileira, é preciso estabelecer relações com as múltiplas situações que envolvem esse processo. Os cursos de formação docente, dentre os quais o de Licenciatura em Pedagogia, evidenciam lacunas na construção do conhecimento dos seus discentes, pois, em sua grande maioria, está muito distante da prática.

O diálogo permanente entre a teoria e a prática é indispensável para uma formação sólida e de qualidade. No entanto, os cursos de formação de professores precisam se disvincular de velhas práticas, crenças, ideologias e da concepção de que o saber está relacionado somente com a teoria e que a prática é desprovida do

---



saber. Nesse sentido, “é preciso fazer um esforço para manter a lucidez e, sobretudo, para construir propostas educativas que nos façam sair deste círculo vicioso e nos ajudem a definir o futuro da formação de professores [...]” (NÓVOA, 2009, p. 26-27).

Diante dessas considerações iniciais, o presente estudo visa socializar os resultados de uma pesquisa de Iniciação Científica realizada com base na pesquisa qualitativa, coletando informações através de entrevistas semiestruturadas, com professoras egressas do curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus XI, tendo como objetivo analisar as condições formativas do Curso, com o intuito de conhecer os processos de identidade do professor da Educação Básica.

Salienta-se que o artigo ficou estruturado nas seguintes seções: Introdução; Formação Docente, Curso de Pedagogia e Identidade; Metodologia, Análise e Discussões das Informações; e as Considerações Finais.

### **Formação Docente, Curso de Pedagogia e Identidade**

A formação docente tem passado por diversas transformações desde a criação das Escolas Normais, no final do século XIX. No entanto, essas transformações, embora bastante significativas, não foram suficientes para sanar as lacunas e dificuldades existentes, ainda hoje, na formação de professores. Um grande exemplo é a falta ou a pouca relação da teoria/prática nos cursos, pois é relatado que quando essa interseção acontece, geralmente limitam-se a uma ou duas disciplinas específicas em um período muito curto, o que acarreta dificuldades na práxis desses profissionais ao concluírem a graduação.

No capítulo 1, artigo 2º, do Projeto Político Pedagógico da UNEB, Campus XI, no que diz respeito ao estágio curricular e seus objetivos encontramos que “o estágio curricular visa oferecer ao estudante a oportunidade de vivenciar situações reais de seu campo de trabalho, de modo a ampliar o conhecimento e a formação teórico-prática construídos durante o curso” (UNEB, 2008, p. X). Esse documento está em fase de reformulação, uma vez que é pautado no currículo de 2008, que não rege mais a estrutura pedagógica no curso de Pedagogia.

A articulação entre a teoria e a prática do saber fazer específico ao ofício do ser professor consiste em uma discussão necessária para mudanças nas



concepções e nas práticas de pesquisa, atualmente em vigor. Nessa direção, Nóvoa (2009, p. 38) evidencia que “a formação de professores deve dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tacto pedagógico, ensinamos aquilo que somos”.

Sendo assim, a vida pessoal e a vida profissional do professor se imbricam mutuamente e determinam seus modos de ser e de estar na profissão. Em vista disso, é necessário que o professor tenha consciência do seu trabalho e da sua identidade profissional, pois a docência exige que seus profissionais sejam inteiros e tenham um olhar mais humano, no sentido de compreender que o profissional docente é pessoa.

Precisamos pensar em uma nova possibilidade que envolva a prática docente articulada com a formação de professores, ou seja, construir propostas educativas mais sólidas, a ponto de formar profissionais capazes de criar situações de aprendizagem, com uma postura mais crítica e reflexiva, pesquisadora, realista e inovadora, que valorize a prática, tendo como eixo de referência o desenvolvimento profissional. Sobretudo, pelo fato de que não há fórmulas prontas para ensinar, os professores precisam encontrar respostas na própria prática e a escola se torna um lugar de formação para o professor, uma vez que é na prática que o professor constrói sua identidade docente.

Nesse movimento, a partilha de experiências da prática, da rotina sistemática é importante, pois o diálogo com outros colegas, a experiência coletiva transforma o conhecimento profissional. Ao dialogar com os outros colegas, propicia uma reflexão coletiva, acerca das concepções pedagógicas e metodológicas, projetos pedagógicos e da construção de uma identidade profissional.

### **Metodologia, Análise e Discussão das Informações**

A metodologia deste estudo ancorou-se em uma pesquisa qualitativa, do tipo explicativa, que teve como *locus* o Curso de Pedagogia da UNEB, Campus XI. A análise das informações foi referendada baseada na análise temática de conteúdos de Bardin (2000).

Os sujeitos dessa pesquisa foram três professoras egressas do Curso de Pedagogia da UNEB, Campus XI, atuante na rede municipal do Território do Sisal,



na educação básica. Em tempo, é relevante registrar que antes de cada entrevista foi feita a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual foi assinado por cada colaboradora, deixando evidenciada a autorização para gravar o áudio dessas entrevistas.

Para manter em sigilo as identidades das colaboradoras, utilizamos nomes fictícios, conforme Quadro 1, os quais foram inspirados em pássaros brasileiros. As aves são animais muito interessantes e elementos fundamentais dos ecossistemas, contribuem ativamente para o equilíbrio ambiental, acabam por ser responsáveis por parte do reflorestamento do local. E, nessa acepção, é que fazemos um paralelo com a profissão dessas colaboradoras, pois enxergamos o professor como um sujeito fundamental para a sociedade, para a mudança e reconstrução, como sinônimo de renovação, já que, a cada turma, a cada aluno, através do seu trabalho, nasce uma nova esperança de um futuro melhor, de “reflorestamento” do conhecimento.

**Quadro 1:** Características das Colaboradoras

Colaboradora	Idade	Formação	Ano de Conclusão	Pós-Graduação	Tempo de Atuação	Série que Atua
<b>Beija-Flor</b>	46	Pedagogia	2002	Coordenação Pedagogia e Planejamento	10 anos	5º ano
<b>Arara</b>	42	Pedagogia	2002	Não Possui	23 anos	6º ao 9º ano
<b>Sabiá</b>	35	Pedagogia	2009	Metodologia do Ensino da Língua Inglesa	17 anos	5º ano

Fonte: Dados organizados com base nos perfis profissiográficos das entrevistadas.

Nossas colaboradoras são professoras que atuam há mais de 10 anos na docência da educação básica, nos municípios de Serrinha/BA e Barrocas/BA. Todas possuem formação em Pedagogia e fazem parte do quadro de funcionários concursados dos municípios. Trabalham dois turnos, matutino e vespertino, porém apenas a professora **Sabiá** leciona na mesma escola os dois turnos.

Ressaltamos que, com base nas entrevistas feitas com as referidas professoras e no nosso referencial teórico, emergiram as seguintes categorias: a primeira, relação currículo de Pedagogia e necessidade da prática; a segunda, relação da proposta do Projeto Político Pedagógico de Pedagogia e a Educação



Básica; a terceira, o enfoque da Educação Básica no curso de Pedagogia; e, a quarta, visão de egressos sobre a formação e profissionalização.

Em relação à categoria **Relação currículo de Pedagogia e necessidade da prática**, a professora **Beija-Flor** ressalta que “[...] com relação ao currículo, o que posso dizer é que a UNEB ofereceu professores excelentes, mas ele ofereceu algumas lacunas, faltou mais prática, o período de estágio é muito curto: um mês na Educação Infantil e um mês no primeiro ao quarto ano [...]” (BEIJA-FLOR, 2017). Essa fala nos faz refletir sobre a proposta de currículo que temos hoje. É preciso repensar a forma como ocorre nas universidades a relação teoria/prática. Ou, no dizer da professora **Sabiá** (2017), “[...] o curso trouxe muita teoria, poderia trazer mais a realidade do dia a dia para dentro da universidade e não ficasse só nas teorias [...]”.

As falas das professoras **Beija-Flor** e **Sabiá** convergem com relação à importância da prática e da pesquisa dentro do currículo acadêmico para a formação de professores, ao relatarem que é necessário rever a duração dos estágios, pois estes são realizados em períodos curtos, o que acarreta lacunas em seu aprendizado, sendo que, para elas, a prática traz grandes contribuições para a formação, por estarem em contato direto com o campo de atuação, vivenciando as adversidades e as eventualidades nesse espaço que se torna formativo. Caminhando nessa linha de pensamento, Carbonneau (2006), argumenta que

[...] o tipo de formação atualmente oferecido pela maior parte das universidades pode dificilmente pretender a excelência profissional, ao menos no que diz respeito ao lado pedagógico. Trata-se de uma formação muito curta, frequentemente abstrata e geralmente com a aparência salpicada da formação disciplinar [...]. (CARBONNEAU, 2006, p.125)

O autor revela uma triste realidade dentro dos cursos de formação: o processo de formação não é suficiente para atender às demandas socioeducativas que temos nas salas de aula. A teoria, muitas vezes, não corresponde com o que é vivenciado na prática dentro das escolas, tornando a teoria algo muito distante da prática.

Os cursos de formação de professores explicitam ainda formas restritas à construção do conhecimento, já que, na grande maioria, revelam-se descontextualizados com a prática. No entanto, o caminho da formação docente



requer diálogo constante entre a teoria e a prática, articulando os saberes, as experiências e as vivências trazidas pelos seus alunos. Neste segmento, Nóvoa (2009) nos diz que

a formação de professores deve assumir um forte componente prático, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar [...] a formação de professores continuou a ser dominada mais por referências externas do que por referências internas ao trabalho docente [...]. (NOVÓIA, 2009, p. 32-33)

O autor salienta que o professor precisa entender a sua responsabilidade profissional e social da sua função, pois não basta dominar um determinado conhecimento, é preciso compreendê-lo em todas as suas dimensões. Nesse aspecto, a formação de professores precisa envolver problemas reais e concretos inerentes à escola e desmistificar a ideia de que a formação carece apenas de colaboração exógenas aos sujeitos, incorporando olhares endógenos.

Já a professora **Arara** exalta a importância da “criticidade” diante da necessidade que temos em interpretar os fatos, quando diz que

[...] acredito que não só na UNEB, mas em todas as universidades e todas as instituições de ensino, a reflexão é importante, a criticidade para o exercício da sua profissão e do cidadão, ainda mais no mundo em que vivemos hoje, cheio de informações. Então, temos que ler essas informações, absorver e saber diferenciar o que é bom o que é ruim, o que é verdadeiro o que falso e trabalhar essas informações de maneira crítica, consciente e responsável [...] (ARARA, 2017).

Diante de um mundo cheio de informações, é preciso saber questionar os fatos e refletir sobre eles de maneira consciente e responsável, principalmente refletir sobre a prática pedagógica que possibilita perceber os erros e os acertos cometidos, visando aprimorar as atividades desenvolvidas em sala de aula. A professora ainda ressalta a importância da autonomia e da reflexão diante das conjecturas sociais, que estão presentes dentro e fora da sala de aula. Sobre essa contextualização, Gatti (2011) traz grandes reflexões quando afirma que

[...] os(as) professores (as) precisam estar preparados(as) para exercer uma prática contextualizada, atenta às especificidades do momento, à cultura local, ao alunado diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares. Uma prática que depende não apenas





de conhecimentos e de competências cognitivas no ato de ensinar, mas também de valores e atitudes favoráveis a uma postura profissional [...] (GATTI, 2011, pág. 25).

Hoje, ser professor vai muito além de ministrar conteúdos, aplicar provas e atribuir notas aos alunos. Não se restringe à sala de aula, aos muros da escola. O professor/profissional precisa dominar não só conteúdos, mas ter habilidades e formação para atender às várias demandas da sociedade, como, por exemplo: buscar subsídios para atender e incluir, no processo de ensino e de aprendizagem, alunos com necessidades especiais, alunos que vivem uma vulnerabilidade social, alunos que não possuem o apoio da família em seus estudos e que levem em consideração, em suas metodologias e práticas educacionais, a cultura dos seus alunos e as especificidades de cada um. O professor precisa prepara seu aluno para atuar criticamente dentro da sociedade. Isso exige uma postura ética e comprometida com sua profissão.

Da categoria intitulada **Relação da proposta do Projeto Político Pedagógico de Pedagogia e a Educação Básica** emergiram as seguintes falas:

[...] a proposta da pedagogia é que sejamos pesquisadores, não só para ensinar, mas ser pesquisadores da atualidade, saber temas atuais e desenvolver trabalhos, projetos, saber planejar, saber fazer atividades curriculares, saber o que é a proposta política pedagogia da escola [...]. (BEIJA-FLOR, 2017)

[...] formar profissionais críticos e atuantes, tendo a capacidade de julgamento das informações [...] Os alunos, quando chegam às escolas, trazem essas informações. A gente tem que saber lidar com elas, seja informações boas ou ruins, informações com preconceitos ou não, [...] temos que saber orientá-los da melhor forma possível [...] (ARARA, 2017).

As falas de **Beija-Flor** e **Arara** evidenciam que a proposta do curso de Pedagogia da UNEB, Campus XI, é formar profissionais preparados para atuar nas múltiplas linguagens, de acordo com a contextualização histórica e social, na qual esse profissional seja um “pesquisador” reflexivo e crítico da sua própria prática. Formar profissionais que busquem está atualizados e informados com a sociedade na qual está inserido e tenham domínio de práticas educacionais e de metodologias, é um dos objetivos das instituições universitárias.



A professora **Arara** ainda destaca que hoje os professores ainda precisam estar mais atendo sobre as informações adquiridas pelos seus alunos, dentro e fora da escola, pois, na era da informação, da velocidade, da conectividade em que cada vez mais as informações chegam mais rápidas, em que os conteúdos são mais acessíveis e instantâneos aos alunos e que, muitas vezes, o sujeito não se preocupa com o que realmente diz tal informação, muitas vezes não há construção e compreensão de conhecimentos. Nessa perspectiva, Bondia (2002) enfatiza muito bem esse aspecto ao afirmar que

[...] a informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. Por isso, a ênfase contemporânea na informação, em estar informados e toda a retórica destinada a constituirmos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiências [...] (BONDIA, 2002, p. 21-22).

O autor enfatiza que, em meio a todo esse movimento, precisamos refletir sobre nossas experiências, pois ter informações não significa ter conhecimento. Pelo contrário, o excesso de informações pode levar o sujeito ao erro de achar que sabe muitas coisas. Com o avanço tecnológico, as informações chegam ao sujeito de forma quase instantânea e essa busca por informações novas a cada minuto gera um acúmulo de informações, o que não pode ser confundido com experiência. No entanto, a busca e a necessidade a todo custo de obter informações para opinar nos meios de comunicações e na Internet, principalmente, influenciam o sujeito ao ponto de não refletir sobre as informações adquiridas.

Com efeito, ter informações é o bastante para opinar sobre algo, sentir-se integrado e aceito em um determinado grupo ou na sociedade. E é, nesse contexto, que o professor precisa orientar e transformar essas informações, desconstruindo paradigmas, assumindo papel dinâmico na construção e reconstrução do conhecimento, fazendo o papel de mediador, desafiador e orientador nesse processo.

A professora **Sabiá** destaca que a proposta do curso é

[...] oferecer uma graduação que atenda à demanda da Educação Básica e, assim, formar profissionais autônomos e capacitados para o mercado de trabalho. Mas senti falta de serem trabalhados



problemas reais do cotidiano da escola que não vi na minha graduação [...] (SABIÁ, 2017).

Essa fala traz uma lacuna na proposta do curso em que a professora **Sabiá** foi graduada, pois a relação dos conteúdos oferecidos não lhe deu suporte necessário para sua prática pedagógica e não tinha relação com a realidade vivida por ela, uma vez que a falta de determinados conteúdos de disciplinas específicas acabara acarretando dificuldades no desenvolvimento da sua prática, atualmente.

Dialogando com o autor Tardif (2014), em relação às dificuldades explanadas pela professora, fica evidente que

[...] o trabalho dos professores hoje exige conhecimento específico, a sua profissão e dele oriundos, então a formação de professores, deveria, em boa parte, basear-se nesses conhecimentos. Mais uma vez, é estranha que a formação de professores tenha sido e ainda seja bastante denominada por conteúdos e lógicas disciplinares, e não profissionais [...] a maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício de professor [...] (TARDIF, 2014, p. 241).

Ao constatar a estranheza do autor com relação à formação de professores que, segundo ele, ainda está pautada na lógica dos conteúdos disciplinares e não profissionais, percebemos o quanto distante da prática está essa formação. Segundo a professora **Sabiá**, as teorias trabalhadas nos bancos da universidade precisam contemplar as demandas do mercado de trabalho e os problemas vivenciados pela escola, o que nos faz pensar sobre uma proposta curricular do curso de Pedagogia que vise fortalecer a formação desses profissionais, na medida em que ofereça um suporte para uma atuação em campo de maneira significativa e de qualidade.

Contribuindo nessa reflexão, Novóia (2009, p. 36) afirma que “[...] a formação de professores deve passar para “dentro” da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens [...]”. Tendo como base a citação de Nóvoa, fica evidente que a educação contemporânea precisa articular uma coerência interior entre a teoria e a prática, pois não podemos reiterar discursos repetitivos e descolados do fazer docente.



Com efeito, o autor nos chama a atenção para que a formação dos professores seja desenvolvida por professores e não por cientistas da educação e especialistas pedagógicos. Assim, é fundamental que a formação do professor esteja consolidada em situação de análise da prática e de interação na cultura profissional docente. A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação e autoavaliação.

A categoria intitulada **Enfoque da Educação Básica no curso de Pedagogia** traz reflexões sobre a prática e as teorias trabalhadas na universidade. Assim, as professoras **Beija-Flor** e **Arara** convergem quando apontam que, em sua formação, tiveram ótimas reflexões teóricas. **Beija-flor** aponta como algo positivo as discussões e as atividades realizadas em algumas disciplinas trabalhadas, pois essas ações lhe deram suporte para a sua práxis. Nesse sentido, ela afirma que “[...] a Matemática e o Português foram as disciplinas que mais lembro. As professoras trabalharam os conteúdos e as metodologias, como ensinar na sala de aula. [...] Plano de aula mesmo eu aprendi com elas [...]” (BEIJA-FLOR, 2017).

A professora revela que essas disciplinas específicas foram trabalhadas de forma significativas para ela e proporcionaram uma ligação com a sua prática e a sua realidade em sala de aula. Ainda com relação às teorias trabalhadas, a professora **Arara** ressalta que “[...] em relação aos conteúdos trabalhados, eles foram de grande importância para minha formação, às reflexões me ajudaram muito na prática [...]” (ARARA, 2017). A fala da professora destaca a importância das teorias trabalhadas na universidade para sua formação. No entanto, ela ressalta que sentiu falta da prática quando diz que “[...] porém eu percebia a universidade muito distante da Educação Básica [...] a gente só atuava nos períodos de estágio supervisionado [...]” (ARARA, 2017).

É nessa perspectiva que a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, no Art. 13 do § 3º define que “deverá ser garantia, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessárias à docência”. Portanto, a formação de professores precisa pautar-se na reflexão teoria/prática, de forma contextualizada, em todo o curso, não apenas em disciplinas específicas.

Assim, **Sabiá** reforça as falas das referidas professoras, quando afirma que



[...] quando eu fiz minha graduação com relação aos conteúdos é uma ótima formação, porém não atendia a expectativa do mundo fora da universidade e as demandas da Educação Básica. Era tudo muito distante da realidade da sala de aula, muitas coisas o curso não deu ênfase, por exemplo, sobre as questões da identidade e da autonomia do professor que não eram discutidas [...] (SABIÁ, 2017).

A professora expressa a ótima formação teórica que a universidade lhe ofereceu, porém enfatiza o distanciamento da teoria e a prática para o dia a dia da sala de aula. Revela, ainda, uma lacuna quando cita a ausência de discussões necessárias para a sua formação e para a construção da sua identidade profissional. É preciso que os cursos de formação propiciem aos seus educandos reflexões acerca da sua profissão que envolvam autonomia, criticidade e uma análise sobre sua própria prática, para que o professor tenha consciência do seu papel na sociedade, que não se restringe apenas à sala de aula.

Nessa perspectiva, Gatti (2012) diz que “[...] o trabalho do professor não se esgota na escola: faz-se presente o tempo todo, em cada dia dos professores, em tarefas externas à escola e em preocupações que não se trancam na saída da escola [...]”. Hoje, educar vai além de lecionar, transmitir conteúdos. O professor precisa ter uma postura dinâmica e reflexiva sobre sua prática e sobre o contexto histórico e social em que está inserido.

Por fim, a categoria que versa sobre a **Visão de egressos sobre a formação e profissionalização**, visa registrar o sentimento dessas professoras com relação à profissão que escolheram.

Desta maneira, **Beija-Flor** sinaliza que “[...] eu acredito que precisamos sempre fazer formação continuada, continuar pesquisando e estudando, incentivar quem estar próximo a ler, além da pesquisa e da formação, tem que ser uma pessoa comprometida [...]” (BEIJA-FLOR, 2017). A professora evidencia a importância da formação continuada, da pesquisa enquanto professor, da busca contínua, do aperçoamento e do comprometimento com a sua profissão e com seus alunos, da responsabilidade social que tem a sua profissão, o que nos faz pensar sobre o papel do professor frente à sociedade. Isso implica sintonizar a escola com o seu tempo, com o contexto social em que está inserida, refletindo sobre sua prática e o



mundo à sua volta, provocando mudanças nas esferas educacionais, tornando o ambiente escolar mais atrativo, a fim de construir o aluno cidadão.

Os novos paradigmas da educação estão exigindo dos professores ações ágeis e flexíveis e posturas inovadoras nas formas de aprender e de ensinar, tendo em vista as mudanças tecnológicas e sociais do mundo atual. Toda e qualquer profissão exige dos seus profissionais uma formação continuada e reflexão sobre as atividades desenvolvidas, sendo, conseqüentemente, que o professor/profissional precisa criar práticas inovadoras e refletir sobre essa prática, objetivando estar sempre em busca de inovação e aperfeiçoamento. Isso nos possibilita pensar que

[...] o trabalho do professor consiste na construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem [...]. [...] ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registo das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação [...] (NOVÓIA, 2009, p. 30).

Criar o hábito da autoavaliação e do diálogo com os colegas sobre as experiências do cotidiano da profissão é um ótimo caminho para a renovação e reflexão da práxis. O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional; a valorização e a troca de experiências se constituem em aliadas para práxis do professor. Portanto, essa dinâmica oportuniza uma autoavaliação que incide na reflexão sobre o próprio desempenho e as possibilidades de melhorias para a qualidade do ensino e para as práticas inovadoras.

Sobre essa questão, a professora **Arara** ressalta o quanto é gratificante para ela hoje ser professora egressa da UNUB, Campus XI, e o quanto a universidade lhe ajudou na sua prática e contribuiu para sua formação pessoal e profissional. Isso fica evidenciado quando ela diz: “[...] sinto orgulho de ter vindo de uma universidade pública [...] foi uma grande conquista pra mim na época. Era um sonho, eu queria muito e o mais importante de tudo isso, me trouxe benefício para minha melhora como professora e também como pessoa [...]” (ARARA, 2017). **Arara** ressalta a importância do curso em sua vida, o fato de ter se tornado uma universitária e ter realizado um sonho. Já a professora **Sabiá** afirma que “[...] quando sai da UNEB tive



dificuldades porque não atendia a demanda do mercado de trabalho, não tinha muita ligação com a prática, realmente, com os problemas e as dificuldades do dia a dia da escola pública [...]” (SABIÁ, 2017).

É importante destacar as expressões de gratidão nas falas das professoras **Arara** e **Beija-flor** pela formação em uma universidade pública, como é a UNEB, assim como é oportuno registrar o movimento de incompletude destacado pela professora **Sabiá** diante do mesmo espaço e tempo de formação compartilhada. É inevitável destacar que a profissionalização não corresponde a um olhar estático, mas como um movimento consistente e sistemático da profissão, capaz de mobilizar conhecimentos especializados, ancorados na prática, buscando sempre o aprimoramento de competências para o exercício da profissão.

Por conseguinte, não podemos compreender o espaço de formação como finito e determinante para sanar todas as necessidades da prática, mas a profissionalização corresponde a um processo socializador de construção das características da profissão, ancorada em valores entre os sujeitos e o progresso social (IMBERNÓN, 2000). Com efeito, é preciso trazer para o exercício da profissão dois aspectos que incidem nesse processo, a citar: profissionalidade e professionismo ou profissionalismo.

Para Ramalho, Nuñez e Gauthier,

através da profissionalidade, o professor adquire os conhecimentos necessários ao desempenho de suas atividades docentes, adquire os saberes próprios da sua profissão. São os saberes das disciplinas e também os saberes pedagógicos. De posse desses saberes, na sua prática ele vai constrindo as competências para atuar como profissional. [...] o professionismo é um processo político que requer trabalho num espaço público para mostrar que a atividade docente exige um preparo específico que não se resume ao domínio da matéria, ainda que necessário, mas não suficiente. O professor, além do domínio do conteúdo, precisa conhecer metodologias de ensino, as epistemologias da aprendizagem, os contextos e diversos fatores para que esteja apto a educar. (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 51)

Diante do exposto, reiteramos que o exercício da profissão docente exige ações interna (profissionalidade) e externa (profissionalismo), movimentos esses regados por processos dinâmicos de avanços e contradições, os quais mobilizam e reverberam nos fazeres e dizeres da docência. Que se corporificam no chão da



escola, no diálogo com a criança real e contextualizada e exige do docente a mobilização de saberes e articulação de competências tecidas na feitura da aula e nas práticas humanizadas que tanto precisamos para extrapolar as visões tecnicistas e sectárias, as quais minimizaram a autonomia docente diante das atividades cotidianas. Com efeito, precisamos estabelecer na profissionalização o diálogo constante com essas ações internas e externas através da mobilização de valores, princípios éticos, saberes e o saber-fazer diante das atividades docentes.

### **Considerações Finais**

Muito se tem discutido, nos últimos anos, sobre formação de professores. Mas, de fato, precisamos direcionar o olhar para a relação teoria e prática vivenciadas nas universidades, pois, em sua grande maioria, os cursos de formação ainda continuam prisioneiros de paradigmas desvinculados da via dupla que envolve a formação de professores, ou seja, articulação e prática.

Evidenciamos, nas narrativas das entrevistadas, que o curso de Pedagogia do Campus XI, a exemplo de tantos outros nesse país, precisa intensificar estratégias que envolvam a prática durante todo o curso, pois a falta de prática dentro de sala de aula durante a graduação é um fator fundamental que compromete o desempenho do professor depois de formado. A formação de professores precisa estar interligada com a prática de ser professor e a qualificação profissional, pois esta necessita romper com os velhos vícios e ampliar os horizontes em busca de novas possibilidades sobre o ser professor no contexto social.

É, nesse sentido, que a Resolução de nº 2, de 1º de Julho de 2015, indica uma boa direção diante dos hiatos vivenciados pelas nossas entrevistadas, pois compreende como pilar para a formação de professores a reflexão, discernimento e compreensão de situações problemáticas do contexto da prática profissional. No entanto, não adianta reformular os currículos dos cursos de Pedagogia ou licenciaturas se a própria postura e concepção dos professores formadores dentro das universidades não mudar. O professor universitário precisa ter consciência da sua importância social e da responsabilidade enquanto formadores. Além disso, a formação dos profissionais da educação precisa estar imbricada na autonomia, criticidade dos sujeitos que possam contribuir para a





transformação da sociedade. E, para isso, pressupõe uma relação indissociável entre teoria e prática.

A formação docente precisa ser guiada pela reflexão da prática em uma formação, na qual se realizam saberes diversificados, seja saberes teóricos e práticos, que se transformam e confrontam-se com as experiências dos profissionais, para que professores/orientadores e alunos/acadêmicos possam argumentar, discutir, refletir e dialogar as práticas vivenciadas na escola.

### Referências

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. n.19, p.20-28, 2002.

BRASIL, Resolução nº 2, de 1º de Julho de 2015. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&Itemid=30192).

CARBONNEAU, Michel. Modelos de Formação e Profissionalização do Ensino: análise crítica de tendências norte-americanas. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 15, n. 26, p. 115-134, jul./dez., 2006.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores e profissionalização: contribuições dos estudos publicados na Rbep entre 1998 e 2011. Brasília: **Estudos RBEP**, v.93, maio/ago, 2012. p. 423-442.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011. 13-50p

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.

NÓVOA, Antônio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In:\_\_\_\_\_.**Professores Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. P. 25-45.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltran; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.



## O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

**Gildenise Queiroz de Oliveira<sup>1</sup>**

Universidade do Estado da Bahia- Campus XI  
gildenisequeiroz@gmail.com

**Girlane de Oliveira Teles<sup>2</sup>**

Universidade do Estado da Bahia- Campus XI  
girlaneteles@gmail.com

### Resumo

A tarefa do coordenador é de extrema relevância no cotidiano escolar. Uma vez que ele é o responsável por manejar diversos projetos e ações que permeiam a escola em diversos âmbitos, porém para que se tenha êxito nessa tarefa, faz-se necessário que este esteja em consonância com todos os membros que façam parte do projeto, tratando-se de uma ação conjunta. Partindo desse pressuposto, este trabalho tem por objetivo explicitar o papel do coordenador pedagógico na formação do professor do Ensino Fundamental I, refletindo como questão de pesquisa: como acontece a formação de professores do ensino fundamental no ambiente escolar na perspectiva do Coordenador Pedagógico? Devido a necessidade de conhecer as limitações e experiências dessa profissão, tendo com foco um de seus papéis, as práticas que são realizadas no contexto escolar e como elas podem se caracterizar como formação continuada para os sujeitos envolvidos, além de possibilitar reflexões sobre a importância da formação para o desenvolvimento/aprimoramento de práticas pedagógicas. O caminho metodológico desse trabalho consiste numa inspiração da abordagem qualitativa, tendo como instrumento de pesquisa a entrevista semiestruturada com um Coordenador Pedagógico. O aporte teórico utilizou-se Alarcão (2001) Almeida e Placco (2001), Lüdke e André (2014), Pinto (2011), Nóvoa (1954), Vasconcellos (2006). Por meio deste estudo foi possível perceber que a formação continuada na prática do Coordenador entrevistado ainda divide espaços com questões burocráticas da escola e atende a demandas da secretaria de educação, demonstrando que a mesma precisa ser entendida como parte da proposta escola, e como espaço privilegiado para a reflexão e ressignificação da prática pedagógica.

**Palavras- chave:** Coordenador Pedagógico. Formação. Ensino Fundamental.

### Introdução

Este artigo tem contribuições importantes que agrega ao eixo Formação e Desenvolvimento de Profissionais da Educação pois apresenta uma reflexão sobre a prática da formação promovida pelo Coordenador Pedagógico no âmbito escolar do Ensino Fundamental I, refletindo sobre um dos seus papéis consoante a formação do professor trazendo também dados estatísticos que possibilitam compreender como está organizado o processo.



O Coordenador Pedagógico é o profissional que promove diversas ações que priorizam o dia a dia escolar. Ele é responsável por manejar e planejar ações que venham a contribuir na melhoria das práticas pedagógicas no espaço educativo. Além disso, esse profissional deve ser um questionador e provocador, disponibilizando subsídios que permitam o crescimento do grupo à qual pertence. Suas ações devem ocorrer de forma conjunta afim do crescimento e aprimoramento de todos os envolvidos no processo.

Este trabalho se originou de estudos realizados no componente curricular Coordenação Pedagógica e Estatística, do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia, Campus XI, que possibilitou uma discussão diferenciada, interdisciplinar, usando recursos para a construção de um artigo que contemple os dois componentes. A pesquisa está ancorada nos referenciais de Alarcão (2001) Almeida e Placco (2001), Lüdke e André (2014), Pinto (2011), Nóvoa (1954), Vasconcellos (2006).

No componente de Coordenação Pedagógica, durante as aulas, foi comentado e explicitado em diversas discussões acerca do papel do coordenador pedagógico, suas funções e atribuições no contexto escolar, o que surgiu como ideia central e subsídio para a discussão do trabalho em questão.

Partindo para a disciplina Estatística, essa possibilitou a discussão à maneira em que se utilizam dados estatísticos durante a pesquisa buscando tratar com mais clareza os dados obtidos na pesquisa.

Diante do estudo, explicita-se aqui o objetivo do estudo, que coincide com o objetivo da discussão neste escrito: explicitar o papel do coordenador pedagógico na formação do professor do ensino fundamental, refletindo como questão de pesquisa: Como acontece a formação de professores do ensino fundamental no ambiente escolar na perspectiva do Coordenador Pedagógico?

Partindo desse pressuposto, este trabalho trata de uma pesquisa de cunho qualitativo (TRIVIÑOS, 1987, p.120), baseada no argumento de interpretação da realidade de forma mais clara por parte do pesquisador.

A coleta de dados foi realizada tendo como procedimentos de coleta de dados através da entrevista semiestruturada que segundo Lüdke e André

na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influencias reciproca entre quem pergunta e quem



responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões o entrevistado discorre sobre o tema proposto, com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista (LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p. 39).

Inicialmente, no primeiro subtítulo, comenta-se sobre a profissão do coordenador e suas atribuições, posteriormente, discute sobre o papel do coordenador com foco na formação dos docentes do ensino fundamental, após, há uma discussão entre a teoria e a prática baseadas nas experiências relatadas na entrevista com uma coordenadora e conclui relatando que a formação continuada ainda precisa ser vista como espaço privilegiado para a reflexão, e ressignificação da prática pedagógica da escola.

### **O papel do Coordenador Pedagógico**

O papel do Coordenador Pedagógico no contexto da escola, ainda é visto como algo indefinido, pois o mesmo é reconhecido nesses espaços como o sujeito que resolve os problemas, apaga os incêndios e atende a diversas atividades da escola. Contudo, essa definição sobre o papel e muitos dos equívocos relacionados a sua atuação, estão ligados a sua origem com função de controle.

No contexto histórico, o Coordenador Pedagógico era visto com o papel de supervisor do trabalho dos professores, o inspetor, que para Vasconcellos, numa perspectiva histórica negativa, era definido como o dedo-duro, pombo correio, quebra galho e tapa buraco (VASCONCELLOS 2007, p.86-87) marcas ainda presentes ainda na atualidade.

A figura do Coordenador no contexto da escola e seu papel ainda é permeado pela ideia de controlador, pois ainda existem profissionais atuando nesta perspectiva, sendo que o seu papel se confunde ainda com o de diversos profissionais da escola com inúmeras atribuições.

É perceptível que um equívoco histórico se instaurou sobre a figura do Coordenador, que para escola ainda é o sujeito que dever ter as soluções para problemas diversos. No entanto, segundo Vasconcellos

coordenação tem [...] uma acepção ampla de aglutinação de pessoas em torno da busca de sentido para as práticas educativas que, embora ocorrendo em vários espaços e tempos da escola, têm



(devem ter) uma profunda articulação (VASCONCELLOS 2007, p.11).

De acordo a citação acima, o trabalho da Coordenação Pedagógica abrange diversas ações da prática educativa, conciliando o projeto da escola até a prática de sala de aula numa dinâmica coletiva, estando aliada a organização, mediação e articulação da proposta da escola.

É preciso destacar que diante das demandas da escola por uma gestão articulada, é impossível pensar na ação do coordenador sem pensar num coletivo e, por conseguinte, na resignificação de seu papel. Assim, segundo Pinto (2011, p.138) a perspectiva de pensar a atuação do pedagogo escolar inserida no trabalho coletivo é um modo de resignificá-lo a partir do respeito, cooperação e legitimação do trabalho docente. Desta forma, o Coordenador ao prestar suporte organizacional /pedagógico aos docentes está mediando as práticas de sala de aula e contribuindo para reflexões dessas práticas, que é um dos seus papéis.

Neste processo de resignificação, é preciso perceber que cabe ao coordenador, uma dimensão necessária que é a de articulador, formador e transformador da prática pedagogia. A perspectiva do coordenador como articulador propicia a troca de informações e ideias entre os professores, que deve estar sendo realizada principalmente nos momentos de formação continuada, e nas reuniões pedagógicas, em que se possa refletir e fazer a ponte entre as formações e o atendimento das necessidades/dificuldades do professor na sala de aula.

O compromisso do coordenador com a formação tem de representar o projeto escolar-institucional e tem de atender aos objetivos curriculares, levando ao professor entender que a dinâmica da transformação ocorrida na escola, perpassa pela reflexão de sua prática de sala de aula, e de uma ação conjunta que só faz sentido com o comprometimento do grupo.

Referindo-se a dimensão transformadora, o coordenador pedagógico deve direcionar suas ações para a transformação da escola, por meio de um trabalho coletivo que envolva toda a comunidade escolar.

Contudo, os caminhos da escola, na contemporaneidade estão cada vez mais diversos e desafiadores, requerendo do coordenador a articulação e atualização constante por meio da formação continuada para garantir aos docentes acompanhar



e desenvolver práticas em sala de aula que possibilitem a aprendizagem dos discentes, e a efetivação do Projeto Político Pedagógico.

### **Formação de professores no Ensino Fundamental**

Os desafios na educação estão presentes em praticamente todos os âmbitos da área, e como educadores, os professores e coordenadores pedagógicos devem estar fortemente preparados para lidar com essas situações. Com o avanço tecnológico, as mudanças provenientes desse fator têm sido cada vez mais frequentes, decorrente ao fator globalização. Conseqüentemente, essas mudanças têm chegado até o âmbito escolar levando em consideração o contexto atual em que os alunos estão inseridos.

Dessa maneira, esse ciclo de mudanças efetivas que são muito presentes no ciclo fundamental escolar acaba impactando fortemente no desafio da escola na formação desses sujeitos críticos e autônomos, o que faz com que a mesma esteja sempre em processo de transformação e mudanças pelos sujeitos responsáveis por elas, e que a fazem acontecer, como: professores, estudantes, diretores, funcionários e o coordenador pedagógico.

É nesse âmbito que entra a questão do coordenador pedagógico, pois esse profissional é um dos principais agentes que juntamente com seus professores pode propor formações que venham a ampliar a prática pedagógica do docente de maneira que tenha impacto positivo decorrente dessas mudanças tornando suas aulas mais atrativas e dinâmicas e buscando chamar a atenção do alunado.

Esse processo de mudança para a melhoria da escola ocorre de forma conjunta, por meio de uma ação em que envolva a todos buscando o bem comum escolar. Como destaca Almeida e Placco (2001): “Mudar é, portanto, trabalho conjunto dos educadores da escola e supõe diálogo, troca de diferentes experiências e respeito a diversidade de ponto de vista.” (ALMEIDA; PLACCO, 2001, p. 18)

Isto é, para que ocorra a mudança, os sujeitos nela envolvidos devem estar em parceria, por meio de diálogos, trocas de experiências e principalmente o respeito a opinião do outro.

Vale ressaltar que, a responsabilidade de mudanças e transformação não pode ser encaminhada apenas ao coordenador, pois o processo também tem a



participação do professor que deve estar ativo e empenhado para que o mesmo ocorra com êxito. Como destaca Almeida e Placco

O coordenador é apenas um dos atores que compõem o coletivo da escola. Para coordenar, direcionando suas ações para a transformação, precisa estar consciente de que seu trabalho não se dá isoladamente, mas nesse coletivo, mediante a articulação dos diferentes atores escolares, no sentido da construção de um projeto político pedagógico transformador. (ALMEIDA; PLACO, 2001, p.19)

Fica evidente na fala do autor a relevância da ação em conjunto, pois o coordenador deve ter consciência que apenas a sua ação não trará resultado, uma vez que esta deve estar em consonância com o corpo docente da escola, não apenas os professores mas os outros agentes que fazem parte da construção do projeto político pedagógico.

Assim, ocorrem as mudanças que tem significado para toda a comunidade escolar, pois o choque ocorrido entre ideias, as concordâncias e discordâncias resultam em inovações que podem transformar o meio escolar e trazer mudanças positivas.

O coordenador pode ser também um importante agente das mudanças das práticas pedagógicas dos professores, promovendo ações como: Conexão da coordenação com a gestão escolar, realização de um trabalho coletivo, mediar a competência docente, incentivar práticas curriculares inovadoras, estabelecer parceria com o aluno, estabelecer parceria com o professor, propiciar situações desafiadoras ao professor e investir na formação continuada do professor. Sobre essa perspectiva, Almeida e Placco:

Desencadear o processo de formação continuada na própria escola, com o coordenador assumindo as funções de formador, além de possibilitar a professor a percepção de que a proposta transformadora faz parte do projeto da escola, propiciará condições para que ele faça de sua prática objeto de reflexão e pesquisa. Habitando-se a problematizar seu cotidiano, a interrogá-lo e a transformá-lo, transformando a própria escola e a si próprio. (ALMEIDA; PLACO, 2001, p. 23)

A formação continuada sendo oferecida na escola tendo o coordenador como agente que propiciará a ação, trará inúmeros benefícios aos professores, uma vez que permite que estes revejam as suas práticas de modo que possam melhorá-la, a



maneira que refletem sobre tal, assim como problematizar seu dia e dia e transformar a si mesmo, visto que para Nóvoa

a formação continua deve contribuir para a mudança profissional e para a redefinição da profissão docente. Neste sentido, o espaço pertinente da formação continua já não é o professor isolado, mas sim o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar. (NÓVOA, 1954, p.38)

Desta forma, a formação constitui-se como um momento de diálogo do professor com a escola, das suas práticas, concepção de ensino e projeto pedagógico e tem como mediador o coordenador, que em ação conjunta com os professores do ensino fundamental e outros agentes que estão inseridos no âmbito escolar pode transformar a realidade da escola de maneira que traga benefícios para ambas as partes e ao alunado, contribuindo para a construção de uma sociedade composta de sujeitos críticos e inovadores.

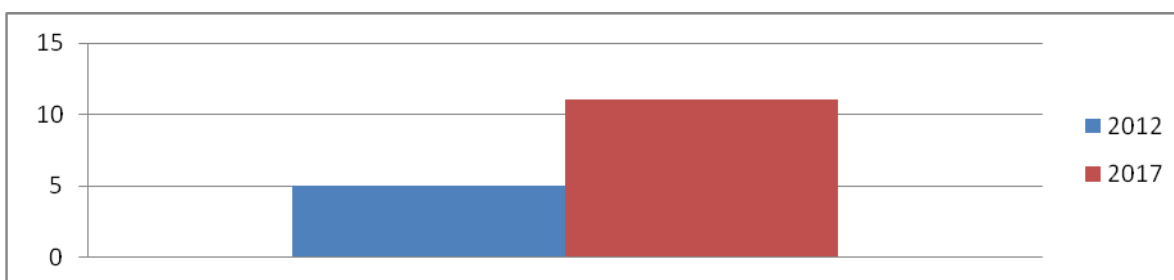
### **Resultados e discussão**

A pesquisa foi realizada com uma Coordenadora Pedagógica do município da região do Sisal, é formada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia Campus XI, Licenciada em História, tem experiência como docente no Ensino Fundamental I e II. A entrevistada atua na área de coordenação há 10 anos, sendo que 5 anos atuou como Coordenadora de Núcleo formado pelo município, e os demais em uma escola, e também atuou enquanto professora de 4º e 5º ano do Ensino Fundamental.

A ação como coordenadora escolar iniciou com o acompanhamento de seis professores e esse número foi elevado a 11 quando a escola começou a receber mais alunos e também a ofertar Educação Infantil, conforme apresentado no gráfico 1.

**Gráfico 1-** Número de professores





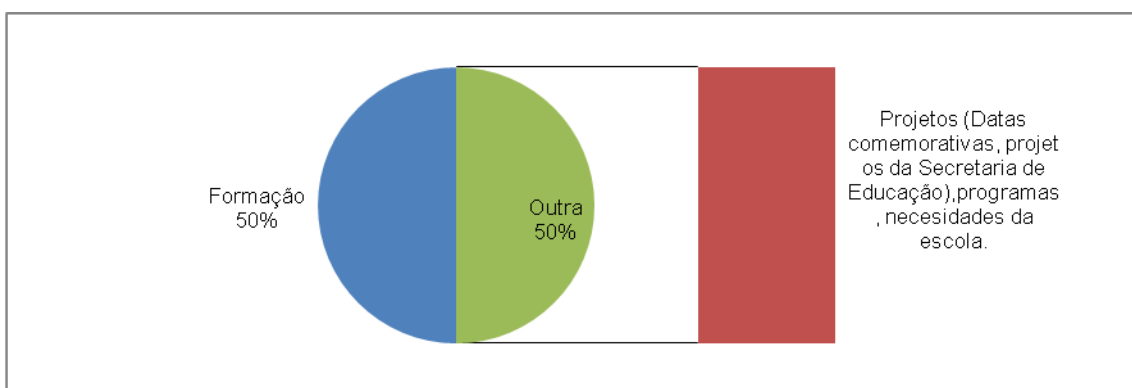
Fonte: Elaboração própria das autoras, a partir da entrevista com o Coordenador Pedagógico, 2017.

Ao investigar sobre como ocorre a formação continuada na escola e com que frequência acontece, a entrevistada apresentou a seguinte consideração:

A formação continuada acontecia nos encontros de Atividade Complementar - A.C. e também de maneira geral, na jornada pedagógica. Como nós tínhamos reunião mensal, eu acredito que nem toda A.C. tinha formação, mas a cada unidade, dependendo da demanda que se tinha, porque eu percebia muitas vezes que os professores tinham temas, como a importância do para casa, que eles não tinham tanta segurança e também as vezes eles colocavam algumas questões que precisavam de formação, avaliação, tipologias textuais e principalmente com relação ao desenvolvimento da leitura dos alunos, então eu buscava material para poder realizar a formação com eles. A frequência era de 4 ou 5 vezes no ano.

Dessa forma, percebe-se que a formação continuada é um momento necessário, como é destacado na fala da entrevistada em relação às demandas que os professores apresentam no cotidiano, mas ocorre poucas vezes ao ano letivo que se desenvolve ao longo de dez encontros, em média, e o motivo está relacionado ao fato de que segundo a coordenadora, “é nesse momento de A.C. que se discutia os projetos de datas comemorativas, os projetos do município para o campo, as necessidades da escola e ações da secretaria de educação”. É também no momento da Jornada Pedagógica que este município inicia suas atividades de formação e também são definidos os trabalhos e projetos para o ano letivo. Assim nota-se na fala da coordenadora que para atender as demandas do município, dos professores e da escola são usados os momentos de reuniões de A.C., que estão destinados para formação. Desta forma, a formação continuada divide espaço com outras demandas, para atender as determinações da secretaria e do município e as necessidades da escola e de seu projeto, conforme o gráfico 2.

**Gráfico 2 – Atividade Complementar - A.C.**



**Fonte:** Elaboração própria das autoras, a partir da entrevista com o Coordenador Pedagógico, 2017.

Tendo em vista a importância da formação continuada para o aprimoramento da prática pedagógica do professor e o papel do coordenador pedagógico nesse significativo momento, de mediar e propor novas ações, no momento da entrevista, a coordenadora comentou sobre a relevância dessas formações para a prática da sala de aula do professor, onde ela destacou:

A relevância é tudo. Não tem como o professor trabalhar de forma prática sem a teoria, e também essa formação dá base ao professor para trabalhar temas novos. Porque na educação surgem coisas o tempo todo, nós trabalhamos com algumas teorias, algumas coisas que permanecem, mas tem muitas temáticas que mudam ou que não temos segurança enquanto professor para trabalhar em sala de aula. Então, acredito que a formação é base, e não tem jeito, professor tem que ter formação, professor precisa estudar o tempo todo, precisa ler, pesquisar, porque senão ele fica ultrapassado diante dos avanços que estão aí e a escola também. Se tem pesquisa se tem estudo e o professor precisa estar a par disso.

Fica evidente na fala da coordenadora o quão é importante ocorrer os momentos de formação na escola, dado que as mudanças e os avanços que estão acontecendo ao longo dos dias, faz-se necessário que ele esteja por dentro de tudo isso. Como Vasconcellos explica

O imaginário do professor está muito marcado pelo individual: é cada um na sua sala de aula, na sua lida, no seu trabalho. O isolamento favorece o desajuste do professor face às mudanças que vem ocorrendo na escola e na sociedade.” (VASCONCELLOS, 2006, p. 120)

Nesse momento de formação o professor irá discutir a sua prática, mas também por pra fora todas as suas angústias e inquietações do cotidiano em sala de



aula, juntamente com seus outros colegas de forma coletiva. Neste momento eles também podem citar experiências positivas que podem ajudar uns aos outros, e experiências negativas para que não tornem a ocorrer.

Outra questão relevante, é que com o passar dos anos alguns saberes dos professores acabam sendo esquecidos, e estes saberes no momento da formação tornam a ser reavivados, como o autor comenta: Objetivamente, existe um saber do professor acumulado na sua experiência que precisa ser resgatado; a tarefa é de fazer a epistemologia da prática. Muitas vezes este saber morre com ele, pois não há oportunidade para ser elaborado, partilhado (VASCONCELLOS, 2006, p.123).

No momento da formação, é também permitido que além do professor partilhe suas experiências, também faça a reflexão da sua prática, além de tornar evidente o saber que ele possui e que foi esquecido com o tempo.

São muitos os desafios e as limitações que os coordenadores pedagógicos enfrentam no dia a dia do seu fazer pedagógico, um deles está ligado a falta de apoio da secretaria de educação. Como destacou a profissional em sua fala ao ser questionada das limitações de seu trabalho:

[..] O coordenador muitas vezes não tem apoio da secretaria em formações, para que ele seja um formador, então a gente busca essa formação em livros, em vídeos, troca experiências com outros colegas, com outras práticas. Mas, eu acredito que uma das dificuldades que [...]eu tive enquanto coordenador foi não ter muitos cursos específicos para a própria coordenação para a partir desses cursos a gente aprender mais, a gente aprende na base da pesquisa, a gente tem que ler, mas, raramente há formação para coordenador em si. Eu participei de cursos que a secretaria ofereceu pra mim. Na verdade alguns cursos eu fiz extra por interesse próprio [...].

Os desafios apresentados por muitas vezes limitam a prática do Coordenador pois, a formação continuada é necessária a qualquer profissional da educação, em especial ao profissional formador, pois propicia novos enfoques, articulações, aproximações de experiências, uma releitura da teoria e as sucessivas mudanças ocorridas na educação ao longo do tempo, para o aperfeiçoamento da prática na escola e na atividade educativa de sala de aula.

A ausência dessa formação não favorece a construção de um profissional reflexivo e de uma escola reflexiva pois, “a escola que se pensa e que se avalia em seu projeto educativo é uma organização aprendente que qualifica não apenas os



que estudam nela, mas também os que nela ensinam ou apoiam estes e aqueles (ALARCÃO, 2001, p.15)”. Dessa forma, a formação continuada deve ser compreendida como um importante espaço de reflexão sobre o que ocorre dentro da escola, de questionamento e aprendizagem por meio da prática. Contudo, quando esses momentos são utilizados para outras demandas em detrimento das necessidades e do papel formativo da escola, a formação continuada perde seu espaço e a escola passa a atender a demandas imediatas que terão pouco impacto no seu projeto.

### **Considerações finais**

A investigação realizada, ainda que seja com apenas um coordenador evidencia que a formação continuada ocorre nesse município na Jornada Pedagógica e em alguns momentos do ano letivo destinados a reuniões de A.C., e que alguns desses encontros ainda são destinados para projetos (datas comemorativas e outros projetos da Secretaria de Educação) programas e outras demandas da escola. Assim, fica evidente que a formação continuada é necessária e o momento deve ser oportunizado para refletir sobre a proposta de aprendizagem, definir novas estratégias, planejamento e também para expor resultados positivos/negativos ou dificuldades, mas que essas possam ocorrer num movimento de reflexão e não apenas no momento de A.C, mas em outros solicitados pela direção da escola.

Outro fator relevante da pesquisa e que favorece a prática pedagógica desse coordenador é a experiência em sala de aula, que possibilita planejar e criar novas estratégias para um espaço do qual já tem conhecimento de causa, tornando o diferencial para a execução do seu trabalho. Contudo, a ausência de apoio da secretaria de Educação na formação dos coordenadores é um fator que interfere na ação desses sujeitos na prática diária.

Desta forma, a pesquisa nos possibilitou perceber que a formação continuada é necessária não só para os professores, mas para todos os profissionais da educação, entre estes o Coordenador Pedagógico, e enquanto a formação continuada não for pensada como prioridade no sentido de ser um espaço privilegiado para a reflexão de ações e ressignificação da prática pedagógica da



escola, continuaremos a ter práticas isoladas e descontextualizadas com a finalidade da prática educativa da educação.

### Referências

ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001;

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2014.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 1954.

PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia Escolar: coordenação pedagógica e gestão educacional**. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 6.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Editora Libertad, 2006.



## NARRATIVAS DE PROFESSORAS-ESTUDANTES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

**Irani Almeida de Jesus**

UNEB/Campus XI, Bolsista de IC/PICIN, membro do EPODS  
iranielmeidadejesus@gmail.com

**Ivonete Barreto de Amorim**

UNEB/Campus XI, Orientadora de IC/PICIN, Líder do EPODS  
ivoneteeducadora@hotmail.com

### Resumo

O presente artigo está articulado ao subprojeto de pesquisa intitulado *Narrativas de professoras-estudante no contexto da Educação Básica*, desenvolvido na pesquisa de Iniciação Científica (IC), vinculado à Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Educação, Campus XI-Serrinha-BA, que teve por finalidade realizar um estudo sobre a formação de professores-estudantes, refletindo sobre a articulação das dimensões formação e atuação desses indivíduos, tendo em vista os sentimentos de docentes em relação ao seu exercício profissional da docência. A pesquisa foi de abordagem qualitativa, com inspiração na pesquisa narrativa. Os sujeitos pesquisados foram estudantes do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Educação Campus XI-Serrinha-BA, que já atuam como professores na Educação Básica. O referencial teórico utilizado foi ancorado nos seguintes autores: Gatti (2012); Bondía (1996); Nóvoa (2009); Souza (2004, 2008); Tardif (2002); dentre outros. Os resultados apontaram que as professoras têm um grande amor pela profissão, bons vínculos com seus colegas e que os seus educandos despertam nas entrevistadas os sentimentos da gratidão, amor, carinho e que, muitas vezes, se sentem impotentes por não conseguirem desenvolver alguma atividade pretendida, além de acreditarem que a sua formação acontece de forma muito curta.

**Palavras-chave:** Sentimento docente. Exercício profissional. Educação Básica

### Introdução

A formação de professores vem sendo alvo de discussões nos últimos anos, pois são publicados inúmeros artigos e livros sobre essa temática. Diante dessa realidade, é perceptível que essa dimensão tem preocupado os pesquisadores, em especial, para atuar na Educação Básica, principalmente quanto a qualidade do ensino. Isso significa que a formação de professores apresenta grandes desafios no cenário atual, juntamente com as dificuldades enfrentadas pela sociedade brasileira.

O campo educacional, ao longo do tempo, vem sofrendo inúmeras transformações e nesse contexto os professores da Educação Básica deveriam ter a



formação em um curso de licenciatura plena ou ter formação mínima, o magistério, e cabe ao município a capacitação inicial e continuada para esses profissionais.

Ao fazer um levantamento das produções de artigo sobre a formação de professores pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos do período 1998 a 2011, a autora Bernadete Gatti constatou que a formação inicial aponta algumas fragilidades, como a fragmentação do currículo, exame de certificação, diretrizes pouco claras quanto à formação de professores e com pouca articulação entre a teoria e a prática, evidenciando que muitos profissionais saem das universidades com domínio de conteúdo, porém com pouca base didática para atuar na sala de aula.

É perceptível que existe certo distanciamento da vida acadêmica com o contexto escolar, por isso é necessário compreender as problemáticas que rodeiam essas dimensões teoria e prática, buscando o entendimento da realidade escolar com reflexões ricas e profícuas, a fim de garantir a qualidade na formação.

Sendo assim, conhecer os lados dessa faceta torna-se pertinente a investigação dessa temática, pois promoverá para o campo da educação reflexão sobre esse contexto, despertando novos olhares para pensar e repensar em possíveis soluções que garantam aos professores-estudantes desenvolver uma prática significativa na Educação Básica.

Nesse sentido, o presente estudo analisa a formação de professores-estudantes, refletindo sobre essa articulação da formação e atuação desses sujeitos à proporção que essa formação seja pensada e desenvolvida pelos mesmos. Nessa perspectiva, este artigo está intitulado como *Narrativas de professoras-estudantes no contexto da Educação Básica*.

Para tanto, tem como objetivo geral investigar acerca dos sentimentos de docentes em relação ao seu exercício profissional da docência, levando em consideração as relações consigo, com os colegas e com o processo formativo. Por conseguinte, a questão de pesquisa desse estudo situa na investigação de quais os sentimentos dos professores-estudantes quanto ao processo de formação acadêmica para atuar na educação básica?

Optamos por uma pesquisa qualitativa, com inspiração na pesquisa narrativa, tendo como procedimento para coleta de informações a entrevista narrativa com três



estudantes do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Educação, Campus XI.

Com efeito, afirmamos que a narrativa se torna pertinente para a investigação dessa temática, pois permitiu aos sujeitos, por meio das narrativas, uma autorreflexão sobre suas práticas, fazendo uma retrospectiva de suas lembranças, analisando e refletindo sobre suas atuações, o que possibilitou rever suas próprias ações para estar cada dia melhorando suas práticas pedagógicas, a partir do olhar sobre si para que ele possa de fato compreender a realidade que o cerca. A prática da autoformação que, muitas vezes, inicia na graduação, juntamente com o investimento em cultura pessoal, confere ao profissional singularidades marcantes.

Com base nessas reflexões iniciais, o artigo foi dividido em quatro seções: introdução; formação e prática do professor para atuar na Educação Básica; análise e discussões das informações; e, por fim, as considerações finais.

### **Formação e prática do professor para atuar na Educação Básica**

Pensar na qualidade do ensino é pensar na formação de professores, tendo em vista questões práticas e teóricas para que possam responder ao processo de integração da multiplicidade cultural, atendendo as exigências da sociedade. Atualmente, os cursos de licenciatura formam esses profissionais para atuar na Educação Básica, porém é o curso de Pedagogia que forma para a docência de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96 e nas Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia (DCNP).

Na década de 1990, a formação de professores ganhou força a partir da legislação da formação de professores, conforme foi instituído pelas Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96, a qual dispõe:

Art.62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura e graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996, p. 63).

A referida lei estabelece a obrigatoriedade que todos os professores em exercício tenham formação superior, com vistas melhorar a prática docente e,





consequentemente, a melhoria da qualidade de ensino. A partir dessa legislação, aumentou o número pela procura do Curso de Licenciatura em Pedagogia, apesar de que o documento e muitos estudos revelam que existem um número alto de professores que ainda não tem formação inicial para atuar na Educação Básica.

Em maio de 2006, com a aprovação do Conselho Nacional, foram instituídas as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia (DCNP), a qual no Art. 4 define que o curso de Licenciatura em Pedagogia

[...] destina-se à formação de professores para exercer as funções de magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino médio na modalidade normal, de educação profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006, p.)

Esse documento tem um sentido amplo, cabendo pensar como é que as universidades vêm preparando esses profissionais para desenvolver sua profissão em diferentes espaços que são atribuídos à sua profissão.

A universidade, nos últimos tempos, vem sendo questionada quanto à sua potencialidade para formar profissionais capazes de atender às necessidades do contexto escolar. O trabalho do professor está intimamente relacionado às condições concretas em que esse se realiza, ou seja, no contexto em que ele está inserido, desenvolvendo uma prática que possa intervir para uma educação de qualidade. Deste modo, Gatti explicita que “as universidades deveriam se dedicar mais à questão da formação dos professores, sendo as pontas de lança de inovações e não reprodutoras de um modelo arcaico, já superado” (GATTI, 2012, p. 430).

Nesse contexto, as universidades ocupam um importante papel de preparar esses profissionais por ter uma nova postura quanto à formação de professores e reformulação do curso, pois o currículo não está voltado para a realidade para que a formação e atuação sejam efetivamente articuladas entre si, criando um vínculo fecundo entre a universidade e a sociedade, no sentido de levar contribuição do conhecimento para sua transformação.

Tardif (2010) destaca a falta de ênfase em atividades de sala de aula durante a formação de professores e comenta sobre a necessidade de instrumentalizar o



docente para a sua prática. Percebe-se que as universidades devem desenvolver uma reformulação para construção de novas identidades profissionais, mudando as estratégias de aprendizagem, preparar melhor os programas de formação, ações que promovam um espaço formador de professores capazes de contribuir para a formação de novos sujeitos críticos, que possam desenvolver uma prática significativa.

### **Professor como prático-reflexivo**

A formação de professores em exercício deve acontecer com base na prática de autoformação, permitindo ao sujeito uma reflexão através da narrativa sobre sua própria história pessoal/profissional que irá remeter ao sujeito a dimensão de “auto-escuta de si mesmo, como se estivesse contando para si próprio suas experiências e aprendizagem que construiu ao longo da vida, através de conhecimento de si” (SOUZA, 2004, p. 75).

É necessário investigar o sentimento do professor, o que ele pensa e faz é muito importante, procurando relacionar na investigação as opiniões e sentimentos, permitindo que ele reflita sobre os processos de aprendizagem da docência e os seus efeitos na sala de aula, juntamente com o investimento em cultura pessoal. Nesse sentido, Bondía assevera que:

A construção do sentido da história de nossas vidas e de nós mesmo nessa história é fundamentalmente um processo interminável de ouvir e ler histórias de mesclar, matizar ou dar a cor a histórias de contrapor umas ou outras, de viver como seres que interpretam e se interpretam, posto que já se acham constituídos neste gigantesco caldeirão de histórias que é a cultura. (BONDÍA, 1996, p. 472).

As narrativas enriquecem e favorecem questões relevantes no processo de aprendizagem do sujeito, da sua formação e de sua inserção social e profissional, permitindo um aprofundamento em que as experiências e vivências podem ser transmitidas, despertando no sujeito uma reflexividade.

É necessário ouvir os professores em formação, para que eles se percebam protagonistas das suas próprias práticas, pois quando o professor-estudante faz uma autorreflexão sobre sua prática através de registro, dar espaço para compreensão da sua vivência na universidade com o contexto escolar. Nesse aspecto, faz sentido pontuar o pensamento de Nóvoa (2009) quando ele diz que



[...] é importante estimular, junto dos futuros professores e nos primeiros anos de exercício profissional, práticas de autoformação, momentos que permite a construção de narrativas sobre as suas próprias histórias de vida pessoal e profissional [...] o registro escrito, tanto das vivências pessoais como das profissionais, é essencial para que cada um adquira uma maior consciência do seu trabalho e da sua identidade como professor. (NÓVOA, 2009, p.39)

Nessa linha, a proposta prático-reflexiva tem como propósito levar em conta o processo de desenvolvimento do professor para que, a partir do desempenho da aprendizagem de seus educandos, procure estratégias e que tenha em vista melhorar sua prática profissional.

### **Análise e discussão das informações**

Com base na coleta de informações, foi possível conhecer melhor como o fazer docente acontece, pois, através das vozes das nossas entrevistadas, reconhecemos os seus sentimentos acerca de suas práticas. Em tempo, é oportuno ressaltar que as participantes da pesquisa foram três estudantes do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia-Campus XI, que já atuam como professores na rede pública na região de Serrinha-BA.

No Quadro 1, explicitamos a caracterização geral das professoras. A fim de preservar a identidade das colaboradoras, seus nomes não foram revelados, sendo aqui identificados por: Professora A, Professora B e Professora C.

**QUADRO 1-** Caracterização geral das professoras

<b>NOME</b>	<b>IDADE</b>	<b>TEMPO DE ATUAÇÃO</b>	<b>SEGMENTO/ANO QUE ENSINA</b>	<b>SEMESTRE</b>
Professora A	21 anos	2 anos	Educação Infantil	5º semestre
Professora B	21 anos	3 anos	Ensino Fundamental	5º semestre
Professora C	21 anos	2 anos	Maternal II	7º semestre

Para realizar as análises de dados, primeiramente foi feita uma leitura das falas das entrevistadas e, em seguida, identificamos as categorias existentes nos discursos das colaboradoras. Nessa perspectiva, explicitamos as seguintes



categorias, a citar: sentimento sobre a docência; relação de prática e aprendizagem; relação entre formação e prática; relação entre formação e profissão.

Na categoria *Sentimentos sobre a docência*, as narrativas das professoras explicitam sua prática educativa, destacando as emoções:

Falta um pouco de palavras para falar o que eu sinto [...] eu me sinto muito grata aos meus alunos porque eu aprendi muito com eles. Eu aprendi a amar, aprendi a sorrir. Nossa, ele solta um sorriso, eles retribuem às vezes, eles também chegam agitados que com pouco de carinho nosso para eles, um pouco mais de atenção, uma conversa, um diálogo, perguntar o que aconteceu é muito importante. O que eu sinto na minha profissão é amor, sou apaixonada por educar. (PROFESSORA A, 2017)

Na minha prática educativa, eu sinto como privilegiada em poder transmitir o conhecimento e ter o retorno do mesmo através do aprendizado do aluno [...] às vezes, me chateia um pouquinho na sala de aula, mas [...] o único sentimento que a gente tem é tipo gratidão. Você está botando em prática, você está aprendendo, isso é muito gratificante. (PROFESSORA B, 2017)

Apesar de ainda possuir pouca experiência, eu sinto uma realização muito grande e é muito gratificante trabalhar com as crianças [...] é uma experiência rica [...] às vezes, a gente se sente um pouco impotente em não conseguir realizar algo, mas isso é normal, [...] Então, poder participar dessa fase, já que trabalho com criança de dois anos, é realmente muito gratificante. (PROFESSORA C, 2017)

Nas narrativas expostas, foi possível identificar que existem vários sentimentos presentes na docência que foram gerados com base na convivência das professoras com seus alunos em sala de aula. Entre esses sentimentos, fica em evidência a gratidão que está nas falas das três professoras, o carinho, o amor pela docência. Também enfatizaram algumas dificuldades em desenvolver uma atividade em sala que, apesar de causar um certo desconforto, o que para elas não é considerado um ponto negativo e, sim, algo natural em que elas conseguem resolver.

Dessa forma, as professoras mostram a “serenidade de quem é capaz de se dar ao respeito, conquistando seus alunos” (NÓVOA, 2009, p.30), pois elas desenvolvem, de acordo com Nóvoa, a capacidade de se relacionarem com seus alunos de forma comunicativa, desenvolvendo a afetividade como forma de educar.

Cabe também destacar um ponto que a Professora C sinalizou, quando declarou trabalhar com as crianças nos primeiros anos de vida, enfatizando a



preocupação com sua experiência para atuar com as crianças, pois esta acredita ter pouca experiência com a prática docente. A respeito da experiência, Bondía (2002, p.27) enfatiza que

o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência.

Dessa forma, apesar da professora acreditar ter pouca experiência, isso não significa que ela não saiba atuar em sala de aula, pois, de acordo com Bondía (2002), o saber da experiência acontece de forma pessoal, de forma relativa em cada sujeito. Mesmo que as pessoas vivam as mesmas situações, cada uma terá uma experiência diferente, visto que o saber da experiência não é simplesmente saber algo e, sim, é um saber advindo da própria experiência. Pode-se dizer que a categoria dos sentimentos sobre a docência está presente em quase todas as falas das entrevistadas.

Dando prosseguimento, na categoria *Relação de prática e aprendizagem* destacamos as seguintes narrativas:

Quando a gente conhece a turma e a turma nos conhece, a gente percebe nos rostos das crianças que elas estão preparadas a conhecer tudo novo [...] Elas aprendem as músicas e começam a cantar as músicas das vogais [...] Então, a gente vê que a aprendizagem acontece. Além do espaço da sala de aula, a criança leva o que aprendeu para casa e, muitas vezes, a gente está ali durante todo ano, a gente começa a perceber o quanto a gente evoluiu porque é um trabalho professor-aluno e aluno-professor. (PROFESSORA A, 2017)

[...] você ensina, você aprende, então eu sempre digo aos meus os meus alunos o seguinte: eu não sou dona da verdade, eu estou aprendendo com vocês também [...] O que me mobiliza na aprendizagem do educando é a vontade de aprender o seu buscar pelo conhecimento, ou seja, o seu desejo de *tá* sempre buscando questionando e isso me mobiliza a cada dia [...] Então, a gente aprende e ensina ao mesmo tempo e isso é muito bom. (PROFESSORA B, 2017)

A relação com a aprendizagem das crianças é algo que vai se modificando e melhorando a cada dia [...] Na medida em que vamos conhecendo cada uma e percebendo suas novas dificuldades, vamos trabalhando de acordo com suas necessidades [...] Essa relação com a aprendizagem é o fato de conhecer ou não a turma, é ser sensível



a olhar e perceber que eles necessitam individualmente.  
(PROFESSORA C)

Nessa categoria, a direção das narrativas nos indicou que as professoras buscam em suas práticas meios que possibilitem o aluno desenvolver a aprendizagem, pois na fala da Professora A percebe-se a relação de sua prática com a aprendizagem dos alunos, explicitando que é necessário conhecer o contexto dos seus alunos e identificar suas dificuldades para buscar as possíveis soluções, compreendendo que acontece em todos os lugares.

Nessa mesma linha de pensamento, Carbonneau (2006, p.131) afirma que “a mediação pedagógica e educativa remete ao fato que a direção da aprendizagem e a ação educativa não se exercem em vasos fechados, que os lugares de aprendizagem são múltiplos”. Dessa forma, a aprendizagem não só acontece na sala de aula, mas em ambientes externos e, por isso, pressupõe que a professora se encontra no caminho que levará o aluno a construir seus próprios conhecimentos.

A Professora B também destaca que a relação ensino e aprendizagem e o querer pela busca do conhecimento desenvolvida pelo educando, lhe desperta vontade de estar desenvolvendo mais e melhor a sua prática. Já a Professora C acredita que o processo de aprendizagem acontece de forma processual, revela que existem algumas dificuldades no início do ano letivo pela relação professor-aluno, mas que, ao longo do ano letivo, passa a conhecer melhor a turma e desenvolve um olhar especial sobre cada um deles, percebendo suas necessidades de forma individualizada, para poder desenvolver uma aprendizagem significativa, fazendo uma articulação com o saber de cada um para, assim, desenvolver outros saberes.

Nessa linha de pensamento, Tardif (2002, p.48-49) destaca que

Para os professores, os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos das competências. É, a partir deles, que os professores julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira [...] os professores raramente atuam sozinhos. Ele se encontra com as outras pessoas, a começar pelos alunos.

Dessa forma, o modo de integração dos saberes à prática profissional dos docentes, grande parte das vezes, acontece por processos de socialização. Cabe ao professor ser um articulador da ação de sua prática pedagógica, buscando relações construtivas para o processo de ensino e de aprendizagem, está sempre se



atualizando, se aperfeiçoando e auxiliando nas dificuldades de seus alunos, visando o desenvolvimento da capacidade na construção do conhecimento.

É necessário está apto para ter uma boa comunicação e interação, procurando métodos adequados que favoreça a construção do conhecimento. Para tanto, é necessário saber respeitar as opiniões, adequando o processo de ensino à capacidade do aluno, dando-lhe direções para alcançar o conhecimento, pois sem estas habilidades não é possível o professor chegar ao ato de educar. Assim, é preciso conhecer a realidade para compreender as necessidades que farão levantar mudanças eficazes na área social.

Na categoria *Relação entre formação e prática*, elencamos as falas que seguem:

A gente ouve muito na universidade que é fácil. Às vezes, nas nossas discussões em sala, a gente comenta assim: oh tal professor poderia ter feito dessa forma. Mas quando a gente vai para a sala de aula é muito difícil. A prática e a teoria elas se dissolvem muito rápido [...] a educação, para dar certo, ela precisa ter a cara da comunidade, precisa ter a cara da escola, precisa ter a cara das crianças [...] ouvir os colegas, atitudes que tiveram diante das mesmas dificuldades que eu tive trabalhando na escola, e isso a gente foi trocando informações, trocando opiniões que podem dar certo, abriu minha mente para coisas novas, coisas diferentes, coisas possíveis. (PROFESSORA A, 2017)

[..] as formas de lidar em sala de aula, as formas de como é ajudar aquelas realidades distintas dentro de uma sala, então eu tento ajudar e não há formulas, mas uma base para você poder tá desenvolvendo uma educação e isso vai depender de cada aluno [...] isso me mobiliza a cada dia tá me aprimorando o meu trabalho. (PROFESSORA B, 2017)

A gente sabe que todo conhecimento adquirido na universidade é muito importante e que, de certa forma, uma coisa tem sempre a ver com a outra. Por mais que não percebemos o elo que existe entre o conhecimento que a gente adquire na universidade com a prática docente, acaba tendo contraponto que une uma coisa a outra [...] tantos os colegas de faculdade quanto os colegas de profissão, é muito bom o contato com cada um porque a gente troca experiência, está sempre falando o que teve de bom, o que teve de difícil. Na nossa situação, sempre ter essa troca é muito boa e auxilia muito a nossa prática. (PROFESSORA C, 2017)

As professoras destacam em suas falas a troca de informações com outros colegas e, segundo elas, auxilia muito para refletir e pensar em possíveis práticas



que ajudaram na sua atuação a desenvolver a prática a partir de sua formação, pois as realidades de cada educando são distintas. Novóia (2009, p.30) destaca que

ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. Os registros das práticas, a reflexão sobre seu trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação.

Diante da narrativa de Nóvoa, pode-se dizer que é através das experiências com o meio escolar e com os colegas de profissão e formação que o aprendizado do próprio educador acontece. Com efeito, é construído por meio das trocas sociais, nas vivências com outros professores, o que contribuirá significativamente para sua construção, apropriando-se de novos modos de sentir, de ver e de pensar a partir das realidades vivenciadas, pois os saberes profissionais dos docentes são plurais e amalgamados aos pessoais e acadêmicos.

As professoras também evidenciam em suas narrativas as teorias da universidade e sua articulação com a prática. A Professora A acredita que fazer essa articulação na prática torna-se difícil. Já a Professora C enfatiza que a teoria contrapõe com a prática. Deste modo, Carbonneau (2006, p.122) sugere “um novo direcionamento para as universidades [...] Estas unidades deveriam escolher a orientação dos setores profissionais e uma pesquisa concretamente articulados com a prática, ao invés de se orientarem pelas artes e ciências”.

Apesar de existir um elo entre a teoria da universidade e a prática docente, mesmo que essa articulação não seja tão perceptível, deve-se pensar em uma verdadeira mudança paradigmática, um novo contexto na prática profissional. Percebe-se que existe uma dificuldade em articular a teoria da universidade com a prática na Educação Básica, pois é necessário conhecer o contexto do aluno para desenvolver a atividade pertinente à sua realidade.

Na categoria *Relação entre formação e profissão*, destacamos as seguintes falas:

[...] A gente sabe que o país em que a gente vive a educação não é levada a sério [...] a universidade tem um turbilhão de coisas que a gente precisa aprender para trabalhar na educação, mas é uma base muito pouca para um tempo muito corrido. [...] Eu acho que também





o curso de Pedagogia, além de nos conduzir à licenciatura, nos conduz também a seres humanos. [...] Eu quero muito continuar como professora e, a partir da universidade, eu quero muito me especializar e poder continuar dando o meu muito para a educação. (PROFESSORA A, 2017)

[...] a relevância que tem o estudo da pedagogia é a questão de ser humanizado, ou seja, de humanizar mesmo porque acredito que se não fosse um ser humano humanizado não conseguiria transmitir o conhecimento necessário a cada realidade dentro do seu próprio contexto escolar. (PROFESSORA B, 2017)

Fica complicado para realizar as atividades da faculdade e fazer um bom trabalho como professora. Então tem tudo a ver, eu acho mais complicado para quem trabalha em uma área diferente, mas para quem está atuando na mesma área, no caso da docência, é muito bom, tem algumas dificuldades que qualquer um pode superar [...] Então, eu posso afirmar, com toda certeza, que eu amo minha profissão. (PROFESSORA C, 2017)

As narrativas mostraram que a formação em Pedagogia para as Professoras A e B é um curso que humaniza, pois no curso participaram de mudanças significativas em seu ser interior que refletiu em seu exterior com a ressignificação de conhecimento para com seus alunos e para com as pessoas. Contudo, sinalizaram que as maiores dificuldades enfrentadas pelas estudantes que são professoras é falta de tempo em desenvolver uma boa prática profissional, ao mesmo tempo em que está em formação.

A Professora A e a Professora C, ao narrarem sobre seu processo formativo e a sua profissão, destacam as dificuldades em estar atuando em sala de aula ao mesmo tempo em que está em formação, pois acreditam que a universidade exige muito do educando, e ainda pontua que o tempo é muito curto para o processo formativo de sua profissão. Nessa linha de pensamento, Carbonneau (2006, p 126) enfatiza que:

o tipo de formação atualmente oferecido pela maior parte das universidades pode dificilmente pretender a excelência profissional, ao menos no que diz respeito ao lado pedagógico. Trata-se de uma formação muito curta, frequentemente abstrata e geralmente com a aparência salpicada da formação disciplinar.

Diante desse contexto, a universidade precisa pensar nas mudanças da formação, independente das estratégias de aprendizagem sobre o ensino, das



mudanças nas representações, atitudes e expectativas dos professores sobre a sua atividade profissional, como também pensar no tempo de duração em que essas formações vêm acontecendo, sobretudo pelo fato que as professoras questionam não conseguir acompanhar de forma satisfatória sua formação ao mesmo tempo em que estão na profissão. Nesse sentido, atribuem-se a essa profissão ações buscas de estratégias para atuar em sala de aula e para enfrentar determinadas situações, com as mudanças que acontecem na sociedade.

### **Considerações Finais**

Analisando os resultados expostos até aqui, de acordo com o objetivo estabelecido neste estudo, é possível afirmar que ficou evidente o que pensa, sente e faz na prática docente as professoras colaboradoras desse estudo. Tais resultados só demonstram que é necessário compreender a realidade e o contexto de cada educando na Educação Básica, para depois se pensar em como desenvolver a prática educativa. Percebe-se a grande importância das práxis no processo pedagógico que seja voltada para a particularidade, por isso é preciso que o professor seja o articulador dessa construção do conhecimento em nome de uma prática de contextualização.

Ao dialogar sobre seus sentimentos, a afetividade para com os educandos contribui para ações que favoreçam estes descobrirem novos caminhos, os quais possam trilhar para alcançar aprendizagens significativas, ficando isso evidente quando as professoras enfatizam sua alegria ao descobrir que o seu educando já sabe ler uma letrinha até mesmo uma palavra, pois para elas a aprendizagem dos alunos é o mais gratificante.

Ao discorrerem sobre o Curso de Pedagogia, percebe-se que as três entrevistadas têm a mesma linha de pensamento ao destacarem que a Pedagogia humaniza e que é capaz de gerar mudanças positivas no sujeito. Destacaram também que a universidade ajuda no processo de formação, mas que, às vezes, têm grandes dificuldade na articulação teoria e prática .

Outras dificuldades como a articulação dos trabalhos acadêmicos e ao mesmo tempo da profissão, além de destacarem que o tempo de formação é muito pouco curto, indicando que as universidades precisam desenvolver a reformulação do Currículo, mudando as estratégias de aprendizagem, pensando no tempo de



formação, preparando melhor os processos de formação, ações que promovam um espaço formador capazes de contribuir para a formação de novos sujeito críticos.

Ademais, reiteramos que o processo de formação ao lado dos colegas e professores também contribui para construção do conhecimento das entrevistadas, pois evidenciaram que os compartilhamentos de experiências ajudaram em sua atuação em sala de aula. Nessa hipótese, os procedimentos educativos são mais eficazes quando se tem preferências a casos reais que não deram certo, ou deram certo de modo a identificar o problema, suas causas e mecanismos de resolução, podendo, assim, refletir sobre a realidade.

Conclui-se que a formação e a prática têm uma relação intrínseca com o sentimento docente e compreender esses sentimentos torna-se possível refletir sobre como a formação tem contribuído para a atuação desse profissional, visto que esses sujeitos já atuam na escola básica e necessitam de atenção sobre sua prática.

## Referências

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In\_\_ **Revista Brasileira da Educação**. No. 19, Jan/Fev/Mar/Abr, Rio de Janeiro: ANPED, 2002, p. 20-28.

BRASIL. **Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. 63 p.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia**. Brasília, DF: ME/CNE, 2006.

CARBONNEAU, Michel. Modelos de formação e profissionalização do ensino: análise crítica de tendências norte-americanas. In:**Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 15, n. 26, p. 115-134, jul. /dez, 2006.

GATTI, Bernadete. Formação de professores e profissionalização: contribuições dos estudos publicados na Rbep entre 1998 e 2011. Brasília. **Estudos RBEP** v. 93, n. 234, p. 423-442, maio/ago. 2012

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011. P.

NÓVOA, Antônio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: \_\_\_\_\_. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009. P.25-45



SOUZA, Eliseu Clementino de. **O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar formação de professores.** 344 p. Tese de Doutorado em Educação, Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

TARDIF. Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 5ª edição. Petrópolis: Vozes, 2002.



## OUVINDO AS VOZES DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: O QUE QUEREMOS DE/COM FORMAÇÃO DOCENTE

**Kauane Oliveira de Jesus**

UNEB/Campus, bolsista de IC/FAPESB, membro do EPODS  
kauane.capricho@hotmail.com

**Ivonete Barreto de Amorim**

UNEB/Campus, orientadora de IC/FAPESB, líder do EPODS  
ivoneteeducadora@hotmail.com

### Resumo

O presente trabalho teve como finalidade analisar as demandas formativas dos docentes/pedagogos que atuam na Educação Básica. Os teóricos que balizaram este estudo foram: Nóvoa (2009), Carbonneau (2006), Gatti (2011); (2012), Tardif (2014), Freire (1996) e Bondia (2002). A metodologia consistiu em uma pesquisa qualitativa, tendo como estratégia de coleta das informações as entrevistas semiestruturadas com três pedagogas graduadas da Universidade do Estado da Bahia- Campus XI e atuantes na Educação Básica. Para melhor compreensão, foram abordados enfoques sobre a formação docente, o papel do educador e os olhares das professoras colaboradoras da pesquisa. Através desta pesquisa, foi possível elaborar um olhar mais intenso e crítico sobre a profissionalização dos educadores e em relação às demandas presentes na atualidade.

**Palavras-chave:** Formação docente. Saberes docentes. Demandas formativas.

### Introdução

Este estudo tem como intuito apresentar algumas reflexões sobre as professoras egressas do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Educação, Campus XI- Serrinha-BA, que atuam na Educação Básica no Território do Sisal. A investigação está interligada com o Projeto de Pesquisa “Formação de professores da Educação Básica: demandas da/na práxis”, vinculada na Iniciação Científica.

Em tempo, é importante destacar que a formação precisa ser vista como um momento de reflexão crítica, pois os educadores têm a incumbência de analisar suas concepções pedagógicas, aprofundar seus saberes, rever suas metodologias, visão que incide em compreender que todos esses pontos são essenciais na sua carreira profissional e irão fazer parte da construção de sua identidade.

Nesta conjuntura, se instaura a seguinte questão de pesquisa: Quais as demandas formativas dos docentes/pedagogos que atuam na Educação Básica do



Território do Sisal? Diante dessa inquietação, ouvir as vozes de egressos do curso de Pedagogia é condição fundante para desvelar as demandas que estes vivenciam na práxis.

Partindo desse pressuposto, este artigo ficou estruturado em quatro seções: a introdução; articulação entre formação docente e Educação Básica; metodologia, análise e discussão das informações; e considerações finais.

### **Articulação entre formação docente e educação básica**

A história da educação brasileira é marcada por rupturas. A cada período histórico, a educação passa por mudanças e essas transformações podem desencadear pontos negativos e positivos. Segundo Carbonneau (2006), os aspectos culturais, sociais, políticos e econômicos têm forte influência na educação, pois estes refletem no espaço educacional.

Neste viés, Nóvoa afirma que:

[...] os anos 70 foram marcados pela racionalização do ensino, a pedagogia por objectivos, a planificação. Os anos 80 pelas reformas educativas e pela atenção às questões do currículo. Os anos 90 pela organização, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino. Agora, parece ter voltado o tempo dos professores. (NÓVOA, 2009, p. 28)

Diante do exposto pelo autor, percebe-se que o histórico da educação é marcado por um processo complexo, uma vez que o regime que era instituído elaborava um novo modelo educacional. A princípio, tentaram compreender o ensino apontando alternativas dentro da pedagogia, além disso, reconfiguraram o currículo, sendo que passaram a analisar o órgão gestor das instituições responsáveis pelo seu desenvolvimento.

No século XXI, o campo estudado se refere à formação de professores, a qual é vista como uma área que precisa ser avaliada com mais rigor, passando a ter um olhar epistemológico diante das lacunas existentes, pois há diversos enunciados que divulgam esse assunto. Desta forma, acabam reproduzindo os mesmos conceitos sem haver uma busca pela mudança dentro desse campo amplo, considerado como uma etapa importante na vida de cada indivíduo.

Diversas inquietações surgiram diante do processo de formação docente, questionamentos que se manifestaram com base no crescente número das



demandas presentes na sociedade, tendo como intuito compreender as políticas públicas que conduzem essa formação, os planos curriculares, a ligação da prática com a teoria, os fundamentos teóricos abordados, entre outros, todos esses aspectos são vistos como elementos que devem ser prezados no percurso formativo nos dias atuais.

Sendo assim, o engajamento do corpo educacional, o desenvolvimento de uma gestão democrática e participativa, o diálogo entre os atores educativos, família e sociedade são de grande relevância para atender os problemas educacionais, além de proporcionar uma transformação significativa dentro da educação.

Nesta perspectiva, Nóvoa (2009) enfatiza que a formação docente é realizada no próprio local de trabalho, onde os professores irão partilhar experiências da docência, adquirir informações novas, rever seus conceitos e elaborar juntamente com os profissionais da educação ações eficazes para tornar este campo acessível, capaz de atender as necessidades e reconhecer a realidade de cada estudante inserido em um determinado contexto.

A explanação deste teórico apresenta que “a formação de professores deve estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação” (NÓVOA, 2009, p.42). O ambiente escolar é propício para o professor lançar suas experiências adquiridas durante as formações, sem perder de vista a autoavaliação da própria prática. Haja vista que os educadores desenvolvem uma função essencial dentro da área educacional, sendo que a ação aplicada deve ser de qualidade e suas concepções necessitam centrar-se na aprendizagem dos educandos, criando possibilidades para que cada aluno seja o construtor do seu próprio conhecimento.

Seguindo esta linha de pensamento, Nóvoa (2009) afirma que o trabalho realizado em conjunto é de suma importância para o desenvolvimento da área educacional, onde todos os membros da equipe escolar devem estar articulados na elaboração de ações necessárias ao progresso do ambiente educacional. Independente do meio político, social e cultural de um indivíduo, o professor é responsável em estimular o desenvolvimento do senso crítico, promovendo a formação cidadã, pois a educação possibilita que o sujeito conquiste sua autonomia e lute pela garantia dos seus direitos e cumprimento dos seus deveres.



Na prática docente é necessário que os educadores conheçam seu local de trabalho, a gestão escolar que rege a instituição e o Projeto Político e Pedagógico, para que possam intervir e construir propostas educativas e colocá-las em prática.

Segundo Gatti (2012), além da preocupação pela formação, existe as diversidades presentes nas instituições escolares, como: os transtornos globais, problemas familiares, carência no atendimento dos programas da escola (merendas, transportes, recursos didáticos) e as dificuldades de aprendizagens que desencadeiam na sala de aula e o professor precisa estar bem informado teoricamente para realizar intervenções.

Por isso, os docentes precisam desenvolver ações pedagógicas que atendam as especificidades dos alunos e as encaminhem aos respectivos profissionais, salientando que todos esses aspectos se refletem no trabalho dos educadores, que, por vezes, precisam ter uma visão voltada para os acontecimentos que ocorrem dentro e fora do ambiente escolar, pois a escola é um espaço de socialização e interação social.

Os docentes carecem estar atentos à realidade da turma e planejar ações interventivas de acordo com a necessidade de cada aluno, sendo que o professor necessita constantemente realizar pesquisas para enfrentar as diversas situações encontradas na sala de aula. No entanto, ele também precisa realizar avaliações tanto do planejamento quanto dos resultados alcançados pelos discentes.

O educador deve assumir-se como um constante pesquisador, que necessita se inovar e construir novos conhecimentos indispensáveis para a sua formação, não devendo se restringir a um tipo de conceito, o qual precisa ser compreendido em diferentes ângulos para melhor entendimento. Uma boa formação deve partir do princípio de mudança profissional e pessoal, tendo como foco reconfigurar as práticas pedagógicas implantadas e aplicar projetos educativos, com o intuito de promover um ensino de qualidade.

Partindo deste princípio, compreende-se que formação continuada é um meio que permite aos profissionais da educação construir um novo olhar em relação à formação dos educadores e entender o ofício do magistério, o *status* profissional que contribui no seu desenvolvimento como formador de sujeitos críticos, os elementos identitários para a elaboração do seu perfil pessoal e as ações pedagógicas para tornar o ensino mais prazeroso e interativo.





Deste modo, Carbonneau (2006) aponta que essa formação continuada é concebida como um caminho dos docentes para ampliarem seu campo de atuação, desenvolver suas competências, construir novos conhecimentos, adquirir informações, inovar suas práticas pedagógicas, interagir com outras pessoas, ampliando seus saberes e promovendo um aperfeiçoamento tanto profissional quanto pessoal mais eficaz dentro do ambiente escolar, de acordo com a demanda correspondente ao tempo vivenciado.

Em consonância, Gatti assegura que ao:

[...] utilizar mais e melhor o conhecimento e a reflexão sobre as condições de trabalho dos professores, suas motivações, dificuldades, crises e mobilizações possíveis, considerando que esse conhecimento pode sustentar boas políticas de formação e de ação e práticas de gestão. (GATTI, 2012, p. 439).

Nesse posicionamento, é notório perceber que as pesquisas realizadas no campo da formação de professores permitem uma auto-reflexão sobre a carreira profissional, um olhar direcionado aos desafios presentes no meio social e educacional, a busca por movimentos políticos para ajudar na oferta de investimentos mais eficazes no desenvolvimento de uma organização escolar participativa e democrática. Espera-se oferecer mudanças significativas na área de formação dos educadores, além de permitir a construção de novo saber necessário.

A pesquisa apresentada apontou que o primeiro passo a ser dado para se ter mudanças significativas no campo educacional, é realizar análises sobre as funções das instituições escolares, partindo do reconhecimento das políticas públicas que garantem formação docente.

### **Metodologia, análise e discussão das informações**

A metodologia deste estudo está ancorada na pesquisa qualitativa do tipo explicativa, tendo como instrumento de coleta das informações a entrevista semiestruturada com três professoras egressas do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia- Campus XI- Serrinha-BA.

As categorias explicitadas a seguir tiveram como princípio as falas das professoras por meio de entrevistas semiestruturada, questão de pesquisa e o referencial teórico. Apresentam-se, neste artigo, quatro categorias: Formação



docente e demandas da Educação Básica; Relação teoria e prática; e Lacunas entre formação e atuação.

Na categoria *Formação docente e demandas da Educação Básica* emergiram as seguintes falas:

Acredito muito na contribuição da formação de professores que traz consigo uma rica experiência. [...] não há, na prática do trabalho, uma clareza dos objetivos mais específicos a serem atingidos. Isto se deve ao fato de que as diversas interações entre alunos e professores, posturas e condutas exigidas pela escola possuem natureza muito complexa, diluindo os objetivos primeiros da escola ao contorno de um problema particular, como, por exemplo, a indisciplina ou a execução de serviços meramente burocráticos [...] (PROFESSORA A, 2017).

[...] A formação na universidade tem contribuído para o meu crescimento profissional, intelectual e pessoal. Uma vez graduada na área que você deseja atuar, tudo se torna melhor e mais fácil de compreender, a visão de mundo torna-se outra. Passei a enxergar o ensino e a aprendizagem de forma mais dinâmica e diversificada. [...] O que ficou das demandas [...] foram os conhecimentos teóricos, estudei muita teoria (PROFESSORA B, 2017).

[...] é na universidade que a gente tem a base teórica e assim a gente busca fazer essa base teórica com a nossa prática [...] a universidade [...] é o ponto chave pra gente ter esse embasamento [...] ela é fundamental pra gente ter uma atuação melhor em sala de aula [...] (PROFESSORA C, 2017).

Com base nas falas das três professoras, é perceptível analisar que todas afirmam que a universidade contribuiu de forma significativa para a sua evolução como docente. Salientando que a formação acadêmica é vista como um caminho de ampliação dos saberes, novas posturas, reconfigurações da prática educativa e construção de conhecimentos, essa etapa inicial é de suma importância para o desenvolvimento pessoal e profissional do graduado, sendo que oportuniza aos sujeitos desenvolverem um trabalho de qualidade.

Neste viés, as Professoras B e C explanam sobre diversas demandas presentes no campo da educação, pois seus enunciados relataram uma realidade vivenciada pelos educadores, em relação a complexidade do trabalho docente, visto como um desafio, pois neste espaço encontra-se diversas realidades sociais em que o professor precisa entendê-las para promover estratégias e possíveis soluções. É, nesta conjuntura, que se percebe os inúmeros problemas de aprendizagens



encontrados pelos estudantes, a falta da participação do seio familiar no âmbito escolar, um fator que se mantém presente no século XXI, ressaltando que o elo entre família e escola é de extrema relevância para o progresso do aluno.

A fala da Professora C apresenta uma realidade vivenciada nos espaços educacionais, em relação aos desafios que o professor lida constantemente, como as dificuldades de aprendizagens atreladas aos problemas psicológicos, a indisciplina e as realidades sociais distintas, são fatores que implicam diretamente no processo de ensino e de aprendizagem. Para atender tais demandas, os educadores precisam compreender as fases de desenvolvimento dos discentes, o processo cognitivo, as diversidades culturais e sociais, colocando em prática ações educativas que visem a evolução do ensino e da aprendizagem, e tudo isso só é possível através do estudo acadêmico.

Nóvoa (2009) aponta que o processo formativo se destacaria se houvesse mais estudos sobre ‘situações concretas’, como o fracasso escolar, demandas nos projetos educativos, problemas sociais, pois haveria um ensino mais qualificado. Seria necessário o comprometimento e responsabilidade do docente no contexto educacional, buscando ser reflexivo diante do seu trabalho, revendo sua práxis e inovando a todo momento essa ação de reflexão que é o ponto chave para formação pessoal e profissional.

Corroborando com esse olhar, Gatti (2011) afirma que a função do educador na contemporaneidade é vista como algo complicado, já que este profissional se depara com diversas realidades sociais, econômicas, culturais e intelectuais. Mas sua função não se restringe ao agrupamento de saberes construídos, nem ao domínio dos conteúdos escolares, mas a um conjunto de fatores que abrangem, além da comunidade escolar, as políticas públicas ou os programas escolares contemplados pela escola pública.

Neste sentido, a formação docente precisa ser vista como um elemento imprescindível na vida de cada educador, pois o contato com o espaço universitário é possível desenvolver suas potencialidades, aprimorar suas habilidades, ampliação dos saberes, novas posturas, visões críticas, modificação na prática educativa, no planejamento, construção de conhecimentos, respeito às diversidades, aquisição de alternativas inovadoras na didática por meio de pesquisas, sendo que todos esses



elementos ajudam de maneira significativa para o desenvolvimento da atuação profissional e, consecutivamente, no desempenho do aluno.

Neste viés, a segunda categoria apresenta os *Sentimentos sobre a formação e a atuação na prática*, como cita as Professoras A e C:

[...] eu gostaria de deixar registrado acerca da teoria e da prática na minha atuação docente [...] tanto a inicial quanto a contínua, precisa ser consistente, crítica e reflexiva, que seja capaz de fornecer os aportes teóricos e práticos para o desenvolvimento das capacidades intelectuais do professor, direcionando-o ao seu fazer pedagógico (PROFESSORA A, 2017).

[...] Pra mim, a formação na universidade possibilitou dar esse caminho pra gente [...] o conhecimento teórico e, a partir do conhecimento teórico, você tem uma prática mais desenvolvida porque você tem o embasamento [...] quando a gente passa pela universidade, se sente mais preparado, mais reflexivo, conhece mais [...] (PROFESSORA C, 2017).

O sentimento frisado por essas professoras durante a formação docente explicita um vínculo com o princípio de segurança, sobretudo na aplicação da práxis pedagógica, pois, com base dos conhecimentos universitários, cria-se uma nova visão referente à realidade na sala de aula.

Já a Professora B evidencia em sua fala:

O que gostaria de deixar frisado mesmo é a questão de primeiro entender o nosso Brasil, a nossa educação brasileira e buscar teóricos que estudem a nossa realidade [...] a gente ver muito o que aconteceu em outros países e não aqui, estudos próprios do país. Então, é importante que a gente entenda primeiro o nosso país e faça a nossa educação, não se espelhar tanto só na educação de fora, fica muito distante da nossa realidade (PROFESSORA B, 2017).

A Professora B afirma que se a educação brasileira fosse analisada com base em teóricos nacionais, ou seja, com base nos problemas existentes no meio social, se refletissem a real necessidade do setor educacional, haveria mudanças significativas nesta área.

Deste modo, o contato com a formação possibilita o desenvolvimento desse olhar direcionado, a busca por novos saberes, a construção de uma conduta cidadã. O trabalho docente acontece com base nas vivências (experiências) e, segundo



Bondia (2002), as experiências ocorrem por meio das ações pessoais interligadas com os saberes, servindo como uma forma de orientar para que a aprendizagem seja significativa, sendo um elemento que permite ao sujeito reconhecer o próprio contexto, por meio de novas visões.

Tardif (2014), ao falar da ‘epistemologia da prática’, conceitua como um agrupamento de conhecimentos que são aplicados no exercício docente, conhecimentos esses construídos no dia a dia, através das experiências vivenciadas, de acordo ao contexto presente, com base nos comportamentos dos alunos, da organização escolar, dos valores adquiridos, das finalidades traçadas, entre outros fatores, para, assim, ressignificar a teoria com a prática.

Dessa maneira, a experiência acontece a cada momento quando há algo que toca os sujeitos, sendo que esse fator permite compreender o verdadeiro sentido dos acontecimentos e possibilita na elaboração de um novo saber e esta experiência está relacionada com as ações pessoais e profissionais que ocorrem durante o seu desenvolvimento. A experiência da existência acontece de forma concreta e é com ela que os indivíduos constroem uma bagagem de conhecimentos essenciais para sua formação como cidadão.

Neste contexto, a terceira categoria apresenta a *Relação da teoria com a prática*, pois é, através das experiências, que acontece a relação entre a teoria e a prática durante o trajeto da formação acadêmica, pois os graduandos adquirem informações e conceitos que servirão como base para aplicar no exercício docente. É nesta linha de pensamento que as professoras afirmam:

Eu, como docente da Educação Básica, faço a interligação do campo teórico [...] com a prática, aproveitando o que o aluno já sabe. Na minha prática, também tento contribuir com minhas aulas da melhor maneira possível para os meus alunos terem uma excelente formação e nesse tocante a teoria adquirida na universidade me ajudou muito nesse campo, sabe. Mas, infelizmente, essa conexão não soluciona todos os problemas não, por que aí é uma gama de situações que o sistema de ensino impede [...] (PROFESSORA A, 2017).

[...] Vejo as teorias como forma de garantir conhecimentos, saberes, para subsidiar o professor a tomar decisões na sua prática pedagógica, uma vez que o professor se apropria do conhecimento e enxerga como benefício os saberes teóricos. Essa teoria faz interligação direta com a prática (PROFESSORA B, 2017).



[...] a prática ela é um pouco da nossa experiência do dia a dia, o cotidiano, mas ela precisa muito desse conhecimento teórico. Eu não posso [...] trabalhar minhas experiências sem ter um embasamento. Então, a interligação acontece no momento que eu tenho a experiência, mas eu tenho o foco teórico. [...] Então, esse embasamento ele acontece o tempo todo, no momento que eu tô planejando, [...] (PROFESSORA C, 2017).

Os enunciados expostos frisam em relação à importância dos fundamentos teóricos apreendido no período acadêmico. Através do contato com os pensadores estudados, os graduandos constroem novos olhares, passam a compreender a profissão de forma mais reflexiva, encontram alternativas para tentar solucionar demandas que impactam na sua atuação e essa relação com a teoria possibilita rever suas metodologias e estarem inovando constantemente.

É, nesta perspectiva, que Tardif (2014) enfatiza em relação à práxis educativa, a qual deve ser dotada de estudos teóricos, científicos e sociais para que haja uma educação qualificada. São esses conhecimentos que norteiam o trabalho pedagógico, possibilitando ao educador aperfeiçoar suas habilidades, reconfigurar suas ações, desenvolver sua criticidade. No entanto, é na prática que o professor aplica os conhecimentos apreendidos e molda os saberes construídos ao longo da sua trajetória de vida.

A fala da Professora A afirma que a teoria é essencial, mas nem sempre se pode fazer uma ligação com prática, pois, no dia a dia escolar, os professores encontram problemas e realidades distintas que dificultam o exercício dos educadores, os quais precisam buscar outras estratégias pedagógicas, pois nem sempre a teoria dá conta da demanda presente.

Os fundamentos teóricos estudados durante o processo de formação acadêmica são compreendidos como uma forma de orientar o profissional a conduzir sua prática pedagógica com segurança, eficácia e qualidade. As teorias têm uma função relevante em conduzir o trabalho do educador, apresentando estudos educacionais que permitem ao professor buscar soluções para as demandas vivenciadas no cotidiano, inovar sua práxis, enriquecer suas ações educativas em prol do ensino e da aprendizagem dos discentes.

É no exercício docente que o professor irá colocar em ação o que foi apreendido no período de formação, as teorias estudadas, os projetos de pesquisas elaborados e os conhecimentos científicos. É, desta forma, que estes profissionais



irão analisar quais teorias podem auxiliar na aplicação das suas ações educativas para tentar solucionar as demandas educacionais que existem.

O educador é pautado por saberes diversos, os quais são embasados em concepções científicas que enriquecem suas ações educativas. O profissional docente desenvolve sua práxis através dos princípios educacionais, da filosofia elaborada com a equipe escolar, de acordo com as suas experiências pessoais e profissionais, sendo que as suas potencialidades são aprimoradas conforme suas vivências do dia a dia, construção e a troca de novos conhecimentos.

Portanto, o centro de qualificação possibilita no desenvolvimento de uma formação eficaz, permite que os profissionais docentes façam a relação das teorias adquiridas no processo acadêmico para serem aplicadas no seu ambiente de trabalho. Neste campo universitário, as ações educativas necessitam estar centradas no ensino e na aprendizagem, contribuindo na elaboração de uma postura crítica, tornando os universitários verdadeiros pesquisadores, sendo que deve englobar todas as áreas de conhecimentos presentes nas licenciaturas.

Segundo Freire (1996), a formação é um momento que possibilita aos profissionais desenvolverem sua criticidade sobre a prática, oportunizado na busca de alternativas eficazes para melhorar o ensino, pois o cenário educacional exige que o educador se autoavalie frequentemente.

Deste modo, o campo teórico e prático necessita estar articulado e, para isso, os profissionais da educação devem seguir certas recomendações: além de se embasarem nas correntes teóricas estudadas na universidade, devem buscar outros estudos de acordo a temática que necessitar; fazer parte da construção e reconstrução do Projeto Político Pedagógico; ter conhecimento do planejamento curricular, da organização do corpo escolar, dos recursos didáticos; dentre outros fatores. O conjunto desses elementos é de grande relevância para conduzir o educador no desenvolvimento das suas funções profissionais e qualificar o campo educacional.

Gatti (2011) enfatiza que o percurso formativo não deve centrar-se somente nas grades curriculares, mas compreender o papel da educação no processo de instrução dos indivíduos, reconhecendo que o educador tem uma função de suma importância no desenvolvimento de cada discente, sendo que precisa estimular o educando a aprimorar os saberes adquiridos e elaborar mecanismos para que



construa novas fontes de conhecimentos propondo um sujeito ativo, crítico e autônomo.

Conforme o que foi apresentado, a quarta categoria dar ênfase nas *Lacunas entre formação e atuação* apresentando a seguinte fala:

As lacunas que eu sinto nessa formação e a mais gritante é de fato a política partidária que dificulta tanto o nosso sistema de ensino e, portanto, a nossa formação. Vejo que o grande desafio do educador é, pela formação permanente, buscar subsídios teórico-práticos para o exercício da docência, para a compreensão de que o conteúdo a ser trabalhado é uma síntese da humanidade e que, ao ser considerado relevante, conduz o aluno a transitar por ele, provocando inquietações que o fazem avançar ainda mais. Outra lacuna que também vejo é a atribuição de sentido ao programa curricular, organizando, criticando, relacionando o objeto de conhecimento e a realidade (PROFESSORA A, 2017).

Diante do exposto, entende-se que a política partidária é uma lacuna frisada pela Professora A, sendo que se mantém presente dentro da Educação Básica e na formação docente, considerada como um fator que dificulta na sua atuação. Além disso, apresenta uma crítica sobre a elaboração do programa curricular, alegando que nem sempre este atende a realidade dos educandos.

Em contrapartida, as Professoras B e C expõem outras lacunas educacionais:

[...] Sobre as lacunas da formação, sinalizo a falta de organização curricular do curso oferecido. Penso que o foco da formação de professores parta da competência de atuação profissional (competência referente ao comprometimento com os valores estéticos, políticos e éticos inspiradores da sociedade democrática, ao domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar, domínio do conhecimento pedagógico, conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica, gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional, compreensão do papel social da escola (PROFESSORA B, 2017).

Na verdade, a nossa vida de educador nunca é completa. A gente vive em constante formação [...] lacunas que a gente sente é, muitas vezes, também um pouco da formação [...] (PROFESSORA C).

As entrevistadas discorrem sobre a forma como o Projeto Político Pedagógico do curso é elaborado, salientando que a matriz curricular precisa ser construída com base em fundamentos teóricos, englobando questões filosóficas, políticas, culturais,





econômicos, entre outras, cujo objetivo é enriquecer a formação docente tornando os professores aptos no campo de atuação.

Dentre essas lacunas, a Professora C explana sobre as inúmeras situações dentro da Educação Básica, quando menciona a inclusão, incluir sujeitos com dificuldades na aprendizagem, indivíduos com necessidades especiais, é considerado desafiador para o profissional, pois, na maioria das vezes, não é capacitado ou falta recursos didáticos para atender às especificidades de cada estudante.

Desse modo, Carbonneau expõe que:

[...] em suma, o tipo de formação atualmente oferecido pela maior parte das universidades pode dificilmente pretender a excelência profissional, ao menos no que diz respeito ao lado pedagógico. Trata-se de uma formação muito curta, frequentemente abstrata e geralmente com a aparência salpicada da formação disciplinar. (CARBONNEAU, 2006, p. 125).

O autor traz um aspecto relevante sobre os cursos de formação, quando afirma que a capacitação não é suficiente para formar os acadêmicos, além disso, é aplicada em curto período. Desta forma, os sujeitos devem buscar outras especializações, pois estes são seres incompletos, os quais precisam se atualizar constantemente para estarem preparados em atender aos problemas socioeducativos.

Contudo, a universidade oferece formação inicial é o primeiro passo a ser dado, imprescindível para que o professor seja inserido na formação continuada. Com efeito, é preciso que cada educador busque se atualizar por meio de pós-graduações, pois o campo da educação está em constante transformação, a cada período é desenvolvido novas propostas para atender o momento vivenciado. No entanto, é necessário criar alternativas em prol do setor educacional com intuito de solucionar os problemas que impactam os sistemas sociais, políticos, econômicos e culturais.

Sabe-se que o docente precisa se inovar a cada momento para atender o que está sendo exigido e vivenciado no meio social. É, nesta conjuntura, que Tardif (2014) explana sobre as formações continuadas e as especializações, as quais são necessárias para que os professores possam aperfeiçoar suas ações, desenvolver suas potencialidades e ter contato com novas experiências.



Em virtude disso, a formação universitária não deve ser compreendida somente como uma conquista do diploma, mas uma maneira de fazer a diferença na sociedade, promovendo a humanização, contribuindo para que se tornem indivíduos críticos, autônomos, investigativos e sonhadores.

### **Considerações Finais**

Diante das considerações feitas, compreende-se que a formação docente é um elemento fundamental para o desenvolvimento dos profissionais da educação. Neste processo, são oferecidos subsídios teóricos para auxiliar no norteamento da práxis pedagógica e garantir uma educação com mais qualidade. Através da pesquisa apresentada, foi possível entender a relevância da formação acadêmica no desenvolvimento das professoras, a importância da articulação entre a teoria e a prática no processo do ensino e de aprendizagem, salientando que nem sempre se consegue fazer essa ligação, pois na sala de aula são encontradas diversas realidades e, desta forma, o docente precisa utilizar estratégias diferenciadas para atender as demandas presentes.

Com base nas entrevistas, é notório observar que a formação de professores é imprescindível para que se tenha sucesso escolar. As narrativas expostas frisam que o suporte teórico é essencial no campo da educação, mas, muitas vezes, não solucionam os problemas enfrentados. Por isso, o curso é uma etapa inicial, sendo que os pedagogos precisam ampliar seus saberes, construir uma postura crítica, avaliar e inovar a práxis e assim elaborar um espaço escolar qualificado.

O estudo buscou apontar reflexões de professoras egressas do curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia- Campus XI, com a finalidade de observar as demandas formativas presentes no campo da educação.

Ademais, através dessa pesquisa, refletimos sobre novos olhares diante das demandas formativas de pedagogas atuantes na Educação Básica, com o intuito de problematizar novas questões.

### **Referências**

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Espanha, jan/fev/mar/abr, 2002, p.20-28.



CARBONNEAU, Michel. Modelos de formação e profissionalização do ensino: análise crítica de tendências norte-americanas. **Revista da FAEEBA: Educação e contemporaneidade**. Salvador, v.15, n.26, jul./dez, 2006. p. 115-131.

FREIRE, Paulo. Não há docência sem discência. In:\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. P. 21-45.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores e profissionalização: contribuições dos estudos publicados na Rbep entre 1998 e 2011. Brasília: **Estudos RBEP**, v.93, maio/ago, 2012. p. 423-442.

GATTI, Bernardete Angelina. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011, p. 66-134.

NÓVOA, Antônio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In:\_\_\_\_\_**Professores Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-45.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17. Ed. Petrópolis, RG: Vozes, 2014.



## EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DO PIBID: A LUDICIDADE COMO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA PARA O ENSINO

**Karyne Santiago de Oliveira**

Universidade do Estado da Bahia- Campus XI  
karynesantiago@hotmail.com

**José Mateus Carvalho dos Santos**

Universidade do Estado da Bahia- Campus XI  
mateuscarvalho.oficial@hotmail.com

**Luiz Carlos Jandiroba (Orientador)**

Universidade do Estado da Bahia- Campus XI  
ljandiroba@bol.com.br

### Resumo

Uma proposta didática baseada no lúdico pressupõe um ambiente escolar criativo, alegre e que proporcione a construção do conhecimento de forma significativa. Tendo em vista a importância da ludicidade no auxílio do processo de aprendizagem, a questão que norteou a escrita do presente artigo foi como as experiências com a ludicidade nas ações do PIBID, nos ajudaram/ajuda na construção da nossa prática pedagógica como bolsistas de iniciação a docência (ID), bem como, os impactos desse processo para nossa formação como futuros pedagogos? Deste modo, com objetivo geral, visamos: retratar a importância da ludicidade para o processo de ensino e de aprendizagem a partir das experiências desenvolvidas no Programa de Iniciação à Docência (PIBID) de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Campus XI, atrelado ao subprojeto “As tecnologias digitais, sociais, ambientais e suas contribuições para a formação docente no território do sisal”. Nessa perspectiva, o caminho metodológico das ações realizadas durante o período de Agosto de 2016 à Agosto de 2017 foi a pesquisa-ação que permitiu a partir da experiência vivenciada durante o desenvolvimento dessas ações no espaço supracitado o desenvolvimento das reflexões aqui traçadas em forma de relato de experiência. Diante do exposto, é primordial considerar a ludicidade como necessidade do ser humano em qualquer idade, principalmente para as crianças que estão na escola, pois o desenvolvimento de atividades lúdicas auxiliam no processo de aprendizagem. Por conta disso, nos baseamos nas obras e na metodologia de Freinet para o desenvolvimento das nossas ações no contexto do PIBID.

**Palavras-chave:** Ludicidade. PIBID. Ensino-aprendizagem.

### Introdução

Sabe-se que durante muito tempo predominou-se nas escolas um ensino com base na transmissão de conhecimentos, no entanto, essa realidade vem mudando e novas práticas pedagógicas, ganham espaços nas escolas. Nesse contexto, a



ludicidade passa a ser utilizada enquanto uma estratégia metodológica que auxilia e facilita os processos de construção de conhecimento.

Nessa perspectiva, a questão que norteou a escrita do presente artigo foi como as experiências com a ludicidade nas ações do PIBID nos ajudaram/ajuda na construção da nossa prática pedagógica como bolsistas de iniciação a docência (ID), bem como os impactos desse processo para nossa formação como futuros pedagogos? Deste modo, com objetivo geral, visamos: retratar a importância da ludicidade para o processo de ensino e de aprendizagem a partir das experiências desenvolvidas no Programa de Iniciação à Docência (PIBID) de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Campus XI, atrelado ao subprojeto “As tecnologias digitais, sociais, ambientais e suas contribuições para a formação docente no território do sisal”.

As ações realizadas na escola parceira, Escola Municipal Graciliano de Freitas, nas turmas do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental I, objetivam além de melhoria da qualidade da educação oferecida na escola, uma oportunidade de qualificação profissional dos futuros pedagogos e pedagogas que atuaram como bolsistas de iniciação à docência (ID).

Nessa perspectiva, o caminho metodológico das ações realizadas durante o período de Agosto de 2016 à Agosto de 2017 foi a pesquisa-ação, que permitiu a partir da experiência vivenciada durante o desenvolvimento dessas ações no espaço supracitado o desenvolvimento das reflexões aqui traçadas em forma de relato de experiência.

Nesse contexto, essas ações constitui-se também como um suporte metodológico para os professores em exercício, que atuam como supervisor, visto que as ações do programa permitem que estes reflitam cotidianamente sobre suas práticas ao dialogarem com os demais bolsistas, ID e de coordenação.

Assim, as intervenções por meio de coparticipações e das oficinas temáticas do projeto de intervenção interdisciplinar constituem-se como experiências significativas para a percepção dos efeitos das inovações de metodologia e estratégias de ensino eficazes a partir da ludicidade.

**Afinal, o que é ludicidade?**



A palavra ludicidade deriva da palavra lúdico. Lúdico, epistemologicamente vem do latim “*ludus*”, significando brincar. No entanto, segundo Luckesi (2014) não podemos restringir esse conceito as brincadeiras, pois as atividades lúdicas são todas aquelas que propiciam interação, satisfação, sensibilidade, engajamento e afetividade, ou seja, que envolvam os sujeitos de forma plena.

Nesse sentido pode-se conceituar ludicidade a partir das palavras de Luckesi, que a considera:

[...] um estado interno, que pode advir das mais simples às mais complexas atividades e experiências humanas. Não necessariamente a ludicidade provém do entretenimento ou das ‘brincadeiras’. Pode advir de qualquer atividade que faça os nossos olhos brilharem (LUCKESI, 2014, p.18).

Assim, para uma aula ser lúdica não precisaremos usar apenas brincadeiras e jogos, como muitos estucadores acreditam, pois segundo Patury e Cardoso (2012, p.4) as atividades lúdicas não se restringem as atividades relacionadas a jogos, passatempo ou diversão, mas elas “incluem qualquer atividade que propicie um momento de integração e de prazer”, entre essas, dança, o teatro, o desenho, a leitura, construção de história e a manipulação e construção de materiais concretos.

Uma proposta didática baseada no lúdico pressupõe um ambiente escolar criativo, alegre e que proporcione a construção do conhecimento de forma significativa, pois a mesma “gera criatividade, sensibilidade e a construção do saber de ambas as partes, tanto para o educador quanto para o educando” (FREITAS *et al*, 2012, p. 197).

Essa compreensão da importância do lúdico na escola vem acontecendo a medida que as concepções de educação e dos processos educativos vão se reconfigurando e superando a pedagogia da transmissão. Diante do exposto, segundo Oliveira a ludicidade consiste em:

[...] um recurso metodológico capaz de propiciar uma aprendizagem espontânea e natural. Estimula a crítica, a criatividade, a sociabilização. Sendo, portanto reconhecido como uma das atividades mais significativas – senão a mais significativa – pelo seu conteúdo pedagógico social. (OLIVEIRA, 1985, p. 74).



Na atualidade, com o aumento dos estudos sobre sua contribuição para o desenvolvimento humano, especificamente o infantil, muitas escolas estão percebendo a ludicidade como uma estratégia metodológica eficiente para o processo de ensino e aprendizagem.

Essa mudança é possível devido o fato de as escolas tradicionais não perceberem a ludicidade como uma estratégia metodológica, pois como afirma Fortuna (2001) o lúdico tira o professor do centro do processo e coloca o aluno como sujeito ativo, alinhando todos horizontalmente.

Por conseguinte, o lúdico contribui para a aprendizagem da criança ao passo que o jogo, a dança, as brincadeiras, o teatro, o desenho, a leitura e construção de história e a manipulação e construção de materiais concretos contribuem para o desenvolvimento do sujeito.

### **Freinet e a ludicidade**

Nas obras de Freinet fica perceptível que ninguém consegue aprender sozinho, e o principal elemento é a cooperação. Ele defende a valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes e a mediação do professor. A sala deve ser um ambiente prazeroso e nada deve ser imposto ao estudante, tudo deve acontecer de forma lúdica e espontânea. Dessa forma, quando um professor ou professora aplica os ensinamentos de Freinet o processo de ensino e aprendizagem se torna bem mais significativo e produtivo.

Freinet observou que as crianças tinham um grande interesse em descobrir o mundo, as coisas que estavam ao seu redor, mas que essa vontade mudava assim que entravam na sala de aula, pois não demonstravam nenhum interesse ou curiosidade nos conteúdos ensinados.

Então ele criou a aula passeio, com o propósito das crianças saírem do ambiente da sala de aula para descobrir o mundo lá fora, durante essas aulas os alunos podiam aprender de forma mais lúdica e prazerosa e ao retornarem registravam tudo que tinha observado, fazendo com que as crianças exercitassem a leitura e a escrita, para isso, construiu um diário onde tinham a liberdade de escrever, desenhar e/ou pintar. Esse diário foi intitulado por Freinet de “Livro da Vida”.



Um dos princípios da pedagogia de Freinet são as invariantes pedagógicas elas receberam esse nome porque independente do país ou região onde elas sejam aplicadas elas nunca vão variar, com a utilização dessas invariantes no processo de ensino e aprendizagem, a educação acontece de forma natural conseguindo assim, uma formação integral do estudante (SILVA; PRESTES; PENA, 2011).

Para Freinet:

De tal modo é grande o leque das técnicas libertadoras que nós propomos que todas as esperanças são permitidas a favor da libertação da criança por si mesma, sob a autoridade fraterna do professor, que sabe que a melhor arte de ensinar é aquela que proporciona uma arte de viver. (FREINET, 1978, p. 69).

Diante do exposto, é primordial considerar que a ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade, principalmente para as crianças que estão na escola, pois o desenvolvimento de atividades lúdicas auxilia no processo de aprendizagem, bem como, para a vida de modo geral. Por conta disso, nos baseamos nas obras e na metodologia de Freinet para o desenvolvimento das nossas ações no contexto do PIBID.

### **A ludicidade nas oficinas do PIBID**

Tendo em vista a importância da ludicidade no auxílio do processo de aprendizagem, optamos por trabalhar com oficinas temáticas pautadas nas atividades lúdicas para realização do nosso projeto de intervenção do Programa de Bolsas de Iniciação a Docência PIBID/CAPES/UNEB. Neste sentido, usamos essas atividades lúdicas com o objetivo de proporcionar uma aprendizagem mais significativa a partir da criatividade e criticidade dos estudantes do 4º ano e 5º ano do Ensino Fundamental da Escola Graciliano de Freitas, na cidade de Serrinha, Bahia.

Segundo Vieira e Volquind (2002, p. 11), as oficinas se configuram como “uma forma de ensinar e aprender, mediante a realização de algo feito coletivamente [...] combina o trabalho individual e a tarefa socializadora”. Deste modo, a oficina é uma modalidade de ação coletiva, onde há troca de experiências entre os próprios estudantes, com a mediação do professor. Os autores ainda complementam dizendo que “toda oficina necessita promover a investigação, a ação, a reflexão” e, tudo isso, ligado a ludicidade torna-se uma significativa experiência educativa.





Além disso, trabalhamos em conjunto com a interdisciplinaridade que proporcionou importantes momentos lúdicos, foi o que podemos perceber ao utilizar nas oficinas temáticas. A qual segundo Trindade (2008), a prática interdisciplinar pressupõe “uma desconstrução, uma ruptura com o tradicional e com o cotidiano tarefeiro escolar”, neste sentido, devemos procurar novas estratégias de ensino, com elementos significativos que possibilitem a interação, com isso, encontramos nas oficinas temáticas, com atividades lúdicas e dando ênfase a interdisciplinaridade, uma possibilidade dessa ruptura com o tradicional.

Em relação a interdisciplinaridade, Godotti (1999) ressalta que a ação pedagógica através dela aponta para a “construção de uma escola participativa e decisiva na formação do sujeito social”, com isso, o professor ao entender o que pode ser desempenhado com ações interdisciplinares e lúdicas, torna o conhecimento algo próximo da realidade desses estudantes trazendo mais significado ao aprendizado.

Diante disso, conforme Dohme (2003), existem várias formas de manifestação da ludicidade, entre as quais, os jogos, as histórias, as dramatizações, as músicas, as danças e as canções, além de outras manifestações artísticas. Neste sentido, utilizamos dessas atividades para potencializar o processo de aprendizagem e propiciar momentos de divertimento e interação tão necessários para construção do conhecimento.

### **O uso de dinâmicas, jogos e brincadeiras**

Para Lopes (2002, p. 35), “a criança aprende brincando, é o exercício que a faz desenvolver suas potencialidades”. Partindo desse pressuposto, proporcionamos para as crianças durante as intervenções várias atividades com o uso de dinâmicas, jogos e brincadeiras.

A escolha dessa estratégia metodológica baseia-se na compreensão de que os jogos e as brincadeiras simbolizam a relação pensamento-ação, e sendo assim, constitui-se provavelmente na matriz de formas de expressão da linguagem (gestual, falada ou escrita), com isso, o incentivo a essas práticas é muito relevante para as crianças, pois elas podem se expressar e com o incentivo do professor, até as crianças mais tímidas participam desses momentos, neste sentido, percebemos a



importância do professor desde o planejamento até o desenvolvimento da sua prática pedagógica visando a participação de todos os estudantes (ALMEIDA, 1995).

Vale salientar que para o início das ações sempre começamos com uma dinâmica, isso ajuda no processo de interação entre as crianças e também, no incentivo a participação delas. Além do mais, de acordo com Vygotski, (1984, p. 64) “brincar leva a criança a torna-se mais flexível e a buscar alternativas de ação”, por isso, o uso dessas atividades são tão constantes nas nossas ações, pois entendemos que com isso as crianças criam noções de companheirismo, independência e autonomia.

### **O uso do desenho**

Segundo Lowenfeld e Brittain (1977 p. 13) desenhar, pintar ou construir “constitui um processo complexo em que a criança reúne diversos elementos de sua experiência, para formar um novo e significativo todo”. Neste sentido, a experiência do estudante é levada em consideração durante a realização das atividades, sendo isso um elemento fundamental para o processo de aprendizagem.

Muitos meninos e meninas gostam de desenhar e esse é um elemento lúdico importante, por conta disso, construímos algumas oficinas pensando nessa perspectiva, uma delas foi “Aprendendo Sobre a Escravidão e a Questão Racial no Brasil por Meio da Construção de Histórias em Quadrinhos”, a qual os objetivos foram: utilizar o recurso História em Quadrinhos para ajudar no desenvolvimento da leitura e escrita dos estudantes, bem como, para entender a questão racial no Brasil; analisar a história da escravidão no Brasil para refletir sobre a vida das crianças escravizadas nesse período e conhecer heróis importantes para a história da libertação das pessoas escravizadas.

Por esse recurso utilizar a escrita e o desenho, sua construção proporcionou o trabalho interdisciplinar com a Língua Portuguesa, a História e as Artes, além do mais, os estudantes exploraram a criatividade, pois criaram as historinhas, desenharam e pintaram depois de verem alguns livros com essa temática. Diante disso, Palva e Cardoso (2010) enfatizam que é aconselhável que o professor proporcione aos alunos contato com diferentes desenhos e obras de arte para que possam interpretar, aumentando assim, suas possibilidades.



### **O uso de músicas e vídeos**

Nos dias de hoje, vivemos em meio a novas tecnologias e novas mídias que surgem a cada dia, sob este contexto, segundo Anacleto, Michel e Otto (2007) o ensino deve também sofrer avanços, adaptar-se as novas linguagens e formas de conhecimento, assim como se tornar mais atraente, dinâmico e que facilite o processo da aprendizagem dos educandos, sob este aspecto novas mídias educacionais ganham destaques, entre as quais estão os vídeos, as músicas, o cinema de modo geral, entre outras que podem ser poderosos meios para prática pedagógica.

Porém, Carneiro (1997) afirma que essas devem ser utilizadas crítica e criativamente pelos professores para que proporcione para os estudantes valores que fortaleçam a cidadania. Sendo então, esse nosso objetivo ao utilizar esses recursos, além de contribuir para a potencialização da aprendizagem, pois sabemos que as crianças estão inseridas nesse contexto de tecnologias e a escola não pode está de fora disso, ajudando no processo de reflexão crítica.

### **A realização de aula passeio**

As aulas passeios são uma oportunidade de o estudante observar e aprender, pois ao sair da sala ela reconhece, com a ajuda do professor e colegas, características do seu dia a dia que passava de forma despercebida. Ela vai aprendendo a ter criticidade e autonomia nas relações que constrói nos espaços de convívio social fora da escola.

De fato, é perceptível que quando as aulas são mais lúdicas elas são mais vivas e dinâmicas tornam-se mais atraentes e motivadoras, levando a maior participação e aprendizado.

Esta proposta de aula de campo, conhecida como aulas passeio, é fruto dos estudos e experiências desenvolvidas por Freinet (1978). Segundo ele, é a espontaneidade das ações no passear e aprender fora dos muros da escola que permite que a ludicidade esteja presente na ação pedagógica.

No âmbito do PIBID, buscamos realizar oficinas baseadas em aula passeios desenvolvendo a construção de ações para a conservação do meio ambiente. Dentre elas destacamos a visita realizada a empresa de compra e venda de



resíduos sólidos recicláveis, Rainha da Sucata LTDA, que fica localizada na cidade de Serrinha-Bahia.

Durante o percurso ficou perceptível que as crianças estavam felizes em saber que iam conhecer um local diferente. Mostram-se motivadas a participar. Quando chegaram ao local exploraram cada detalhe do ambiente. Participaram da seleção dos materiais para serem verificados, pesados e comprados na mão dos catadores. Realizaram contas mentalmente para auxiliar nos processos de compra dos materiais. Aprenderam, também, sobre procedimentos de segurança para o trabalho na empresa, como o uso de luvas.

Sendo assim, concluímos que a realização de aulas passeio permitem que de forma prazerosa e lúdica, saberes cotidianos e saberes científicos sejam articulados, favorecendo um ambiente propício a aprendizagem significativa.

#### **.O uso e construção de materiais concretos**

A utilização e a construção de materiais manipuláveis auxiliam as crianças nos processos de aprendizagem, visto que permitem a compreensão de determinados conceitos, procedimentos e atitudes que somente a partir do abstrato torna-se impossível.

Essa importância dar-se-á pelo fato algumas aprendizagens exigirem o tocar, o ver, o sentir, o escutar, como “suporte físico para um envolvimento ativo que influenciará significativamente, a construção do seu próprio conhecimento” (CAMACHO, 2012, p.23). Nesse sentido, Camacho afirma que:

os materiais manipuláveis são objetos lúdicos, dinâmicos e intuitivos, com aplicação no nosso dia-a-dia, que têm como finalidade auxiliar a construção e a classificação de determinados conceitos que, conforme o seu nível de abstração, necessitam de um apoio físico para orientar a compreensão, formalização e estruturação dos mesmos (CAMACHO, 2012, p.23).

Construindo e manipulando objetos as crianças encontram-se em um estado natural de descoberta de conceitos, pois sentem-se motivadas a participarem com os demais colegas de construções individuais e coletivas e conseguem perceber determinadas relações e conexões entre alguns de seus conhecimentos prévios e aprendizagens já construídas.



Assim, Jesus e Fini (2005, p.7), afirmam que "esses recursos poderão atuar como catalisadores do processo natural de aprendizagem, aumentando a motivação e estimulando o aluno, de modo a aumentar a quantidade e a qualidade de seus estudos".

Nesse sentido, não se pode esquecer que, além de o manuseio livre ter seus benefícios, o manuseio sistemático também é importante, pois esse tocar, movimentar, experimentar, torna-se divertido e a criança passa a ficar mais motivada para continuar participando.

No contexto do PIBID podemos perceber os benefícios do uso planejados desses recursos em aula, dentro e fora da sala de aula. A construção de maquetes realizada na oficina temática intitulada de “PIBID em ação: o uso da maquete no eixo de grandezas e medidas” permitiu que as crianças aprendessem conceitos históricos, geográficos e matemáticos a partir dessa construção.

Outra oficina sobre a operação da divisão de números naturais, intitulada de “Brincando e aprendendo com a operação da divisão” foi aplicada com esses princípios, usando-se fichas numéricas e tampas de garrafa pet para auxiliar a realização das operações.

Ao analisar os registros das crianças podemos perceber que a oficina usando esses recursos na aula de matemática foi importante, pois proporcionou momentos significantes para elas, ao passo que uma estudante afirma: “Eu gostei muito porque ao mesmo tempo que a gente aprendeu contas a gente brincou, jogou as bolas pro ar, estourou e respondeu as contas de dividir.”

Construímos lixeiras para a coleta seletiva, vários porta-trecos com materiais reutilizáveis, um jardim ecológico e algumas outras coisas com materiais de sucata. As crianças envolveram-se bastante e estavam aparentemente satisfeitas. Prova dessa satisfação ficou constatada na avaliação escrita desenvolvida por eles. Vejamos um desses relatos: *“eu entendi que do lixo faz o luxo” (Aluno 4)* .

Enfim, investir nesses recursos é algo necessário e exige dos docentes, assim como exigiu dos bolsistas de iniciação a docência e de demais estudantes que busquem qualificação profissional, um certo cuidado em sua seleção, pois as intencionalidades pedagógicas precisam esta explicitas. De fato, precisa-se decidir como, por que e quando utilizar cada material.



### Considerações finais

Portanto, a partir dessas reflexões ficou perceptível que o PIBID esta contribuindo pra a formação dos discentes e docentes envolvidos no projeto, visto que intervenções e análises como as desenvolvidas nesse artigo permitem qualificação para a atuação profissional e conseqüentemente a melhoria da qualidade na educação básica.

Dentre as aprendizagens desenvolvidas por estes bolsistas destacamos a de cunho metodológico, refletidas nessa produção. De fato, todas essas intervenções foram desenvolvidas com base em uma metodologia interdisciplinar tendo como eixo estruturante as novas tecnologias ambientais e a ludicidade enquanto estratégia pedagógica eficaz.

Desse modo, fica perceptível o quando o lúdico pode contribuir para o processo educativo no âmbito da escola, já que suas bases epistemológicas fundamentam-se em uma concepção de aprendizagem a partir do prazer e da espontaneidade.

### Referências

ALMEIDA, P.N. **Educação lúdica**: técnicas e jogos pedagógicos. Rio de Janeiro: Loyola, 1995.

ANACLETO, A.; MICHEL. S. A.; OTTO, J. **Cinema e Home Vídeo Entertainment**: o mercado da magia e a magia do mercado. Np. 2007.

CAMACHO, M. S. F. P. **Materiais Manipuláveis no Processo Ensino/Aprendizagem da Matemática**: Aprender explorando e construindo. Portugal: Universidade da Madeira, 2012. (Relatório de estágio de mestrado)

CARNEIRO, V. **O educativo como entretenimento na TV cultura**. Um estudo de caso. São Paula: USP. (Tese de doutorado) 1997.

DOHME, V. **Atividades lúdicas na educação**: o caminho de tijolos amarelos do aprendizado. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

FORTUNA, T. R. Formando professores na Universidade para brincar. In: SANTOS, Santa Marli P.dos (org.). **A ludicidade como ciência**. Petrópolis: Vozes, 2001, p.116.

FREINET, C. **A saúde mental da criança**. Lisboa: Edições 70 Persona, 1978.

FREITAS, J. C. de. et al. Genética se aprende brincando: o uso do lúdico na formação docente e as oportunidades para aprendizagem significativa. In: SOARES,



S. R.; BORBA, V. C. M. **Ensino e aprendizagem: análise de práticas**. Salvador: EDUNEB, 2012, pp. 195-232.

GADOTTI, M. **Interdisciplinaridade – atitude e método**. 1999. Disponível em: [http://www.paulofreire.org/moacir\\_gadotti/artigos/portugues/filosofia\\_da\\_educacao](http://www.paulofreire.org/moacir_gadotti/artigos/portugues/filosofia_da_educacao). Acesso em: 20/11/2016.

JESUS, M. A. S. de; FINI, L. D. T. Uma proposta de aprendizagem significativa de matemática através de jogos. In: BRITO, Márcia Regina F. de. (Org). **Psicologia da Educação Matemática: teoria e pesquisa**. Florianópolis: Insular, 2005. 280p.

LOPES, M. da G. **Jogos na educação: criar, fazer, jogar**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LOWENFELD, V.; BRITAIN, W. L. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo, Editora Mestre Jou, 1977.

LUCKESI, C. C. Ludicidade e formação do educador. Revista **Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez., 2014.

OLIVEIRA, V.M. **O que é educação física**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

PALVA, A. V. de; CARDOSO, L. C. R. **A importância do desenho infantil no processo de alfabetização**. Minas Gerais, 2010. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/49653435/A-Importancia-do-Desenho-Infantil-no-Processode-Alfabetizacao>>. Acesso em: 27/08/2016.

PATURY, F. M.; CARDOSO, M. C. Ludicidade na Formação Profissional do Professor: Um Olhar Atentivo. **Anais da Semana de Pedagogia da UESB: Memórias de um percurso formativo**, 2012. Disponível em: <http://www.uesb.br/eventos/semanapedagogia/?pagina=trabalhos-aprovados>>. Acessado em: 02/12/2015.

SAMPAIO, R. M. W. F. **Freinet: evolução histórica e atualidades**. São Paulo: Scipione, 1989.

SILVA, C. R. de S.; PRESTES, A. S.; PENA, N. C.. **Pensamento de Freinet e as possibilidades de pesquisa no ensino fundamental**. Curitiba: EDUCERE, 2011.

TRINDADE, D. F. **Interdisciplinaridade: um novo olhar sobre as ciências**. In: FAZENDA, Ivani (Org.). O que é interdisciplinaridade? - São Paulo: Cortez, 2008. p. 65-83.

VIEIRA, E.; VOLQUIND, L. **Oficinas de ensino? O quê? Por quê? Como?** 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

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



## SÍNDROME DE BURNOUT E O TRABALHO DOCENTE: REFLEXÕES COM PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS DO MUNICÍPIO DE CONCEIÇÃO DO COITÉ

**Lindinalva Nascimento de Almeida**

Universidade do Estado da Bahia- UNEB, Campus XI

[lindy.lindinha@outlook.com](mailto:lindy.lindinha@outlook.com)

### Resumo

O presente anteprojeto tem como título “**Síndrome de Burnout e o trabalho docente**”: reflexões com professores das séries iniciais do município de Conceição do Coité”. O objetivo dessa pesquisa é analisar e compreender elementos que compõem o fenômeno da Síndrome de Burnout em professores das séries iniciais do município de Conceição do Coité e o problema central está focado na seguinte questão norteadora: como os professores lidam com o conflito entre satisfação e sofrimento no trabalho e quais os desafios e as possibilidades do docente em relação a uma vida saudável no trabalho? O estudo foi realizado em uma escola da rede pública situada no município de Conceição do Coité e como recursos metodológicos será utilizado a observação, aplicação de um questionário e entrevista semi-estruturada. O estudo estará ancorado na abordagem qualitativa com revisão bibliográfica de autores como Benevides-Pereira (2002), Codo (1999), Carlotto (2002), Esteve (1999), Lipp (2003), Bezerra (2015), entre outros.

**Palavras-chave:** Trabalho docente. Síndrome de Burnout. Professores

### Introdução

As transformações ocorridas no cenário mundial vêm provocando mudanças radicais no funcionamento físico e emocional dos trabalhadores levando-os a criar novas formas de adaptar-se às organizações, exigindo que o trabalhador seja mais flexível e polivalente. Toda essa mudança acaba refletindo na educação, afetando diretamente o trabalho docente, uma vez que se aumentam as cobranças dos gestores, dos alunos, dos pais de alunos e da sociedade em geral. Esses acontecimentos de alguma maneira acabam repercutindo na qualidade de vida desse profissional, influenciando diretamente na saúde, no desempenho profissional e na qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Se analisarmos a história da educação no Brasil, podemos evidenciar que a atividade docente já teve valorização e prestígio, sendo considerada como nobre, no entanto, com o passar dos tempos houve uma grande mudança nesse quadro, e o professor não mais é visto com o mesmo prestígio de outrora. Lemos (2005, p.5), salienta que “o mestre, visto antes como uma figura profissional essencial para





a sociedade, é hoje um profissional que luta pela valorização e reconhecimento social do seu trabalho”. E nessa luta árdua, muitos ainda procuram prazer e realização em seu trabalho mesmo sabendo das dificuldades que serão enfrentadas.

Diante desse contexto, compreende-se que o professor encontra-se cada vez mais sobrecarregado de trabalho e sendo obrigado a realizar múltiplas tarefas simultaneamente. Tem sido comum ouvir diversas reclamações dos professores com relação às atuais condições de trabalho, visto que os problemas que envolvem o trabalho docente são inúmeros e dentre eles podemos destacar a indisciplina dos alunos, violência nas escolas, os baixos salários, a insuficiência de apoio pelas políticas públicas, a falta de condição de trabalhos, a desvalorização da profissão, entre outros. Essa situação acaba por gerar um estresse ocupacional e posteriormente o desenvolvimento da *Síndrome de Burnout*.

Por meio desse estudo, pretende-se analisar e compreender elementos que compõem o fenômeno da *Síndrome de Burnout* em professores das séries iniciais do município de Conceição do Coité, utilizando a abordagem qualitativa ancorada em revisão bibliográfica de autores como Benevides-Pereira (2002), Codo (1999), Carlotto (2002), Esteve (1999), Lipp (2003), Bezerra (2015), entre outros.

Em consonância com o cenário aqui apresentado, as inquietações centrais neste estudo são: como os professores lidam com o conflito entre satisfação e sofrimento no trabalho e quais os desafios e as possibilidades do docente em relação a uma vida saudável no trabalho? Assim sendo, os objetivos traçados foram: Identificar aspectos relevantes do adoecer físico e psíquico na atividade laboral do professor; Investigar os sintomas, as causas e as consequências da Síndrome de Burnout; Apresentar estratégias de prevenção da síndrome para uma melhor qualidade de vida.

Por fim, pretende-se com esse trabalho, contribuir com a comunidade científica, instigando novos estudos, buscando novas relações, contribuindo de forma socialmente relevante, na busca de intervenções que possam melhorar a qualidade de vida no trabalho docente.

### **Justificativa**

O presente trabalho resultou da inquietação que surgiu quando comecei a fazer estágio remunerado em algumas escolas públicas no município de Conceição



do Coité. Ao participar e observar o cotidiano desses professores percebi que esses profissionais estão cada vez mais desmotivados, frustrados e apáticos com seu trabalho. Suas queixas mais frequentes estão ligadas à falta de apoio dos pais na educação dos filhos, à consequente sobrecarga de exigências, à constante troca de políticas governamentais que dificultam seu trabalho e à excessiva jornada de trabalho que são obrigados a realizar para manter uma melhor condição de vida. Esses problemas não se restringem apenas à vida profissional, mas também a sua vida pessoal e familiar, ocasionando assim, uma série de doenças psíquicas e físicas as quais afetam os docentes.

O trabalho docente tem sido cada vez mais alvo de estudos e pesquisas, em razão do alto índice de estresse e adoecimento que os professores enfrentam em suas jornadas, em especial os professores da rede pública de ensino que vivenciam em sua profissão um processo ainda maior de desvalorização. Para compreender a Síndrome de Burnout no trabalho docente é necessário levar em conta as mudanças ocorridas no contexto educacional ao longo dos anos, pois retomando a história da educação brasileira podemos perceber que os professores já foram vistos como profissionais de grande importância para a sociedade, mas gradativamente, foram perdendo esse status.

Desse modo, as mudanças sociais, econômicas e culturais têm forte influência no desenvolvimento de sintomas vinculados a Síndrome de Burnout e, conseqüentemente, na elevação dos índices que retratam sua propagação, nos últimos tempos. Partindo dessa perspectiva, resolvi investigar e buscar entender a prevalência da Síndrome de Burnout nos professores de algumas escolas públicas do município supracitado com a intenção de oferecer contribuições para o entendimento das questões que afetam o trabalho docente.

### **Fundamentação Teórica**

Os estudos e as discussões acerca do trabalho docente crescem a cada dia, visto que as responsabilidades e exigências que se projetam sobre os educadores têm aumentado demasiadamente. Isso faz com que o ofício de educar se transforme em um trabalho complexo, gerando assim, problemas psicológicos e físicos, que na maioria das vezes, leva o docente a sentir-se infeliz consigo mesmo, tornando-o insatisfeito com seu desenvolvimento profissional.



O trabalho docente é visto como catalisador das condições favoráveis ao desenvolvimento da Síndrome de *Burnout*, que começa com a sensação de inquietação e aumenta à medida que a alegria de lecionar vai desaparecendo. As causas desta síndrome são várias, entre elas estão os baixos salários, os escassos recursos materiais e didáticos, o excesso de carga horária, as classes superlotadas, a tensão na relação com os alunos e a falta de segurança no contexto escolar, entre outras. Desse modo, o professor em seu papel de educador não investe somente energia física quando se realiza um trabalho em sala de aula, sua produção envolve sentimentos como alegrias, insatisfações, queixas, sonhos e sua subjetividade. Constituindo assim, uma combinação de fatores individuais, organizacionais e sociais. Partindo desse pressuposto, Reinhold (2006) considera que, a Síndrome de *Burnout*,

[...] é um tipo especial de estresse ocupacional que se caracteriza por profundo sentimento de frustração e exaustão em relação ao trabalho desempenhado, sentimento que aos poucos pode estender-se a todas as áreas da vida de uma pessoa. (REINHOLD, 2006, p. 64)

Enquanto que para Benevides-Pereira (2002, p.21), “*Burnout* é um termo bem antigo, do jargão popular inglês que se refere àquilo que deixou de funcionar por absoluta falta de energia”. Codo (1999, p.13) vem completando o conceito quando afirma que o *Burnout* é “o nome da dor de um profissional encalacrado entre o que pode fazer e o que efetivamente consegue fazer, entre o céu de possibilidades e o inferno dos limites estruturais, entre a vitória e a frustração”. Mediante essas definições, faz-se necessário ressaltar que apesar das similaridades, existe uma diferença entre o *burnout* e o estresse. Sobre isso, Codo, esclarece que,

*Burnout* é uma resposta ao estresse laboral crônico, que envolve atitudes e condutas negativas com relação aos usuários, clientes, organização e trabalho. É uma experiência subjetiva, envolvendo atitudes e sentimentos que vêm acarretar problemas de ordem prática e emocional ao trabalhador e a organização. Já o estresse não envolve tais atitudes e condutas. É um esgotamento pessoal com interferência na vida do indivíduo e não necessariamente na sua relação com o trabalho. (CODO, 1999, p.237)



Desse modo, o *Burnout* está relacionado com atividades laborais, e o estresse, não necessariamente. Sendo assim, o que diferencia um do outro são as consequências causadas por cada um; ou seja, o estresse atinge quase sempre a pessoa envolvida, enquanto que a Síndrome de *Burnout* vai além, afetando também o resultado do seu trabalho e as pessoas que estão diretamente envolvidas no ambiente. Assim como o estresse, o *Burnout* acomete principalmente profissionais da área das ciências humanas que têm um elevado contato social. As classes profissionais apontadas como de risco são os profissionais da educação, da saúde, policiais e agentes penitenciários.

Segundo Carlotto (2002), no trabalho docente alguns estressores são típicos da natureza da função e outros são ocasionados pelo contexto onde o mesmo se realiza. Esses estressores psicossociais, se persistentes, podem levar à Síndrome de *Burnout*. Os professores, acometidos por esta síndrome, vivem sob uma situação crônica de tensão emocional, de insatisfação com o que fazem, mas na maioria das vezes, por não encontrarem uma saída persistem nesta situação de desconforto.

Como nas demais profissões assistenciais, o *burnout* nos professores não aparece de forma brusca, mas constitui a fase final de um processo contínuo que a medida que vai se desgastando vai apresentando sinais de alerta tais como sensação de inadequação ao posto de trabalho, sensação de falta de recursos para afrontar o labor de professor, sentimento de carecer da formação necessária, diminuição da capacidade para a resolução dos problemas, carência de tempo suficiente, etc. Lipp (2003) afirma que geralmente são os colegas, os amigos e a família que observam os primeiros sinais de alarme de *burnout*.

O *burnout* do docente se caracteriza por uma exaustão dos recursos emocionais próprios, em que são comuns atitudes negativas e de distanciamento para com os alunos e a valorização negativa de seu papel profissional. Os sintomas da Síndrome de *Burnout* são classificados por Benevides-Pereira (2002) como físicos, psíquicos, comportamentais e defensivos. Os sintomas físicos manifestam-se através de fadiga constante e progressiva, dores musculares, distúrbios de sono, cefaleias, perturbações gastrintestinais, disfunções sexuais. Os psíquicos incluem a falta de atenção, alterações de memória, sentimentos de alienação, solidão, impotência, indisposição, depressão, entre outros. Dentre os sintomas comportamentais, o autor cita a negligência, irritabilidade, aumento da



agressividade, incapacidade de relaxar, perda de iniciativa, podendo chegar até mesmo a um comportamento de alto risco. Já os sintomas defensivos referidos, incluem a tendência ao isolamento, sentimento de onipotência, absenteísmo no trabalho, ironia para tratar com as pessoas e perda do interesse pelo trabalho e até mesmo pelo lazer.

Frente às questões expostas, é notável que os professores enfrentam um grande desafio no que diz respeito a superação e o enfrentamento da Síndrome de *Burnout*. Com isso, fica claro e evidente o desânimo e descontentamento com a profissão, o qual acaba levando alguns professores a abandonarem a docência. Bezerra et al. (2015, p.37), reitera que “uma vez que esse sujeito é afetado, suas opiniões e comportamentos repercutirão na formação de seus alunos e, por vezes, prejudicarão seu desenvolvimento. ” Neste sentido, é de suma importância que seja propiciada uma melhor qualidade laboral para estes docentes.

Nessa conjuntura, é preciso que haja uma ampla reflexão política sobre o papel da educação no contexto brasileiro atual para que valorização e reconhecimento dessa classe trabalhadora, uma vez que ao valorizar estaremos investindo na qualidade de vida e oportunizando o crescimento profissional. Partindo dessa perspectiva, é importante tanto para o professor quanto para a instituição em que ele trabalha que os programas de prevenção e intervenção para a Síndrome de *Burnout* sejam efetivos na busca pela saúde docente.

Entretanto, é importante que haja uma propagação acerca do *burnout*, de modo que as maiores informações possam ser transmitidas aos profissionais que estão suscetíveis a essa síndrome, na tentativa de uma melhoria na qualidade de vida no ambiente de trabalho. Bezerra et tal. (2015) considera que uma forma de prevenir que o educador e a educação não estejam expostos a esse processo é através da informação, dessa forma, o autor aponta que,

Esclarecer sobre a doença, é o fator primordial para se iniciar qualquer intervenção. A partir do momento em que a síndrome é apresentada ao professor, é possível que ele de alguma maneira se reconheça como portador da doença. Isto evita que muitos dos sintomas sejam negligenciados pelo próprio doente. (BEZERRA et al. 2015,p.75)

Dentro dessa perspectiva, a síndrome de burnout em professores pode ser reduzida conforme o assunto for devidamente propagado, uma vez que ciente disso



o professor terá melhores condições de reconhecer seus limites e seguidamente proteger-se, adotando estratégias preventivas adequadas. Por fim, Esteve (1999), afirma que a sociedade, as autoridades e os educadores precisam mudar comportamentos, redefinir conceitos e atitudes, bem como os valores em que acreditam, os objetivos que os motivam a trabalhar e o tipo de homem que querem formar.

### **Metodologia**

Para realização deste estudo, contatamos com duas escolas públicas de Ensino Fundamental situadas no município de Conceição do Coité, que terá como ponto de partida a abordagem qualitativa, tendo em vista que esse tipo de pesquisa “é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou pessoal.” (CRESWELL, 2010, p. 26). Adotarei como instrumento metodológico a observação, com a intenção de verificar melhor a interpretação dos dados obtidos e chegar a um conhecimento mais amplo acerca da rotina dos professores. Aplicarei um questionário sócio-demográfico com a finalidade de coletar dados sobre a idade, sexo, assim como contexto familiar e laboral e utilizarei a entrevista semiestruturada com o intuito de coletar informações necessárias para o meu campo de pesquisa junto aos professores da referida escola.

Ademais, salienta-se que em face da pesquisa está em andamento, ainda não contamos com considerações acerca das possibilidades de sinalizar algumas melhorias da condição de saúde dos professores, destacando soluções viáveis para a superação do mal-estar docente na escola.

### **Referências**

BENEVIDES-PEREIRA, A. M. **Quando o trabalho ameaça o bem estar do trabalhador**. 2 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

BEZERRA, A. **Profissão professor: entre Prometeu, Ulisses Édipo e... a Síndrome de Burnout**. Fortaleza: Edições UFC, 2015. 199 p.

CARLOTTO, M. S. A síndrome de Burnout e o trabalho docente. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.7, n. 1, p. 21-29 jan/jun, 2002.



CODO, W.; VASQUES-MENEZES, I. V. **O que é Burnout?** In: Codo (coord.) Educação carinho e trabalho. **Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar a falência da educação.** Petrópolis: Vozes, CNTE e UNB. 1999. p.237-254.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente:** a sala de aula e a saúde dos professores. São Paulo: EDUSC. 1999.

GASPARINI, S. M; BARRETO, S. M; ASSUNÇÃO, A. A. **O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde.** Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a03v31n2.pdf>. Acesso em Maio de 2016.

LAPO, Flavinês Rebolo; BUENO, Belmira Oliveira. **Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério.** Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16830.pdf> Acesso em: 23.04.16

LEMO, Jadir Camargo. **Cargas psíquicas no trabalho e processos de saúde em professores universitários.** 2005. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC, Florianópolis. Disponível em: <http://fatorhumano.paginas.ufsc.br/files/2010/12/JADIR-CAMARGO-LEMO.pdf> Acesso em: 28.08.16

LIPP, M. **O stress do professor.** Campinas: Papyrus, 2003.

REINHOLD, H. H. O Burnout. In: LIPP, M. E. N (Org.) **O stress do professor.** Campinas: Papyrus, 2006, p 63-80.

REIS, Marli Pettenon; SEIBERT, Rosani Maria. **Síndrome de Burnout no trabalho docente em escolas públicas.** Disponível em: [http://www.fema.com.br/wpcontent/uploads/2014/04/pdf\\_revistagestao\\_1edicao4.pdf](http://www.fema.com.br/wpcontent/uploads/2014/04/pdf_revistagestao_1edicao4.pdf) Acesso em: 07.04. 16

SANTOS FILHO, José Camilo; GAMBOA. Sílvia Sánchez (org.). **Pesquisa educacional:** quantidade-qualidade. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 60 – 83.



## DESAFIOS DO COORDENADOR DE ÁREA DO PIBID NO DESENVOLVIMENTO DE SEUS PAPÉIS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA FORMAÇÃO DOCENTE<sup>20</sup>

**Maria de Fátima Vieira Lima Ferreira**

fatima\_vieira\_lima@hotmail.com

Estudante Pedagogia UNEB

**Marcia Campos dos Santos Dias**

aicramcampos@gmail.com

Estudante Pedagogia UNEB

### Resumo

Este artigo foi desenvolvido no componente curricular Coordenação Pedagógica, do curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) Campus XI, Serrinha/Ba, no presente ano, de 2017. O presente trabalho denota-se relevante, uma vez que tem como objetivo discutir o papel do Coordenador de Área do subprojeto “As tecnologias (digitais, sociais, ambientais) e suas contribuições para a formação docente no território do Sisal”, pertencente ao Programa de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e vinculado ao Colegiado de pedagogia, campus XI- UNEB. Para fundamentar esta discussão o estudo se fundamentou em estudiosos do campo da formação de professores, tais como: Alarcão (2001), Vasconcellos (2002) Ferreira (1999), Paiva (2001) entre outros que nos ajuda a entender o papel do coordenador para a formação docente. A metodologia utilizada baseou-se em uma pesquisa qualitativa, com uso de entrevista semiestruturada junto a um dos coordenadores de área do Subprojeto. Percebeu-se por meio deste estudo que, o coordenador de área orienta e media ações de intervenções que podem vir a trazer melhorias para os espaços onde os bolsistas estão inseridos. Também se percebeu que as atividades do coordenador de área são diversas envolvendo a prática pedagógica e administrativa do programa.

**Palavras-chave:** Programa Institucional. Formação. Coordenador de Área.

### Para início da conversa...

O presente artigo origina-se do componente curricular de Coordenação Pedagógica, quando se pode refletir o papel do coordenador pedagógico na instituição educacional, discutir sobre seu papel para melhoria dos processos de ensino e aprendizagem e, por consequência, aprimoramentos na qualidade da educação.

Diante da relevância da proposta, optou-se por investigar a importância do papel do coordenador de área do PIBID no subprojeto do curso de Pedagogia, do campus XI. Elegeu-se esse recorte para temática, a partir de nossa implicação como

---

<sup>20</sup> Professora Orientadora: Renata Adrian Ribeiro Santos Ramos





bolsistas de iniciação à docência junto ao projeto: “As tecnologias (digitais, sociais, ambientais) e suas contribuições para a formação docente no território do Sisal”.

O presente escrito tem como objetivo: discutir o papel do Coordenador de Área do subprojeto “As tecnologias (digitais, sociais, ambientais) e suas contribuições para a formação docente no território do Sisal”, pertencente ao Programa de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e vinculado ao Colegiado de pedagogia, campus XI- UNEB.

A fundamentação teórica deste trabalho aporta-se em estudiosos do campo da formação de professores, tais como: Alarcão (2001), Vasconcellos (2002) Ferreira (1999), Paiva (2001) entre outros que nos ajuda a entender o papel do coordenador para a formação docentes.

A metodologia utilizada baseou-se em uma pesquisa qualitativa, com uso de entrevista semiestruturada junto a um dos coordenadores de área do Subprojeto. Percebeu-se por meio deste estudo que, o coordenador de área orienta e media ações de intervenções que podem vir a trazer melhorias para os espaços onde os bolsistas estão inseridos. Também se percebeu que as atividades do coordenador de área são diversas envolvendo a prática pedagógica e administrativa do programa.

Este artigo está organizado da seguinte maneira: em curso de escrita, é apresentada a introdução, trazendo à relevância do trabalho, os objetivos, a metodologia entre outros elementos importantes para a concretização do trabalho; logo em seguida se apresenta o primeiro tópico que discute “o papel do coordenador de área no programa do PIBID socializando a importância do mesmo dentro do programa; e no segundo tópico discutimos os desafios percebidos no desenvolvimento de seu papel como coordenador de área”. Por fim, as considerações finais, arrematando considerações importantes apresentadas neste trabalho.

### **O papel do coordenador de área no programa do PIBID**

O PIBID/UNEB-CAMPUS XI, Serrinha-BA, desenvolve suas atividades do projeto institucional com a seguinte organização descrita na tabela abaixo:

Licenciatura	Nível	Licenciados	Supervisores	Coordenadores	Total
--------------	-------	-------------	--------------	---------------	-------



				de Área.	
Pedagogia	Superior	41	08	03	52

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), desenvolvido no curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia Campus XI, tem grande impacto na educação pública, uma vez que o programa tem como finalidade fomentar a Iniciação à Docência dos Licenciados, contribuir para a formação de professores em Nível Superior e melhorar a Educação Básica, ou seja, permite que os envolvidos, estejam em formação continuada.

O programa faz uma ponte entre a Universidade dos Cursos de Formação de professores e a Educação Básica em Escolas da Rede Pública, da Educação Básica. O PIBID tem uma estrutura hierárquica de trabalho, na qual temos um coordenador institucional em Salvador que é responsável como a parte mais burocrática do programa; os professores (as)/Coordenadores (as) de Área que são aqueles que cuidam da parte burocrática, acadêmica-pedagógica do subprojeto; os Supervisores (as) que são professores (as) selecionados, em exercício de Educação Básica que preferencialmente tenham licenciatura na área de domínio da licenciatura do estudante; e o Estudante Bolsista de Iniciação à docência, que deve estar devidamente matriculado e frequentando regularmente, e que tenham feito o processo seletivo.

A Coordenadora de Área entrevistada que por motivos éticos será identificada como CA, do programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID), vinculado a CAPES (Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior), uma das autoras do subprojeto. O subprojeto “As tecnologias (digitais, sociais, ambientais) e suas contribuições para a formação docente no território do Sisal”, foi selecionado pela UNEB, de acordo ao edital 10/2014. As atividades se iniciaram em março de 2014, e, desde então a coordenadora desse subprojeto, tem um lugar de experiência de mais de 2 anos dentro do projeto, espaço que foi ratificado pelo Colegiado. Atuam como coordenadores de área do subprojeto, a professora Msc. Renata Adrian R. S. Ramos, a professora Msc. Claudene Mendes Rios e o professor Msc. Luiz Carlos Jandiroba.



Os professores coordenadores de área desenvolvem as ações por meio de trocar experiências, de maneira a fortalecer ações de intervenção que contemplem as especificidades do programa; cada coordenador do subprojeto tem as suas especificidades e necessidade de realizar encontros formativos, onde são realizados encontros como os bolsistas/supervisores, coordenadores/supervisores e bolsistas e encontros gerais envolvendo todos os bolsistas do subprojeto.

O papel do coordenador no programa do PIBID, segundo o portal da CAPES é designado em “coordenar, planejar e executar as atividades das respectivas áreas”. Ainda, a CAPES complementa que o coordenador deve (CAPES, 2012):

- Acompanhar as atividades previstas no projeto
- Dialogar com a rede pública de ensino
- Selecionar coordenadores de área
- Designar a função do coordenador de área de gestão de processos educacionais
- Cadastrar e atualizar a relação de participantes para o pagamento da bolsa
- Usar os recursos solicitados para o projeto
- Prestar contas regularmente

Para entendermos melhor como o coordenador de área desenvolve o trabalho no subprojeto, perguntamos ao CA, como a mesma atua nas realidades do subprojeto, enfatizando que:

*O coordenador de área tem prerrogativas de acordo ao Edital 10/2014 PIBID/CAPES, de acordo ao regimento. As responsabilidades precisam ser administradas, precisam ser realmente colocadas em pratica em seu cotidiano e para isso a gente faz um plano de trabalho do coordenador de área, esse plano contempla as questões administrativas e também as funções pedagógicas para o bom andamento do projeto na nossa realidade contribuindo para a formação do nosso ID”. (CA. 2016)*

Sendo assim, para alcançar os objetivos do subprojeto, compete a coordenadora de área algumas funções que são destinadas para o desenvolvimento do programa que vem desde parte administrativa a pedagógica, como menciona a CA,

*“Na parte **administrativa** que chamo de burocrática a CA precisa acompanhar a frequência desse bolsista, encaminhá-la para*



*Salvador para que ele possa receber as bolsas, que são designadas, mensalmente; ainda como função administrativa acompanhar o desenvolvimento estudantil desse sujeito ID que faz parte do projeto, realizar seleção dos Bolsistas assim como convocá-los, participar das reuniões designadas pela coordenação institucional, desenvolver um trabalho organizacional do projeto, essa é uma parte necessária para o bom andamento do projeto”. (CA. 2016)*

*“Na parte **pedagógica** que também chamaria de formativa o projeto se instala na perspectiva de planejamento das ações que vão ser desenvolvidas sejam elas de caráter de observação, sejam elas de caráter de projeto de intervenção, sejam elas de caráter de reflexão da prática”. (CA. 2016)*

Nota-se que, a CA desenvolve várias funções importantes para o desenvolvimento do programa, acompanhar, registrar e planejar são atividades fundamentais para a prática do programa, ou seja, toda “prática pedagógica de sala de aula o professor, a coordenação devem estabelecer uma dinâmica de intervenção que facilite os avanços” (VASCONCELLO 2002), é nesta perspectiva que a coordenadora buscar ajudar os bolsistas na sua formação acadêmica, ajudando a compreender o espaço da sala de aula, envolvendo a teoria e prática.

Para Vasconcellos (2002, p.88) o coordenador “deve contribuir como o aperfeiçoamento profissional de cada um dos professores e, ao mesmo tempo, ajudar a construir grupo”, nesta perspectiva que o coordenador de área desenvolve as ações ajudando os bolsistas a superar as suas dificuldades, modificando conceitos e transformando sujeitos críticos e reflexivos para uma prática do fazer pedagógico.

Sendo assim, é preciso ter um diagnóstico da realidade que queremos observar, e neste sentido, inicialmente o coordenador encaminha os bolsistas a uma escola com a presença de um supervisor para serem desenvolvidas as ações, pois sempre em qualquer ação que planejamos é importante ter um conhecimento prévio do que queremos ou de que vamos encontrar, por isso, umas das primeiras atividades dos bolsistas são a observações do espaço para conhecer e planejar as ações que vamos desenvolver.

Sobre a observação a CA diz que:

*Acontece sempre quando se busca um diagnóstico da realidade, então toda e qualquer escola ou uma sala de aula iniciando o*



*trabalho é de fundamental importância que haja um diagnóstico da turma, da situação do processo de aprendizagem, da prática do professor, conhecimento da cultura local, então se estende em nível de diagnóstico”. (CA. 2016)*

Tendo em vista, que nossa formação profissional se constitui não apenas por meios teóricos, mas envolvendo a teoria e a prática, ambas andam juntas. Logo a coordenadora contribui para a formação no campo da docência, uma vez que os bolsista, por meio do planejamento inicial e continuado, podem vivenciar a teoria e a prática.

Os coordenadores de área também orientam os supervisores e bolsista de iniciação à docência para a realização das ações; organizam seminários (de avaliação), reuniões, atividades formativas e reflexões conexas ao desenvolvimento do programa, que são estratégias pensadas pelo coordenador, e dialogadas com os demais bolsistas, a fim de permitir aos bolsistas uma formação acadêmica consistente e possibilitando socialização e a troca de conhecimento. Todas estas atividades citada acima e salientada pela a CA, nos permite reflexão do fazer pedagógico.

nós temos atividades formativas para além de encontros formativos semanais, como por exemplo: o Seminário de Avaliação do PIBID, Projetos de Extensão, Palestras, programação junto com comunidade, de forma que o trabalho do coordenador de área é bastante amplo. Ressalvo que, a carga horaria que temos não compreende aquilo que fazemos, pois nosso trabalho vai muito mais além do que oito horas semanais, porque a complexidade do trabalho nos exige atendimento aos estudantes, correção de trabalho, reuniões com os colegas coordenadores, reuniões com supervisores, idas as escolas, de maneira que essa complexidade de ações não exime o prazer que nós temos em fazer e fazer bem feito nosso trabalho, pois temos retorno desse processo na vida formativa do estudante da licenciatura de Pedagogia” (CA, 2016).

O papel do coordenador de área é de suma importância visto que é ele que coordena todo o processo, tendo uma ação primordial no planejamento e acompanhamento das atividades, assim como no processo avaliativo dessas ações. Nesse sentido Placco apud Paiva,

É importante que o coordenador pedagógico concretize sua ação no acompanhamento das atividades dos professores em sala de aula,



pois isto lhe dá oportunidades de discutir e analisar os problemas decorrentes desse contexto, com uma percepção diferenciada e abrangente. (PLACCO 2006 p. 06, apud PAIVA, 2001).

Nesse sentido, é necessário que se tenha um diálogo com o bolsista ID, afim de que se realize um trabalho coletivo, esse movimento gera uma formação recíproca e crescimento contínuo que representa uma via de mão dupla, por meio da qual os envolvidos tanto aprendem como ensinam.

Como vimos, as atividades da coordenadora se constituem em práticas pedagógicas e burocráticas, que necessita de formação, visibilidade, conhecimento e responsabilidade, uma vez que a sua presença é imprescindível para o desenvolvimento das ações, ou seja, é uma articuladora que movimenta as ações da prática pedagógica, cooperando para ampliação do conhecimento e fortalecimento da relação entre teoria-prática. Pinto (2011) assevera que devemos ter um conhecimento amplo do currículo pedagógico, para que se tenha um conhecimento de diferentes saberes. Esse é o caminho proposto pelo PIBID.

Como menciona a fala da coordenadora o projeto permite ao bolsista formação continuada, os mesmos vivenciam experiência significativa para a sua formação, sendo supervisionado pelos professores/supervisores que atuam na rede pública, na qual são designados para “supervisionar” as atividades dos bolsistas ID, uma vez que acompanha as atividades presenciais que são realizadas na escola, orienta para a realização de projetos e oficinas.

Os alunos ID desenvolvem relatórios que geralmente se transformam em artigos, relatos de experiências e registros memoriais, por meio dos quais os bolsistas são incentivados pelos coordenadores e supervisores a apresentar estes trabalhos em eventos externos e internos da universidade proporcionando a pesquisa e extensão do licenciado ID.

Sendo assim, a coordenadora sempre trabalha visando a necessidade do estudante, tendo como norte principal, além das necessidades, o fio condutor do projeto que são: “As tecnologias (digitais, sociais, ambientais) e suas contribuições para a formação docente no território do Sisal”. A entrevistada salienta que:

o projeto de intervenção já trabalhou com questões com alimentação e sua sustentabilidade, Meio ambiente e sustentabilidade, Tecnologia e sustentabilidade, então a gente faz esse parâmetro de trabalho



tendo em vista essas pontes que são necessárias, tudo isso pensando na formação do professor; então esses sujeitos já estão na prática como todos nós sabemos, mas o coordenador precisa dar o ponta pé inicial e esse trabalho depois é encaminhado junto como supervisor e ao Bolsista de Iniciação a Docência (ID), com o qual o ID e o supervisor vão desenvolver essa proposta de trabalho” (AC, 2016).

Sendo assim, o coordenador é responsável para orientar e nortear o trabalho dos supervisores e bolsistas ID, tendo em vista que o conhecimento se constrói a partir de momentos de interação e experiência que ao longo da formação acadêmica, ou seja o projeto nos permite diversas situações práticas para, a partir destas, nos propor uma forma de ensinar, para isso a CA diz que:

temos que desenvolver formações com os estudantes pautando com os conhecimentos teóricos, mas principalmente na reflexão da prática e um grande desafio é compreender essa relação teórica-prática de uma forma dialética e que o sujeito se encontre como protagonista dessa ação, junto a esse perfil de trabalho” (CA 2016).

Dessa forma, podemos afirmar que os benefícios não se limitam apenas aos estudantes da universidade, pois os espaços educacionais parceiros também saem ganhando já que alcançam o sucesso nos projetos desenvolvidos assim como também atuam com seu papel de protagonista de formação do bolsista ID.

O PIBID possibilita ao acadêmico a oportunidade de conviver em espaços educativos proporcionando uma experiência ímpar, sendo assim um colaborador na sua formação, o principal objetivo do PIBID é a formação inicial de professores, formação essa que vai além dos portões da universidade que busca do acadêmico uma formação continuada por meio de ações, reflexões.

### **Desafios percebidos no desenvolvimento de seu papel como coordenador de área**

Como já foram citados são várias as atribuições do coordenador de área do PIBID relatadas, no qual ele desempenha diferentes funções. Nessa perspectiva ele é um sujeito que mantém vínculo com todos os participantes do programa (bolsistas, supervisores, coordenadores institucionais). É o responsável por coordenar ações de cunho formativo para o bolsista ID, para os supervisores.



Em resumo, o trabalho do coordenador de área do PIBID sugere em atuar em diferentes contextos, com sujeitos em diferentes momentos de vida profissional e com diferentes demandas como evidencia (VASCOCELLOS, 2006 p. 84) “currículo, construção do conhecimento, aprendizagem, relações interpessoais, ética, disciplina, avaliação da aprendizagem, relacionamento com a comunidade, recursos didáticos”. Nessa pressuposição é que a tarefa do coordenador requer uma constante reconstrução do seu papel, um repensar de suas ações e o desenvolvimento de novas competências para enfrentar os desafios que se impõem.

O primeiro desafio evidenciado pela coordenadora de área do PIBID diz respeito a constante conscientização sobre a qualidade da formação do docente, segundo a CA,

O PIBID não é a única porta para que a formação aconteça com qualidade e esse lugar a gente tem tentado evidenciar, porém ele é um mecanismo formativo hoje de extrema relevância na formação do estudante e que precisa ser realmente ainda mais estudado e replicado em massa para o trabalho formativo; não digo em si o programa, mas aquilo que está dando certo tem que ser pensado na aproximação do sujeito com prática pedagógica, ao longo do curso; isto seria um desafio que a gente tem, de fazer com que o PIBID seja percebido como um colaborador na formação, mas ao mesmo tempo pensar como ele tem contribuído de maneira que se entenda esse exemplo para reformulação curricular que está em curso de acordo com a Resolução 02” (CA , 2016).

A proposta do PIBID não se resume apenas no cotidiano da sala de aula, mas preparar o licenciado a viver várias situações do caráter educacional e sócio educacional, o que permite inovar e transformar aspectos importantes na formação dos futuros docentes, ou seja enriquece aspectos da docência por meio das experiências e vivência de ensino e aprendizagem experimentando cada etapa do programa. Também serve de exemplo para a própria graduação.

O segundo desafio apontado pela coordenadora de área diz respeito ao trabalho a ser desenvolvido com um comprometimento social e político com a formação do sujeito

pensando em formar o sujeito como protagonista de si, de acordo aos princípios éticos e políticos que regem a profissão docente é um pouco daquele lugar do sujeito se conscientizar de si criando autonomia na gestão do seu conhecimento; o professor, nesse caso,





eu, como coordenadora de área, como mediadora de um processo busco essa gestão de trabalho para formação de um sujeito autônomo que consegue perceber o seu grau de protagonismo junto com a importância do seu papel e sua função social, inclusive de como esse programa interfere qualitativamente em sua vida; também dos deveres, além dos direitos, que lhes são cabíveis, dentro do programa” (CA 2016).

Desse modo, se pode reafirmar que o compromisso político se compõe em permitir a formação de sujeitos com poder de escolhas, ou seja, que tenha autonomia moral e intelectual tendo o princípio formativo os valores ético-profissionais, comprometimento e responsabilidade com seu conhecimento onde o coordenador de área será o mediador para que o bolsista ID possa se descobrir que busca um trabalho voltado para a percepção do bolsista de iniciação à docência como protagonista da sua própria formação, articulando suas experiências de vida juntamente com a teoria e a prática.

No terceiro desafio a coordenadora aponta a questão do tempo, comentando sobre a carga horária do coordenador, diante das demandas que são inerentes ao trabalho, como salienta em sua fala.

ela é pequena diante as responsabilidades que nos são inerentes e por fim eu quero dizer que o desafio de continuidade da perspectiva formativa tendo em vista as diversas intercorrências que aconteceram no PIBID ao longo desse percurso do ano passado para cá, com várias indicações de suspensão do programa, de corte financeiros; cuidar para permanência da qualidade, sendo esse programa de importância também para inserção do estudante, inclusive na pesquisa e na extensão” (CA 2016).

Conforme o Art.30 inciso II da CAPES “[...] carga horária de, no mínimo, 12 (doze) horas semanais”, para o coordenador de área, no entanto como foi narrado é pouco para as demandas que as atribuições do coordenador exigem onde acaba ultrapassando essa carga horária, justamente por dar conta de várias demandas do programa. (Portaria Nº46, de 11 de abril de 2016). Os desafios retratados pela CA, nos leva a reflexões sobre a importância que o PIBID exerce na formação do estudante onde inseri esse aluno na pesquisa e na extensão, visto que estão presente de forma significativa na construção do conhecimento e aprimoramento da formação do graduando.



## Conclusão

Coordenador de Área vivencia várias práticas dentro do programa seja ela administrativa ou pedagógica e junto com os Bolsistas ID e Supervisores. Seu trabalho ingressa em movimento da formação continuada, sendo um colaborador para uma formação autônoma e de qualidade do bolsista ID, incentivando-os a assumirem sua futura carreira profissional com dedicação e valorização.

Os desafios são muitos, no entanto quando o trabalho é realizado com compromisso tais desafios são apenas degraus para o sucesso dos objetivos propostos, sendo assim, o PIBID traz contribuições para aprendizagem e crescimento, no desenvolvimento profissional do coordenador.

O PIBID sendo um programa com multiplicas ações que possibilita à formação docente, a qualidade da Educação Básica, a valorização da docência universitária assim como a melhoria das escolas e instituições parceiras do projeto, nessa perspectiva o papel do coordenador é voltado para as ações com compromisso ético, profissional, social e formativo. Conseqüentemente contribuirá para a elevação da qualidade do ensino público atendendo assim os objetivos do programa.

## Referências

ALARÇÃO Isabel. **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre. 2001.

BRASIL. Ministro da Educação – CAPES. **Portaria Nº46, de 11 de abril de 2016**. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/.../15042016-Portaria-46-Regulamento-PIBID-completa.pdf>. Acesso: 03/10/2016.

CAPES. **Professores de Licenciatura**. Disponível em: [www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br) › Educação Básica › Pibid. Acesso em: 03/10/2016

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários para a pratica educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Projeto político pedagógico: do projeto politico-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2002.



## RELATOS DA EXPERIÊNCIA DA UNIÃO DAS ARTES LITERÁRIAS COM A ARTE DE ENSINAR A GEOGRAFIA

**Noêmia dos Santos Silva**<sup>21</sup>

UNEB – Campus XI

noemialuz84@gmail.com

**Valdete Adeirla dos Santos Simões**<sup>22</sup>

UNEB – Campus XI

adeirlasimoes@gmail.com

**Hilma Grace Bião Gonçalves**

(supervisora PIBID/UNEEB/Campus XI Geografia)<sup>23</sup>

hluag@hotmail.com

### Resumo

O presente artigo trata de um relato de experiências no âmbito do ensino de Geografia, a partir do uso do dispositivo didático da linguagem literária na prática pedagógica no conjunto das atividades do subprojeto “*Formação docente e Geografia escolar: das práticas e saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico*” do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, desenvolvido no contexto do curso de Licenciatura plena em Geografia, na Universidade do Estado da Bahia – UNEB/Campus XI, Serrinha, Território de Identidade do Sisal. Este trabalho foi desenvolvido na escola parceira do PIBID, Colégio Estadual Normal de Serrinha, localizada na cidade de Serrinha, Ba, tendo como contribuintes a turma da 2ª série C do turno vespertino. Esta prática teve como dispositivo formativo o uso da linguagem literária nas aulas de Geografia, objetivando relacionar a literatura com o ensino da referida ciência geográfica. A partir da (re)exposição do conteúdo em sala foram desenvolvidas atividades com enfoque no cordel, elaborados pelos estudantes, referente aos conteúdos estudados durante a unidade letiva, compreendendo os diversos tipos de agricultura existentes, seus problemas ambientais, sociais, bem como sua contribuição econômica para o nosso país. Como resultado do processo de aprendizagem os estudantes socializaram os cordéis de forma consciente e crítica o que mais se identificou ou conseguiu absorver das informações e/ou conteúdos trabalhados na mediação da Geografia Escolar, dando ênfase aos conceitos chaves da Geografia: território, lugar e paisagem, além do uso de outros métodos de ensino em Geografia como película fílmica, música e a linguagem cartografia.

**Palavras-chave:** Ensino de Geografia. Literatura. Iniciação à docência

### Introdução

---

<sup>21</sup> Graduanda em Licenciatura Plena em Geografia – Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Bolsista ID – PIBID / Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/UNEB – Campus XI/Geografia.

<sup>22</sup> Graduanda em Licenciatura Plena em Geografia – Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Bolsista ID – PIBID / Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/UNEB – Campus XI/Geografia.

<sup>23</sup> Orientadora e supervisora PIBID/UNEB/Campus XI Geografia.



A escrita deste artigo tem como objetivo apresentar uma experiência formativa, a partir do uso da linguagem literária como instrumento metodológico em sala de aula através do diálogo da Geografia escolar e a ciência geográfica objetivando a construção do conhecimento geográfico. Trata-se de um relato de atividades desenvolvidas no âmbito do *Atelier geográfico Temático IV intitulado - A linguagem literária no ensino de Geografia: proposta formativa do subprojeto “Formação docente e Geografia escolar: das práticas e saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico”* do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, no curso de Licenciatura em Geografia na UNEB Campus XI – Serrinha, Bahia. O *Atelier Geográfico Temático IV* teve como proposta o uso da literatura em sala de aula na esfera da disciplina de Geografia. Para a realização desta intervenção a turma elegida foi a da 2º ano C, do turno vespertino da Escola parceira Colégio Estadual Normal de Serrinha.

O *Atelier Geográfico Temático* é uma das atividades que compõem a proposta formativa do referido subprojeto. Esta atividade teve como uma das suas propostas promover os/as bolsistas à vivenciarem práticas e elaborarem atividades e/ou ações propositivas apoiadas em metodologias inovadoras, através do uso da linguagem literária, a partir da temática observada na sala de aula do professor supervisor, e conseqüentemente analisar como a arte literária está cada vez mais inserida nas aulas do componente curricular de Geografia, articulando a mesma com a realidade perceptível dos educandos.

### **O uso da linguagem literária no ensino de geografia**

Para o ensino da Geografia cabe ao professor buscar novos métodos não ficando restritos ao uso do livro didático. Há uma grande disponibilidade de métodos para ensinar e aprender a Geografia Escolar. Partindo por exemplo, da cartografia, saindo da rotina com uma aula fora dos muros escolares, assistindo uma boa película fílmica, até mesmo ouvindo uma agradável música e por que não, lendo um ótimo livro? Recitando um poema, ou um cordel “*arretado de bão*”? São essas e outras inúmeras possibilidades que os professores dessa disciplina escolar têm em mãos para realizar uma boa aula, articulando o conhecimento geográfico com a linguagem literária.



[...] As diferentes linguagens (literatura, música, cinema, cartografia, dentre outras) como dispositivo metodológico no âmbito da prática de ensino de geografia, tais formas de expressão favorecem a compreensão de temas, conceitos e temáticas sobre o espaço [...] numa relação intrínseca entre esta ciência/disciplina escolar e as artes. (MEIRELES; PORTUGAL. 2012 p.19).

Ao buscar novos métodos para ensinar a Geografia escolar o professor tem um leque em suas mãos, podendo articular suas aulas com a sua criatividade. Os alunos precisam compreender a importância do ensino da Geografia e perceber a sua seriedade para a análise do espaço atual, este que é o resultado dos aspectos geográficos e históricos ao longo dos anos. Para Pontuchka:

O educador precisa saber realizar a leitura analítica do espaço geográfico e chegar à síntese, criando situações no interior do processo educativo para favorecer as condições necessárias ao entendimento da Geografia como uma ciência que pesquisa o espaço construído pelo trabalho das sociedades humanas, vivendo em diferentes tempos, considerando o espaço como resultado do movimento de uma sociedade em suas contradições e nas relações que estabelece com a natureza, com o mundo nos diversos tempos históricos. (PONTUCHKA, 2000, p.151).

Uma boa alternativa para uma análise do espaço é arte literária. Esta, relata em algumas obras com ricos detalhes, aspectos de uma época passada, podendo proporcionar uma comparação com os dias atuais, relacionando aspectos econômicos, sociais, religiosos e culturais dependendo da proposta indicada pelo docente.

Para trabalhar com a arte literária cabe ao professor escolher os gêneros textuais que melhor se adequam a turma, partindo da particularidade de seus alunos e da sua cultura local (isso pode influenciar). Podendo haver uma interdisciplinaridade com outras disciplinas para a uma maior e melhor construção e análise do conhecimento adquirido.

O Ensino de Geografia pela literatura promove a ampliação das concepções conceituais e categóricas para os estudantes ao mesmo tempo em que estimula nova linguagem e, portanto, promove o desenvolvimento da capacidade crítica nos alunos [...] (BARBOSA; SILVA. 2014 p.1).

Nessa perspectiva, poderíamos apontar a importância da linguagem literária como um dispositivo metodológico no ensino da Geografia, sobretudo, a Geografia escolar, acreditando nessa linguagem como um potencial para fomentar o processo



ensino aprendizagem, na qual esta contribui ainda para um ensino que de fato haja relação com a vida dos sujeitos, reforçando a real importância da Geografia escolar para a formação social destes alunos.

### **O cordel**

A Literatura de Cordel teve sua origem na Península Ibérica. A nomenclatura “cordel” surgiu a partir da comercialização dos folhetos com os versos pendurados em cordões (denominados de cordéis), expostos em feiras, mercados populares e praças em Portugal. Essa literatura chegou ao Brasil, aproximadamente no século XVIII, instalando-se inicialmente na Bahia e se disseminou pela região Nordeste, adquirindo característica dessa região.

A Literatura de Cordel difunde as raízes e as culturas nordestinas, retratando a ficção e a realidade da região. Um dos aspectos relevantes da literatura de cordel é o fato dela retratar a relação entre os atores sociais, sua identidade, sua historicidade, seu espaço e seu tempo.

Um leque foi aberto para os geógrafos licenciados para realizar um trabalho diferente, atrativo e didático utilizando as culturas locais para dar suporte e contribuir para o ensino aprendizagem do educando.

Um desses caminhos é a abordagem cultural na Geografia que propõe a cultura como uma das vias para compreender as relações humanas entre seus pares e com o meio e a sua influência na organização espacial. (OLANDA; ALMEIDA, 2008, p.8).

Trazer as culturas para a sala de aula, principalmente aquela em que o aluno tem uma maior familiaridade, possibilitando ao educando uma maior assimilação dos conteúdos é demasiadamente significativa.

O Nordeste é uma das regiões brasileiras que é contemplada por uma riquíssima diversidade de manifestações culturais, desde as danças, comidas, festas populares, como a inestimável literatura produzida pelos nordestinos que relatam em suas obras a experiência vivenciada como, por exemplo, nas literaturas de cordel. Esta que é uma poesia popular, que teve destaque nos Estados do Ceará, Paraíba e Pernambuco, porém espalhou-se por todo o país, originalmente realizada de forma oral que, logo depois, é impressa em folhetos e expostos em cordas ou cordéis para a venda. Os cordelistas, poetas da Literatura de Cordel, como são conhecidos,



utilizam histórias que aconteceram no lugar ou fábulas populares, entre elas destacamos os fenômenos meteorológicos ou personagens locais.

O uso da Literatura de Cordel como método de ensino de Geografia na escola vai promover a compreensão de temas que são discutidos no dia a dia do educando tanto em convívio com vizinhos e parentes, como com seus amigos em sala de aula, possibilitando a conversão da prática social em práxis. Na prática escolar, alunos e professores carregam consigo experiências vividas que fazem parte de suas práticas sociais e que devem ser levadas em consideração quando da elaboração dos conteúdos geográficos. (FONSÊCA, 2008, p.128).

A literatura de Cordel é uma literatura divertida por contas de seus versos rimados, e como ele é recitado. Desta maneira, o professor ao utilizar a literatura de cordel nas aulas da disciplina de Geografia, estando bem planejadas e articuladas com os conteúdos que estão sendo trabalhados com a turma, essa linguagem literária pode se torna um dispositivo de ensino atrativo, divertido e dinâmico proporcionando desta o desenvolvimento da criatividade ao mesmo tempo em que o educando aprende conteúdos da geografia escolar. Para tanto, é de suma importância ressaltar que há diferentes métodos de ensino na disciplina de Geografia e cabe ao professor desta ciência, optar por práticas didáticas em que a turma se adéqüem e tenham um maior rendimento no processo de ensino-aprendizagem.

### **A intervenção do PIBID**

O *Atelier geográfico Temático IV – A Linguagem Literária no ensino de Geografia: – proposta formativa do subprojeto “Formação docente e Geografia escolar: das práticas e saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico”, teve a sua aplicação no 2º Ano C, turno vespertino do Ensino Médio, na escola parceira Colégio Estadual de Serrinha, sob a supervisão da Profa. Hilma Grece Bião. O Período de execução foi no dia doze do onze do ano de dois mil e dezesseis. A aplicação da oficina contou com a participação de todo o quadro discente da série selecionada, ocorrendo a revisão do conteúdo: A agricultura no mundo atual e as políticas agrícolas nos países desenvolvidos.*

No primeiro momento ocorreu apresentação dos bolsistas ID e alunos, logo após as devidas apresentações, deu-se início a aula de revisão sobre o conteúdo



citado acima, utilizando a exibição de slides e desenhos no quadro branco como demonstrado na imagem 01.

**Imagem 01** – Aula de revisão



Foto: SANTOS. Noemia

Para cativar a atenção dos alunos, fomentamos discussões sobre os diferentes tipos de agriculturas e problemas decorrentes desta atividade, após essas discussões que foram pertinentes para a continuação da oficina houve a exibição do documentário sobre o MST: o pontal do Paranapanema de César Conveti. O referido vídeo foi exposto com o objetivo de contextualizar com o conteúdo trabalhado previamente. Em seguida, houve uma análise do mesmo e percebemos que os alunos já haviam compreendido através de debates a relação vídeo-conteúdo. Então chegou o momento de introduzir a linguagem literária no ensino da Geografia Escolar. Para isso, começamos essa introdução buscando aspectos nordestinos, na cultura, nos hábitos e na linguagem falada por esse povo (por nós). Introduzimos o cordel aos poucos, através de indagações à exemplos: Vocês já ouviram falar em cordel? Vocês já leram algum cordel? Vocês já produziram algum cordel? Desta maneira, a linguagem literária com o enfoque na literatura de cordel foi sendo apresentada gradativamente nas aulas de Geografia. Então apresentamos a turma o cordel: Ecos da Agricultura Familiar (quadro 01) e logo após, solicitamos que os alunos fizessem equipes e confeccionassem cordéis e versos referentes ao assunto em pauta, como é retratado na imagem 02.





**Imagem 2 – Confecções de cordéis**



Fonte: ADEIRLA, Valdete

Quem vive de agricultura  
Demonstra a mesma bravura  
De um soldado de guerra  
E a munição o alimento  
tirado da propria terra.

Seu viver de sacrificio,  
Sua ignorancia e vicio,  
Por vezes o fazem crer  
Que toda luta é em vão,  
Que é quem mais produz o grão  
Mas pouco tem a comer.

Mas a luta associada  
Com a classe organizada  
Ihe dá nova referencia...  
e o agricultor descobre  
que o pobre fica mais pobre q  
Uando falta consciencia.

Aí nota que a riqueza  
não repousa na beleza,  
Em fazenda ou em mobília,  
mas em fazer bom proveito  
Da mesma luta no eito  
Consociado em familia.  
A familia é responsável  
por todo lucro provável  
Da pequena plantação,  
Mas essa pequena venda  
Garante uma grande renda  
Para os cofres da nação



Com isso o país produz  
E a energia uma luz  
A sustentabilidade  
No juízo dos pequenos  
Os choques já chocam menos,  
Pois aspiram liberdade.  
Tudo igual se desenvolve  
Se a agricultura promove  
Cultivo mais eficaz.  
Que a colheita natural  
Vinda da zona rural  
Seja de justiça e paz,

MORAIS, Dudu. Tabira, 2017 (Cordel Ecos de Agricultura Familiar.  
Fonte: [sertaopoeta.blogspot.com.br](http://sertaopoeta.blogspot.com.br)

Após a confecção aconteceu a socialização dos cordéis ou versos (imagem 05 e 06), e para deixar o momento mais agradável, colocamos uma música de fundo para deixar o ambiente da sala de aula agradável e inspirar os alunos na confecção e nas apresentações dos resultados.

No segundo dia, retornamos à sala 2 Ano C vespertino, para dar continuidade as atividades, apresentamos os aspectos físicos e históricos de Serrinha, sendo que, sendo que, a turma estava muito atenta e participativa nas aulas. Apresentamos aos alunos um cordel elaborado pelas bolsistas, como estar exposto abaixo:

Se aprume minha gente  
Pra ouvir uma história  
Que lembrei completamente  
Sobre Serrinha e sua trajetória  
Vou relatar parcialmente  
As coisas que me vem a memória

Os colonizadores portugueses  
Abriram a estrada da boiada  
Passando por esses lindos relevos  
Onde a fazenda Serrinha estava situada  
Era ponto estratégico no meio da caminhada  
Servindo de rancho para as pessoas cansadas

Em 1973 Dona Joana Guedes vendeu  
À Bernardo da Silva parte das terras que ela tinha  
Esse homem em 26 de setembro de 1750 morreu  
Deixando sua esposa Maria Josefa Sozinha  
Depois o povo reconheceu  
Que ele era o fundador da cidade Serrinha

Em 1876 Serrinha passou a ser Vila



Deixando de ser arraial  
Sendo separado de Irará  
Seu território natal  
Hoje ele estar entre os 20 municípios  
Do território do sisal.  
Em 1980 na vila Serrinha chegou  
A estrada de ferro “trazida” pelo governador,  
Facilitando a vida das pessoas,  
como a ida em Salvador  
Que as vezes sem o trem durava mais de um dia  
com o trem parece que a distância encurtou.

Com a chegada do trem a vila começou a desenvolver,  
Era tanta gente na estação, vocês precisavam ver  
Movimentando dinheiro e a vila a crescer  
Era hotéis, bomba d’água para o avanço manter  
Não teve outra saída, Serrinha cidade tinha que ser.

Então o governador fez o seguinte  
Em 30 de junho de 1981 Serrinha se tornou cidade finalmente  
Mas quem ia administrar? Era uma pergunta frequente  
Eis que foi Mariano Sílvio Ribeiro com o cargo de intendente  
Hoje podemos comparar esse cargo como prefeito perfeitamente  
Mas o primeiro prefeito foi de fato André Negreiros Falcão por  
nomeação  
diretamente.

A cidade de Serrinha cresceu pro lado da estação  
Era hotéis, casa, escola e hospital  
Mas um fato aconteceu e mudou essa direção  
Estou falando da BR-116, uma estrada nacional  
Que não deveria passar por dentro de Serrinha no seu projeto  
original,  
Mas pelo pedido de um político serrinhense a BR  
faz uma curva, UIA mainha que  
legal.

Com a construção da BR-116 no outro lado da cidade  
Foi aberto loteamento lá por aquelas partes  
O trem perde um pouco da sua finalidade,  
Então constrói a rodoviária para atender as necessidades,  
Do povo de viajante, já que a BR “corta” muitas cidades.

Deu um trabalho danado  
Fazer esse recorte temporal  
Tive que ler muito,  
pra ter esse resultado final  
Espero que vocês tentam entendido  
Um pouco da história local.

ADEIRLA, Valdete; SANTOS, Noemia  
Bolsistas ID de Geografia, UNEB, campus XI.  
Cordel Contando a história de Serrinha.



Logo após, às confecções dos cordéis foi solicitado aos alunos que eles elaborassem um mapa mental, representando os pontos da cidade de Serrinha que era mencionado nos cordéis. Desta maneira eles estavam abordando em suas produções a linguagem literária e a geografia simultaneamente. Após as confecções houve o momento de socialização de suas produções. Imagens de 03 e 04.

**Imagem 03 – Socialização das produções**



Fonte: ADEIRLA, Valdete

**Imagem 04 – Socialização das produções**





Fonte: SANTOS, Noemia

Percebemos que, os alunos do 2º ano C do Ensino Médio do Colégio Estadual Normal de Serrinha – CENS – compreenderam e foram muito criativos nesta oficina geográfica.

Para o desenvolvimento desta atividade foram utilizados como recursos didáticos Data show, Notebook, caderno, caneta, lápis, papel ofício A 4, poema, documentário, caixa de som, música e quadro branco. Os discentes colaboraram participando de maneira assídua, tornando a oficina divertida, prazerosa e muito significativa.

### **Conclusões**

O principal desafio ao ensino é possibilitar que os alunos tenham adquirido conhecimentos que permitam compreender suas experiências cotidianas relacionadas aos aspectos tecnológicos, sociais, culturais, políticos e econômicos.

A utilização da literatura de cordel como parte do cotidiano do educando permite levantar teorias geográficas sob forma de rimas, sendo construídos versos a partir de histórias contadas em influências domésticas ou em versos mais complexos a partir da leitura de teorias geográficas.

É notável perceber a existência da carência ou mesmo a falta de metodologias alternativas de leitura de elementos geocartografados nas escolas as quais constituem barreiras para o processo de ensino e aprendizagem, O uso da Literatura de Cordel como um método de ensino de Geografia na escola, promove a captação de temas que são discutidos no dia a dia do educando o qual carrega consigo experiências vividas que fazem parte de suas práticas sociais e que devem ser levadas em consideração quando da elaboração dos teores geográficos.

A utilização dos versos de cordel como prática docente em aulas de geografia vai auxiliar na leitura de fenômenos geográficos e localização de objetos ou lugares cartografados constituindo realidades geográficas que são extremamente importantes em todas as etapas do ensino.

O entrelaçamento da geografia com as linguagens literárias, em destaque aqui, o cordel, aguçará no aluno o sentimento de expressar suas emoções do cotidiano social, familiar e escolar.



Segundo Silva e Barbosa, Cotidianamente o aluno move-se em diferentes linguagens, o mundo é percebido pelo mesmo a partir da relação das suas práticas e dos discursos compreendidos pelo cotidiano e por sua avaliação do mesmo, cuja depende também do processo de aprendizagem geográfica.

O cordel está diretamente ligado à cultura, é um soslaio social, utiliza-se da linguagem como manifestação cultural. A literatura é invenção da sociedade, retratando suas realizações, seus costumes e os valores de um determinado tempo e espaço. Nesse contexto, o trabalho com a Literatura de Cordel representa a admissão de metodologias acopladas à cultura.

“Para fazer florescer o leitor crítico, é preciso alçar a leitura à condição de instrumento de conscientização capaz de aguçar a criticidade do aprendiz, habilitando-o a compreender as contradições existentes na sociedade”. (LIMA, 1995, p.107).

## Referências

BARBOSA, Tulio Barbosa ;SILVA, Igor Antônio. O ensino de geografia e a literatura: uma contribuição estética. **Caminhos de Geografia Uberlândia** v. 15, n. 49 Mar/2014 p. 80–89.

FONSÊCA, Alexandre Vítor de Lima; FONSÊCA, Karen Sheron Bezerra. Contribuições da literatura de cordel para o ensino de cartografia. **Geografia** - v. 17, n. 2, jul./dez. 2008 – Universidade Estadual de Londrina, Departamento de Geociências.

LIMA, Aldo de. Literatura em crise na vida e na escola. In: **Investigações Linguísticas e a Teoria Literária**. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, UFPE. Vol. 5, p . 101- 109, 1995.

MEIRELES, Mariana Martins de; PORTUGAL, Jussara Fraga. **Entre textos, imagens e canções: a “Cidade da Bahia” e suas geografias**. In: PORTUGAL, Jussara Fraga; CHAIGAR, Vânia Alves Martins Chaigar. (Orgs.). Cartografia, cinema, literatura e outras linguagens no ensino de geografia/ - Curitiba, PR: CRV, 2012. P. 19-27.

OLANDA, Diva Aparecida Machado, ALMEIDA, Geralda de. A geografia e a literatura: uma reflexão. **Geosul**, Florianópolis, v. 23, n. 46, p 7-32, jul./dez. 2008.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. **Geografia, representações sociais e escola pública**. Terra livre, São Paulo n 15, p 145-154, 2000.

SILVA, Silvio Profirio da. Literatura de cordel, linguagem, cultura e ensino: uma proposta para o trabalho com a leitura. **Revista Encontros de Vista** - quinta edição.



## CONHECENDO O JÁ ESTUDADO: ESTADO DA ARTE SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE E DEMANDAS FORMATIVAS EM PEDAGOGIA

**Raiane Cordeiro de Araújo**

UNEB/Campus, estudante de IC/Voluntária, membro do EPODS  
raianeliind@hotmail.com

**Ivonete Barreto de Amorim**

UNEB/Campus, orientadora de IC/FAPESB, líder do EPODS  
ivoneteeducadora@hotmail.com

### Resumo

A formação de professores destaca-se como um tema crucial e de grande importância para a educação, pois os desafios apresentados à escola exigem do trabalho educativo outro estágio profissional, muito superior ao hoje existente e que diz respeito às questões de formação desse profissional. A metodologia desse estudo consistiu em uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico, denominada de Estado da Arte, tendo como objetivo analisar as dissertações e teses apresentadas no Programa Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade acerca de formação docente e demandas formativas em Pedagogia, nos últimos cinco anos. Os resultados informaram que as pesquisas sobre esse tema estão ganhando espaço e, nos últimos cinco anos, foi possível constatar um aumento gradativo de produções acadêmicas que abordam esse tema, contudo ainda existe necessidade de intensificação, principalmente com relação a assuntos como: condições de trabalho, formação continuada, profissionalização, plano de carreira, questões de gênero, relação entre a universidade e a Educação Básica, além de outros que apresentem ligação com a temática.

**Palavras-chave:** Estado da arte. Formação. Pesquisa.

### Considerações iniciais

A preocupação com o processo de formação de professores no Brasil não é algo recente. Teve seu início desde o Brasil colônia e continua até hoje em meio às lutas pelas melhorias na qualidade de ensino e condições de trabalho dos professores. A qualificação é uma procura intermitente no mundo do trabalho, principalmente no processo de ascensão do modo de produção capitalista em que vivemos e isso se reflete em todas as profissões e setores, inclusive no que diz respeito à educação.

Dessa forma, o debate relacionado à formação de professores há muitos anos tem sido questionado como uma maneira de qualificar a educação e atender às necessidades educacionais da população, porém o processo de formação de



professores só ocorreu de maneira a ter uma resposta institucional tardiamente, apenas no século XIX, quando foi colocado como problema a questão da instrução popular, baseada nos ideais de liberdade que buscavam uma educação gratuita, obrigatória, laica e de qualidade. É, a partir daí, que deriva o processo da criação das Escolas Normais como instituições encarregadas de preparar professores.

Pensando nesses aspectos de formação docente e demandas formativas especificamente em pedagogia, que traremos uma investigação acerca do aumento gradual das produções acadêmicas que abordam esse assunto.

Este trabalho está articulado ao Projeto de Pesquisa intitulado “Formação de professores da educação básica: demandas da/na práxis”, desenvolvido pelo grupo de pesquisa Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social (EPODS), vinculado à Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Educação, Campus XI – Serrinha-BA e visa analisar as dissertações e teses apresentadas no Programa Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC/UNEB), sobre formação docente e demandas formativas em Pedagogia, nos últimos cinco anos.

Com esta investigação pudemos constatar um aumento gradativo de produções acadêmicas que abordam o tema relacionado à formação de professores. Essas produções têm apontado e discutido questões referentes ao aperfeiçoamento dessa formação em função das críticas recorrentes ligadas à profissão.

Com efeito, este artigo ficou estruturado em quatro seções: a primeira consta desta introdução; a segunda trata de algumas reflexões sobre a Formação de professores e profissionalização; a terceira trata da metodologia que consiste em uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico, denominada de Estado da Arte e análise das informações; e, a quarta, as considerações finais.

### **Algumas reflexões sobre a formação de professores e profissionalização**

Ao escolhermos o tema formação de professores não podemos deixar de mencionar “que hoje as exigências para ser um bom professor vão além da formação, o professor precisa saber lidar com as dificuldades do aluno, ter um bom relacionamento com eles e ainda ser um líder na sala de aula” (NÓVOA, 2009, p.29). Existe uma consolidação entre esses três aspectos para obter sucesso como professor que são: ser um guia, conhecendo o assunto, porém permitido que o aluno





experimente os diferentes caminhos até encontrar a chegada; ser exemplo e, com isso, conquistar o respeito dos alunos; e, além de tudo, ser um estimulador para a cidadania, incentivando estes a agirem de modo correto.

É importante ressaltar que o professor não é exemplo exclusivo para essas condutas, contudo apresenta papel fundamental. Afinal, não existe educação de qualidade sem um bom professor, pois ele é o profissional essencial para o processo de ensino e aprendizagem e a sua atuação em sala de aula é primordial para o desempenho dos alunos, principalmente com as crianças, visto que elas possuem um jeito próprio de aprender e de encarar as novas etapas que vão surgindo, por isso é ideal que o professor tenha estratégias e atitudes que favoreçam a adaptação dos alunos tanto no ambiente escolar e como no seu dia a dia. Sendo assim, afirma Nóvoa (2009, p.30) que “ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão”.

Neste sentido, o autor trata a formação como um fator essencial para a o exercício profissional, pois é necessário que exista uma união de fatores para que o professor consiga demonstrar o seu verdadeiro papel na educação e claro que essa problemática é desenvolvida com a junção de instrumentos de trabalho adequado, mas, principalmente, o contato com a realidade escolar, com os colegas de trabalho, com o exercício da avaliação tanto dos alunos como da avaliação de si, visando aperfeiçoar os elementos da sua atuação.

Com base nesse olhar, observamos que o papel do educador está associado a uma sequência de responsabilidades, onde, por meio de sua atuação, é possível mediar o conhecimento formal. Diante desse compromisso que o docente tem para com a escola de modo geral, emerge a possibilidade de uma educação baseada na competência, respeito e, acima de tudo, amor pela profissão. Dessa forma, é possível detectar o perfil do educador como capaz de promover situações pertinentes e favoráveis à consolidação do processo de aprendizagem do educando que deve se dar por meio da interação aluno, conteúdo e professor.

Sabe-se, hoje, que a formação em nível de graduação é dominante e se apresenta sob dois aspectos, sendo eles o disciplinar e o pedagógico. De acordo com a Resolução N° 2, de julho de 2015, nos cursos de Pedagogia o aspecto pedagógico é responsável por metade da formação, sendo 3200 horas de trabalho



acadêmico, sendo oito semestres ou quatro anos, onde pelo menos 2200 horas estão destinadas às aulas, seminários, pesquisas e atividades práticas e 400 horas são destinadas aos estágios supervisionados. Há, ainda, 400 horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo. Pelo menos 200 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, sendo eles: Iniciação Científica, Iniciação à Docência, Extensão e Monitoria, além de outras relacionadas ao Projeto Político Pedagógico da universidade.

De acordo com Cunha (2012) o fato da profissão docente ser caracterizada por uma prática na qual a experiência individual pode se converter à experiência coletiva, espera-se que o professor possa falar do lugar onde se encontra, da sua prática e das mudanças que para ele são convenientes, pois deixar que outros profissionais façam investigações teóricas, distantes da realidade e das dificuldades da profissão irá, com certeza, empobrecer ainda mais o campo profissional docente, já frágil em tantos aspectos. É como deixar um advogado falar sobre como se faz determinada cirurgia ou vice-versa. Não é comum essa intervenção acontecer em outras profissões, então não precisamos deixar acontecer com aquela que forma todos os outros profissionais.

Como nos afirma Carbonneau (2006) a prática do professor pode ser alterada de acordo com questões políticas e administrativas, contudo não é algo simples. O professor está inserido no âmbito social que é relativo ao contexto cultural e econômico, originando questões ligadas aos sindicatos e a um problema maior relacionado a diversos aspectos desde condições de trabalho, salários e até mesmo ideologia. Deste modo, hoje existem várias discussões acerca da autonomia do professor em sala de aula e nos reflexos positivos que ela pode trazer para o desenvolvimento também da autonomia dos alunos e no papel de gestor que o professor pode exercer nesse espaço enquanto docente.

Para tanto, Contreras (2002) nos revela que o estatuto da profissão determina a posição que o profissional, no caso o(a) professor(a), apresenta na sociedade que está inserido, sendo que a força, clareza e autonomia das ideias defendidas pelos seus membros é que vão definir o respeito que essa classe terá. Com efeito, o movimento de qualificação e autonomia dos professores talvez



possibilitem melhoras em aspectos como respeito e liderança dos alunos para com eles em sala de aula e, com isso, facilite o trabalho de ensino e aprendizagem.

Neste sentido, é defendido que a profissionalização do ensino se faz necessária para que se tenha uma qualidade na educação e o aperfeiçoamento constante deve existir devido a importância e participação que os professores apresentam na vida de todos aqueles que passam por eles. Afinal, a formação que visa a aquisição de conhecimentos fundamentais, capacidades práticas, atitudes e formas de comportamento, constitui a formação de base, sendo indispensável para o exercício de uma profissão, que visa uma especialização posterior em nível de mestrado ou a ocupação imediata de um posto de trabalho.

### **Metodologia, análise e discussão das informações**

A metodologia desse estudo consiste em uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico, denominada de Estado da Arte. Isso implica em buscar os textos já escritos sobre formação de professores, para assim identificar se há produção que apresente estudos sobre este tema. Assim, foram tomadas como fontes o acervo digital e impresso, do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduc).

Na análise dos textos, foi considerado a identificação da pesquisa, período temporal, recorte geográfico e metodologia. Posteriormente, foram analisadas as concepções, conceitos e conclusões apresentados nos trabalhos científicos. Em síntese, foram realizadas as seguintes etapas que constituem os caminhos metodológicos: leitura dos títulos e resumos das dissertações e teses publicados no PPGEduC, dos últimos cinco anos, identificando os trabalhos referentes ao tema; leitura das introduções, resultados e conclusões das produções e leitura da íntegra dos trabalhos.

A análise dos dados foi feita por meio da técnica da Análise de Conteúdo em Bardin (2000), organizando e sistematizando os achados da pesquisa. A seleção dos trabalhos foi feita a partir de quatro critérios: o primeiro, foi pelo título; o segundo, pelo ano de publicação; o terceiro, através das palavras-chave; e, o quarto, por meio da leitura dos resumos. Depois dessa seleção, como mencionado, foi realizada a leitura na íntegra dos trabalhos, identificando os autores, as



universidades (localizando as regiões em que foram feitas as pesquisas), os sujeitos de pesquisa, os objetivos e principais achados.

### Conhecendo algumas pesquisas sobre a formação de professores para Educação Básica

É importante ressaltar que apenas com a leitura dos resumos, títulos e conclusões das dissertações e teses, a dificuldade seria maior, principalmente porque algumas pesquisas não traziam todas as informações necessárias apenas nos resumos, sendo elas: identificação da pesquisa; autor(a); ano de publicação; título; sujeitos da pesquisa; metodologia utilizada; além de outras considerações. Por conta disso, tornou-se necessária a leitura completa das dissertações e teses que apresentaram como temática a formação de professores para a Educação Básica e, após realizada a leitura e coleta de dados, foram destacadas as seguintes pesquisas:

**Figura 1.** Dissertações e teses encontradas entre os anos de 2012 a 2017 na PPGEDUC/UNEB, com tema formação de professores da Educação Básica.

Identificação da pesquisa	Autor/ ano	Título	Sujeitos da pesquisa	Metodologia/ Instrumentos
Dissertação	Eliane Brito Silva 2012	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA EM ALAGOINHAS: O CASO DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA	Professores de história da cidade de Alagoinhas	Pesquisa qualitativa; observação
Dissertação	Ana Lise Costa de Oliveira 2012	FORMAÇÃO ÉTICA DE PROFESSORES: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA	Estudantes, professoras e egressas do referido curso	Pesquisa qualitativa; entrevista semiestruturada
Dissertação	Fatima Regina Cerqueira Leite Beraldo 2012	FORMAÇÃO DE PROFESSORES: MEDIAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA E PENSAMENTO COMPLEXO	Professores (as) de graduação em Pedagogia	Pesquisa qualitativa; entrevista semiestruturada
Dissertação	Josinéia dos Santos Cerqueira 2013	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS E A EDUCAÇÃO MULTICULTURAL NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	9 professores de um Colégio Estadual, na cidade de Jequié, Bahia	Pesquisa qualitativa; estudo de caso e análise de conteúdos
Dissertação	Núbia da Silva Cruz 2016	DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: FORMAÇÃO E INSERÇÃO DAS EGRESSAS DO CURSO DE LETRAS LÍNGUA ESPANHOLA UNEB-CAMPUS I	8 egressas do curso de letras Língua Espanhola UNEB-Campus I	Pesquisa qualitativa com ênfase na pesquisa narrativa, fundamentando-se em princípios da abordagem (auto) biográfica
	Dídima Maria de	CONTRIBUIÇÕES	Sujeitos não	Pesquisa qualitativa;



Tese	Melo Andrade 2013	TEÓRICAS DO CAMPO DA LUDICIDADE NO CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DO PEDAGOGO	identificados	análise documental e estudo de caso
Tese	Alan Fernandes de Souza 2015	FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS CURSOS DE LETRAS PARA ENSINAR LITERATURA: DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03	Alunos formandos e professores do curso de Letras de duas Universidades públicas	Pesquisa qualitativa; análise documental e pesquisa de campo

Fonte: PPGEDUC

Nos últimos cinco anos no Programa Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC/UNEB), foram publicados em torno de 189 trabalhos, entre dissertações e teses, porém apenas sete trabalhos abordaram a temática acerca de formação docente e demandas formativas em Pedagogia, o que corresponde a 3,7% das publicações da PPGEduC/UNEB. Com isso, observamos a escassez de trabalhos ligados a esse tema, o que pode ser um resquício da necessidade de melhorias nas condições de trabalho, remuneração e aproximação entre universidade e escola básica, pois, como nos afirma André, Barreto e Gatti (2011, p.193) “uma parceria de grande importância que merece destaque é a que envolve universidade e escola de educação básica.”

Diante dessa assertiva, a universidade necessita discutir metodologias de ações que sejam capazes de alcançar a escola, ampliar a prática de ensino no currículo universitário, rever as ementas e as metodologias das disciplinas que podem atuar no contexto escolar, valorizando o aspecto pedagógico, sendo que esses aspectos podem ser uma oportunidade na tentativa de rever o papel da universidade. Além dessas questões, ainda existem barreiras entre a universidade e os professores da Educação Básica, no sentido de oferta de cursos, palestras e discussões nas áreas de estudos desses professores, sendo que os principais fatores são a baixa remuneração e a necessidade de vários empregos, dificultando, assim, a disponibilidade para aperfeiçoamento e, infelizmente, por conta desses fatores, perdemos a oportunidade de trocar experiências e de transformar o professor em ser ativo de sua formação e atuação.

Com relação aos sete trabalhos encontrados na PPGEduC/UNEB, os caminhos metodológicos identificados, indicaram a escolha pela pesquisa qualitativa (estudo de caso, pesquisa auto biográfica e representação social) em educação,



variando as estratégias de coleta de informações (entrevista semiestruturada, entrevista narrativa, observação e análise documental) com vistas registrar as impressões, crenças, sentimentos e valores dos estudos efetivados, observando também as questões teóricas e práticas de cada contexto estudado.

Nas pesquisas analisadas apenas uma foi realizada por pessoa do sexo masculino, o que confirma a predominância da feminização no contexto do magistério e da docência, principalmente quando diz respeito à Pedagogia e à Educação Básica, característica que, historicamente falando, apresenta como principal motivo para esse movimento a pouca remuneração destinada aos profissionais do ensino.

Foi possível observar que na pesquisa 1 intitulada “A Formação de professores de História em Alagoinhas: o caso da Universidade do Estado da Bahia”, a autora revela que existe uma desarmonia entre o que as resoluções e pareceres asseguram aos cursos e o que realmente acontece no cotidiano do ensino de História nas universidades, além da distância em diversos âmbitos entre a universidade e a comunidade escolar. Afinal, a instituição é responsável pela formação dos professores da Educação Básica e dos professores do Ensino Superior e, no caso específico de licenciaturas, reforçando que a universidade precisa pensar em projetos que sejam específicos para a área e que possibilitem a formação de professores/pesquisadores e sujeitos de si, que possibilitem a articulação entre conteúdos e métodos pedagógicos, oportunizando a diminuição da distância entre a formação teórica e a prática.

Neste sentido, Nóvoa (1995, p. 27) explicita que “a formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de autonomia contextualizada da profissão docente.” Assim, é necessário que o professor se reconheça como protagonista do seu trabalho, e que sua responsabilidade e autonomia sejam presentes em sua sala de aula, podendo assim incentivar a aprendizagem dos discentes por meio de uma prática reflexiva e dialogada.

Na pesquisa 2 “Formação ética de professores: representações sociais de estudantes de Pedagogia”, a autora conclui que os participantes defendem que o respeito ao aluno ocorre quando o professor investe na aprendizagem construtiva dos estudantes, com estímulo à criatividade e valorização com relação aos questionamentos dos mesmos, possibilitando estabelecer uma boa relação entre a



teoria e a prática, promovendo o desenvolvimento pessoal do aluno e a sua autonomia.

Aliado a esses aspectos, os estudantes defendem que o respeito ao aluno torna-se concreto com a existência de relações afetivas e acolhedoras, aspecto este que diz respeito à relação do estudante com o professor e dos estudantes entre si, principalmente no que diz respeito às relações de grupos, que são capazes de estimular a relação ética e de cuidado com o outro. Do ponto de vista do professor, a ética profissional implica ter como referencial o professor como um “exemplo”, valorizando o compromisso com o processo de ensino e de aprendizagem, de respeito aos estudantes, do diálogo e de reconhecimento com relação as suas falhas e não apenas as dos alunos.

Com efeito, observamos que a dimensão moral e ética é condição imprescindível para a formação de docentes, para uma educação que se configura como desafio para a situação atual e, principalmente, para as universidades que preparam os profissionais para atuarem a favor da melhoria e desenvolvimento da educação brasileira e, acima de tudo, está muito além de uma formação organizada apenas em torno de disciplinas, pois é necessário que durante toda formação estudantes tenham contato com o contexto ético e moral da profissão, seguindo um modelo que lhes proporcionem bons exemplos enquanto futuros profissionais.

Foi possível observar na pesquisa 3 “Formação de professores: mediação didático-pedagógica e pensamento complexo”, que os resultados apontam que os elementos das representações dos participantes estão conectados à mediação didático-pedagógica com vistas à profissionalização docente, através de ensino pela pesquisa, que enfatiza os conteúdos conceituais e procedimentais em detrimento dos atitudinais. Constata-se, ainda, a predisposição dos sujeitos em admirar o desenvolvimento do pensamento pelos estudantes. Entretanto, sem proporcionar investimentos na dimensão pessoal, essa questão apontou para aspectos relacionados ao processo de mediação pedagógica no âmbito da graduação em Pedagogia, visto que ela está ligada à possibilidade de melhoria da qualidade do ensino nas escolas.

Além disso, de acordo com o levantamento feito nas produções acadêmicas analisadas, o ensino através da pesquisa aparece como um dos centros da formação defendida pelos autores destas produções acadêmicas e presente no



princípio da repetição. Nesse caso, uma repetição que causará efeitos positivos, afinal a presença de professores comprometidos proporciona um desejo por repetição por parte daqueles que estão próximos, sem deixar de mencionar a necessária preparação teórica e técnica e, nesse aspecto, se destaca a necessidade do contato com o contexto prático por esse futuro profissional.

Assim, como nos diz Freire (1996), a relação entre ensino, pesquisa e extensão, quando bem articulada, deve conduzir a mudanças importantes no processo de ensino e de aprendizagem, além de colaborar efetivamente para a formação profissional de estudantes e professores, fortalecendo os processos de aprender, de ensinar e de formar profissionais e cidadãos.

Já a análise da pesquisa 4 “A formação de professores/as e a educação multicultural no cenário da Educação de Jovens e Adultos”, possibilitou constatar que os temas relacionados à diversidade da educação multicultural ainda não são tratados com a importância necessária, reiterando os hiatos que ainda perpassam o processo de formação dos(as) professores(as) da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

De acordo com algumas leis educacionais que sinalizam a importância da diversidade cultural em sala de aula, torna-se de fundamental importância a introdução de temas relacionados a questões multiculturais, visto que são aspectos da vivência e das relações interpessoais dos sujeitos da EJA. No entanto, observou-se que as professoras demonstram que existe um preconceito velado ao falar de temas relacionados às questões étnico-raciais, pois na abordagem de educação multicultural existente na EJA, em diversos momentos, as professoras apresentam fragilidade com relação as aulas expositivas sobre esses temas e dificuldades de tratarem sobre questões relacionadas a diversidades religiosas, sexuais e culturais, mesmo quando ocorre situações em sala que possibilitam a discussão dos temas.

A pesquisa 5 “Desenvolvimento profissional docente: formação e inserção profissional das egressas do curso de Letras Língua Espanhola – UNEB/Campus I”, nos permitiu ponderar acerca das narrativas sobre as necessidades de uma interligação entre a vida, formação e profissão em associação com o desenvolvimento profissional do professor iniciante que adentra a profissão.

Através das narrativas das professoras egressas se revelou a importância de inter cruzar o pessoal e o profissional, principalmente no que diz respeito ao





fortalecimento das identidades das participantes, afinal elas revisitam suas histórias de escolarização e do processo de alfabetização, além das primeiras memórias do mais simples contato com a profissão no seu próprio núcleo familiar que se destaca como sendo o primeiro espaço de formação para a profissão. É interessante ressaltar que as narrativas possibilitaram perceber que a opção com relação à formação acadêmica se deu, inicialmente, por outros cursos superiores, para depois, por fatores diversos, iniciarem a graduação em Língua Espanhola.

Observamos, ainda, que outro aspecto citado foi a insegurança e mesmo o medo com relação ao ingresso na profissão. Em contrapartida, citam o estágio como uma etapa de grande significado para a construção e aprendizagem da profissão docente, onde trazem também as contradições do que aprendem na universidade e a realidade das escolas básicas, o que causa a necessidade de uma reinvenção por parte delas com relação ao que e como ensinar. Pois, de acordo com Nóvoa (2009) “é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos”.

Dessa forma, podemos observar o quão é importante o contato com as experiências e saberes na atuação da profissão com relação às trajetórias de vida dos(as) professores(as), pois não existe possibilidade de separar o(a) professor(a) pessoa do(a) professor(a) profissional. Eles(as) são o mesmo indivíduo e comungam das mesmas ideias. O que o(a) professor(a) ensina é aquilo que ele(a) defende, que ele(a) acha correto.

Na maioria das vezes, o(a) professor(a) é grande parte daquilo que ele(a) ensina e por ser ele(a) um exemplo do que se aprende. é necessário que eles(as) estejam preparados para um trabalho sobre eles(as) mesmos(as), um trabalho de conhecimento e autorreflexão. Onde precisam entender que a sua prática reflete na vida de diversos alunos, e que, muitas vezes, o que dizem se transformam em exemplos, mesmo quando não é essa a intenção, pois a pessoa do professor se tornará o espelho dos seus alunos.

As próximas pesquisas fazem parte do contexto de teses de doutorado, onde se destacaram duas ligadas ao campo de formação de professores, sendo que a Pesquisa 6 intitulada “Contribuições teóricas do campo da ludicidade no currículo de formação do pedagogo”, proporcionou observar as lacunas entre as Diretrizes Curriculares com a proposta de currículo atual, um currículo móvel, porém que



possibilita uma formação de contraste e contradição à sua finalidade. Além de que uma das principais contribuições desta pesquisa foi a demonstração de como as bases teóricas da ludicidade contribuem na Formação do Pedagogo enquanto educador, possibilitando revelar como é organizado o currículo do Curso de Formação do Pedagogo ligado às contribuições do campo da ludicidade.

É necessário enfatizar ainda que o educador deve estar sempre buscando aperfeiçoar seus conhecimentos e saber que os jogos e brincadeiras fazem parte da vida das crianças, pois elas vivem em um mundo de fantasia, de encantamento, de alegria e de sonhos, onde as realidades se confundem e se descobrem, experimentando e criando e nós, enquanto educadores, devemos nos lançar neste mundo de brincadeiras e faz de conta, deixando, assim, nossas práticas mais eficazes e interessantes. É importante que o educador tenha definido que ao utilizar de jogos e brincadeiras, apresente definidos os objetivos a alcançar e saiba escolher a prática adequada no momento educativo, pois enquanto a criança está simplesmente brincando está construindo valores, conceitos e desenvolvendo conteúdos.

Outro aspecto observado na pesquisa 6 é que alguns professores e estudantes ainda estão ligados aos padrões estabelecidos e tratam o processo de ensino e de aprendizagem a partir do que é posto pela Universidade, mesmo que não apresente métodos com intenções significativas. E as explicações para a reprodução dos métodos estão ligadas justamente à fragilidade na formação em um espaço sem condições de proporcionar uma prática reflexiva. A Pesquisa 6 conclui a necessidade de adequação da ludicidade em todas as atividades do currículo e, dessa forma, não se define uma matriz curricular que aponte apenas a ludicidade em uma disciplina, ela deve estar entrelaçada nos aspectos sociais, afetivos do conhecimento sem, no entanto, desmembrá-lo.

Neste sentido, Freire nos coloca que

compreender a atividade infantil capacita o professor a intervir para facilitar o desenvolvimento da criança. Isso contribuiria para reforçar a ideia de que a escola, na primeira infância, deve considerar as estruturas corporais e intelectuais de que dispõem as crianças, utilizando o jogo simbólico e as demais atividades motoras próprias da criança nesse período. (FREIRE, 1996, p. 44)



Assim, segundo Freire (1996), a ludicidade aplicada na aprendizagem, por meio de jogos e atividades lúdicas, não impede a reflexão sobre conceitos matemáticos, linguísticos ou científicos, por exemplo. Pois, é no brincar que as crianças se tornam agentes do meio em que vivem, se comunicam, se tornam independentes, interagem com os outros ou com as suas ideias, formulam situações de convivência e de participação social. E o professor, ao planejar atividades lúdicas, devem priorizar os interesses e as necessidades das crianças da Educação Infantil.

Por fim, a pesquisa 7 “Formação de professores nos cursos de Letras para ensinar literatura: desafios para a implementação da Lei 10.639/03”, revela que a pesquisa permitiu a constatação de que os dois cursos analisados em duas Universidades Públicas da Bahia, apontam hiatos na formação dos professores para o ensino de Literatura. Outra característica observada foi que, apesar de todas as exigências impostas pela legislação, os dados das pesquisas têm demonstrado o baixo índice de efetuação da Lei 10.639/03 na Bahia, por parte dos membros atuantes das escolas. Por isso, a necessidade de implementação de políticas de formação continuada para estes profissionais já que atuam nas escolas. Outra lacuna observada segundo o autor da pesquisa 7, diz respeito às atualizações dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) dos cursos de formação das duas universidades pesquisadas e por essa questão não incluíram nas práticas dos professores a Lei 10.639/03.

Além das falhas dos programas das disciplinas que não apresentam estudos relacionados às questões raciais e à presença do negro na Literatura Brasileira, outro aspecto relevante é que os alunos da pesquisa 7 dizem conhecer a Lei 10.639/03, porém apenas como obrigatoriedade para o ensino de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa e isso é também o que os professores entendem, demonstrando a fragilidade do processo de formação. Com isso, a pesquisa conclui ainda a necessidade de urgência na implantação de políticas para a formação de professores de Literatura Brasileira de acordo com o que a Lei 10.639/03 determina.

Com isso, Gatti (2012) explicita, que as universidades deveriam voltar os seus currículos muito mais para a formação dos professores do que para a reprodução de modelos de ensinos atrasados. Os centros universitários são instituições sociais e não apenas um centro administrativo com fins lucrativos, pois o que é a universidade



se não um local que abre espaços para discussões entre diversas áreas, entre diversos cursos?

Sendo assim, percebemos que as universidades precisam ainda articular de forma mais precisa o ensino, a pesquisa, a teoria e a prática, proporcionando uma formação mais abrangente e completa, pois como enfatiza Amorim e Rabinovich (2013, p. 108), “reconhece-se que a ação prática docente exige atitudes de envolvimento com a pesquisa, com o estudo e com a autonomia diante do conhecimento. Contudo, essas iniciativas advêm de um querer, de um desejo e de uma necessidade concernente ao investimento na profissão”. Podemos analisar que são grandes os desafios enfrentados pelo profissional docente, mas manter-se atualizado e desenvolver práticas pedagógicas eficientes, faz desse profissional o diferencial necessário à profissão, afinal a aprendizagem contínua é de fundamental importância para o professor e se concentra em dois aspectos: o professor enquanto agente, como pessoa e a escola enquanto lugar de conhecimento (Nóvoa, 2009).

### **Considerações finais**

As pesquisas do tipo Estado da Arte possibilitam a efetivação através de um balanço de pesquisa, parecido com uma forma de inventário, que proporciona a união de dados e ideias sobre a mesma temática, contribuindo com a organização e análise de determinado tema, visando proporcionar o entendimento com relação a delinear os caminhos da pesquisa, possibilitando uma visão ampla sobre o que está sendo produzido, identificando as lacunas ainda existentes e quais as relevâncias que podem proporcionar para quem estuda o assunto. Apresenta-se como um trabalho processual que necessita de procedimentos metodológicos e cronológicos para facilitar o seu andamento e possui algumas limitações como as variações nos formatos dos resumos e nas descrições das palavras-chaves.

Com efeito, observou-se que as pesquisas sobre a formação de professores estão ganhando espaço e, nos últimos cinco anos, foi possível constatar um aumento gradativo de produções acadêmicas que abordam esse tema, contudo ainda existe necessidade de intensificação, principalmente com relação a assuntos como: condições de trabalho; formação continuada; profissionalização; plano de carreira; questões de gênero; relação entre a universidade e a Educação Básica; além de outros que apresentem ligação com a temática.



Ao analisar as diferentes pesquisas, que nesse caso são sete, mesmo não sendo uma quantidade expressiva, podemos constatar que, em sua maioria, faz referência a estudantes de Pedagogia ou de Licenciatura que atuavam/atuam na Educação Básica. Deste modo, concluímos que os trabalhos estavam ligados tanto aos processos de graduação, como ao de formação continuada e percorrendo também o ambiente da Educação Básica, além de destacar o processo do estágio supervisionado que, quase na totalidade dos trabalhos, aparecem como ponto de destaque positivo para o processo de formação, o que nos possibilita perceber a importância da teoria aliada à prática para a formação de bons profissionais.

### Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2000.

BRASIL, **Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº02/2015, de 1º de julho de 2015**. Brasília, diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 10-13, 02 de julho de 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2015-pdf/17719-res-cne-cp-002-03072015>>. Acesso em: 01 de Abril. 2017.

CARBONNEAU, Michel. Modelos de formação e profissionalização do ensino: análise crítica de tendências norte-americanas. In: **Revista da FAEBA Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 15, n. 26, p. 115-134, jul. /dez, 2006.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 2012.

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

GATTI, Bernadete A. Formação de professores e profissionalização: contribuições dos estudos publicados na RBEP entre 1998 e 2011. In: **Estudos RBEP**, v.93, maio/ago, 2012. p. 423-442, Brasília.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ Marli Elza Dalmazaro de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: Unesco, 2011.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, Antônio (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: publicações Dom Quixote, 1995.

\_\_\_\_\_. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: **Professores Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. P. 24-45.



ROCHA, Nívea Maria Fraga; RABELO, Patrícia Fraga Rocha. (Org.). Educação, desenvolvimento humano e responsabilidade social: Fazendo recortes na multidisciplinaridade. In: AMORIM, Ivonete Barreto de; RABINOVICH, Elaine Pedreira. **Ser estudante para continuar sendo docente: olhares migrantes sobre a formação no ensino superior**. Salvador: Étera, 2013. p.107-26.



## AS CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

**Rayla Roberta Silva De Oliveira<sup>24</sup>**  
**Universidade do Estado Da Bahia – CAMPUS XIV**  
eu.raylaroberta@gmail.com

### Resumo

O presente artigo tem como função relatar as observações feitas durante o componente curricular Estágio Supervisionado I, com duração de 20 horas. A observação foi realizada em quarteto no Colégio Estadual Antônio Bahia, em Conceição do Coité, porém, este relato se refere á minha experiência individual. Traz também reflexões sobre a importância do Estágio na formação do licenciando, visto que este promove a inserção do graduando na realidade em que vai atuar ainda no momento de formação, possibilitando assim novos olhares a respeito do ambiente escolar, da realidade da profissão e os desafios que irá enfrentar, assim como perceber e decidir se a docência é mesmo a carreira que quer seguir. Este trabalho pretende discutir sobre as dificuldades encontradas pela professora e pelos alunos na escola, bem como apontar sugestões que possam colaborar com a docência. Busca-se pensar, também, a visão de discentes e docente sobre a importância da disciplina História no seu cotidiano.

**Palavras-chave:** Estágio Supervisionado. Formação de professor. Ensino de História.

### Introdução

Este artigo toca no processo inicial de formação docente, mais precisamente no momento dos estágios. Relato aqui as experiências que tive no momento do primeiro dos quatro estágios do curso de Licenciatura em História. A disciplina Estágio Supervisionado I se cumpre em duas fases: a primeira se desenvolve na discussão de textos de teóricos das áreas de formação docente/formação inicial, estágio, ensino de história e educação; a segunda fase remete ao contato com a escola e, logo em seguida, a escrita da experiência sobre o Estágio, que é este texto. A discussão teórica corrobora tanto para pensar a docência e ter cuidado ao olhar a escola como para a construção deste relato.

Esta fase é importante também porque “o momento de realização do Estágio Supervisionado em História se configura para muitos estudantes da área como um grande desafio, visto que a experiência em sala de aula pode motivá-los para o

---

<sup>24</sup> Graduanda do oitavo semestre em Licenciatura em História pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB e bolsista PIBID do subprojeto “O diferente na escola” pelo mesmo campus.



exercício da docência ou não.” (BOUDOUX, 2013, p.1). No nosso caso, foi motivante.

O estágio sempre foi identificado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais, em contraposição à teoria. Não é raro ouvir, a respeito dos alunos que concluem seus cursos, referências como “teóricos”, que a profissão se aprende na “prática”, que certos professores e disciplinas são por demais “teóricos”. Que “na prática a teoria é outra”. (PIMENTA, LIMA, 2010, p. 33).

No caso dos cursos de formação de professores, teoria e prática precisam atuar em completude uma da outra e simultaneamente.

O componente Estágio Supervisionado é obrigatório e fundamental, nos cursos de licenciatura, pois promove uma interação entre a teoria e a prática, possibilitando a nós estudantes uma aproximação com o ambiente ao qual estamos nos preparando para atuar. Mais do que uma simples observação, pode representar o início de uma pesquisa na escola, abordando temas a serem pensados e desenvolvidos para um eventual trabalho de conclusão de curso, para tentar estabelecer relações entre a academia e a escola ou simplesmente para pensar a formação docente.

A pesquisa que pode ser realizada na escola através do Estágio é extremamente relevante por dois motivos: o rigor necessário à pesquisa que só é possível por quem está a certa distância do objeto da pesquisa (PIMENTEL, 2009), no caso o estudante (estagiário), que como não tem o ambiente escolar como lugar comum pode perceber situações que os que estão diretamente envolvidos não conseguem, podendo assim pensar soluções em conjunto com toda a equipe da escola; a importância da pesquisa ser feita por quem está ligado à prática de ensino, a não separação entre quem pensa e quem faz o currículo, se pressupõe a união entre pensar e fazer o ensino (PAIM, 2007).

O Estágio possibilita ao graduando viver, pensar e solucionar as urgências do tempo presente no cotidiano escolar, fazendo o futuro professor refletir sobre o seu papel diante das demandas sociais e identitárias que surgem durante a vida profissional. (MEINERZ; PACIEVITCH; PEREIRA, 2015) É importante salientar ainda, que em muitos casos, o Estágio Supervisionado é o primeiro contato de alunos das licenciaturas com a prática da sala de aula. Até então, toda referência que alguns têm sobre a docência vem das memórias de quando eram estudantes da





educação básica. Deste modo, o Estágio Supervisionado permite uma inversão de papéis, antes apenas nos dedicávamos a analisar a atuação dos professores, agora nos colocamos no papel do professor.

A escolha da escola se deu em um consenso entre o quarteto. O Colégio Estadual Antônio Bahia era o único dos que nos foi sugerido para escolha em que as quatro já tinham um conhecimento mínimo do espaço.

### **Primeiro contato com a escola**

Como a maioria dos prédios escolares, o Colégio Estadual Antônio Bahia, é uma obra antiga, que tem um amplo espaço de área, porém muito pouco aproveitada. O interior da escola conta com apenas seis salas de aula, uma copa, uma sala dos professores e a secretaria. Existem apenas dois banheiros para os alunos, um feminino e um masculino, e estes se encontram na área externa do colégio. A quadra de esportes se apresenta bastante degradada e não possui cobertura. No pátio da escola existem mesas e cadeiras para o uso dos alunos nos intervalos das aulas e a secretaria da escola disponibiliza jogos como xadrez e dama para os alunos durante os intervalos. Durante o período de observação não percebemos a presença de nenhum aluno portador de necessidades especiais, mas caso houvesse algum, este teria dificuldades de acesso à área interna do prédio, pois a rampa que dá acesso às salas de aula é demasiadamente íngreme. Um cadeirante, por exemplo, não teria condições de subi-la sem auxílio de outra pessoa.

Em nossa primeira visita a vice-diretora nos atendeu e passou todas as informações que pedimos a respeito da escola. Esta funciona nos três turnos, sendo que no diurno conta com apenas as séries 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> do fundamental II; no noturno dispõe da modalidade EJA (Ensino de Jovens e Adultos) nível fundamental e médio. A respeito de programas do MEC, a escola dispõe do ‘Saúde na Escola’ e o ‘Mais Educação’<sup>25</sup>. Este último, no entanto, foi informado pela vice-diretora que não está funcionando por falta de recursos. Não existe grêmio estudantil. A escola atende a um número total de 602 alunos matriculados nos três turnos, sendo que no matutino a maioria dos alunos reside na sede do município; pela tarde, a maioria dos alunos

---

<sup>25</sup> O ‘Mais Educação’ é um programa do Governo Federal que propõe oferecer outra atividade na escola no turno oposto ao que o estudante está matriculado e a verba é disponibilizada na conta da escola e administrada pelos gestores da mesma.



vem da zona rural; e quanto aos alunos do período noturno, são geralmente adultos e trabalham o dia inteiro; os alunos do diurno têm em média de 12 a 17, pois existem alunos repetentes. Em todos os turnos nos foi informado que a diversidade étnica e o gênero são variados, mas a escola não tem esses dados em números precisos.

Sobre os professores, a escola contava com um total de 22 docentes (no período que o estágio foi realizado), mas segundo a vice-diretora este número iria aumentar, pois a escola estava com déficit no quadro de professores. Todos os docentes em atuação na escola têm graduação, alguns têm pós-graduação, mas os que lecionam História têm formação em letras. Destes 22 professores 16 são mulheres e 6 são homens, com idades entre 27 e 50 anos. A diversidade étnica e racial é variada. Com exceção de um professor que reside na cidade vizinha de Riachão do Jacuípe, os demais residem na própria localidade. Há professores com carga horária de 20 e de 40 horas semanais e alguns ainda lecionam mais 20 horas na rede municipal. Os demais funcionários do colégio somam um total de oito pessoas entre administração e portaria.

A escola não dispõe de laboratório de informática funcionando por não haver espaço para sua instalação. Segundo nos foi informado, os equipamentos novos se encontram na escola e pretendem colocar em funcionamento ainda no primeiro semestre do ano. O mesmo acontece com a biblioteca, que está inativa por falta de espaço e que também está sendo providenciado. A falta de biblioteca e laboratório de informática são as queixas mais presentes entre os alunos.

Uma fala que me chamou a atenção quando buscávamos informações sobre os alunos é que a maioria é de baixa renda. No entanto, pude perceber que, de modo geral, todos os alunos estavam sempre bem vestidos e arrumados, muitos portavam smartphones e mesmo a escola oferecendo merenda escolar, a maioria prefere comprar o lanche vendido na escola por terceiros.

Não tivemos acesso ao Plano Político Pedagógico da escola, pois segundo a administração este se encontra desatualizado e não há uma versão impressa.

No período em que estivemos presentes na escola, tanto na observação das aulas como na observação do espaço escolar como um todo, foi possível perceber um clima agradável entre os alunos, professores e demais funcionários.

### **A observação das aulas**



A professora regente que observamos é formada em Letras Vernáculas pela Universidade Estadual da Bahia - Campus XIV e há dois anos leciona História no Colégio Estadual Antônio Bahia. A mesma disse identificar-se com a disciplina e nos confessou que diante de questionamentos instigantes de algumas turmas pensa a possibilidade de buscar formação na área.

As observações foram feitas nas turmas 7<sup>a</sup> C, 8<sup>a</sup>A e 8<sup>a</sup>B. As três turmas são bem distintas entre si. A 7<sup>a</sup> série C é definida pela professora como ‘a turma questionadora’. A metodologia utilizada pela professora é bem semelhante nas três turmas, com o que a professora define como ‘resumo esquemático’, que consiste em pegar trechos do livro didático e transcrever no quadro deixando espaços em branco para que o aluno procure o texto no livro didático e complete. A justificativa para esta metodologia é que ensina o aluno a fazer síntese do conteúdo, facilitando o aprendizado. Esta não é a única metodologia, mas é a predominante. Isso foi confirmado pelos alunos nas conversas que buscamos com os mesmos e nos questionários que aplicamos, os quais explanarei no próximo tópico.

Gostaria de pontuar cada turma separadamente. A 8<sup>a</sup> série B é composta por alguns alunos repetentes. Percebi nesta turma a maior variação de idades. É uma turma de muita conversa paralela durante toda a aula, mesmo durante as falas da professora. O único momento que presenciamos o silêncio nesta turma foi em uma aula que a professora expôs um vídeo sobre a Primeira Guerra Mundial, porém não houve contextualização nem discussão sobre o material exibido mesmo havendo tempo hábil após a exibição (caso isso tenha acontecido foi na aula seguinte, que não observamos). Segundo a própria professora, esta turma é a mais desinteressada. Em um determinado momento a professora precisou disponibilizar o primeiro momento da aula para que os alunos respondessem o a atividade que deveriam ter respondido em casa, mas não o fizeram.

Na 8<sup>a</sup> série A, a turma se aproveita de um mecanismo usado pela professora para estimular os alunos a levarem o livro didático para a aula, mas este funciona de modo reverso. Os alunos, propositadamente, não levam o livro para escaparem da aula. Houve dias que presenciamos a sala lotada e dias com pouquíssimos alunos. Nesta turma percebemos pouca interação entre docente e discentes, com predomínio de resumos esquemáticos para que os alunos completassem e as suas devidas correções.



Para a turma da 7ª série C dedicarei um pouco mais de tempo devido a um ponto que me chamou a atenção. A princípio era uma aula como as demais numa segunda-feira pela manhã. No domingo anterior haviam acontecido manifestações pelo país com a população que apoia o *Impeachment* da presidente da República, então os alunos começaram a conversar a respeito e levaram alguns questionamentos à professora. Esta interrompe a aula e começa a discutir um pouco sobre atual momento político que vive o país, ela tenta explicar conceitos, tenta contextualizar o a situação atual com outros momentos importantes na história do país e faz associações com outros países do mundo, principalmente com os estados Unidos. A professora chama a atenção para a influência da mídia diante dos acontecimentos. Ela faz uso do seguinte trecho de música:

*“Eu presto atenção no que eles dizem, mas eles não dizem nada  
Fidel e Pinochet tiram sarro de você que não faz nada  
E eu começo a achar normal que algum boçal atire bombas na embaixada”*

Neste pequeno trecho, a professora explora o poder de manipulação da mídia na primeira linha. Na segunda linha ela toma como exemplo dois grandes líderes da América do Sul (Fidel, Cuba e Pinochet, Chile), que deram golpes de Estado e tomaram o poder, associando estes ao Congresso Nacional brasileiro no presente com relação ao movimento em prol ao *Impeachment*. A terceira frase é relacionada à participação popular.

O trecho é da música “Toda forma de poder” da banda Engenheiros do Havai, de autoria do vocalista da banda, Humberto Gessinger e foi lançada em 1986, um ano após o Brasil sair da Ditadura Militar instaurada em 1964. Toda a letra da música é uma crítica política.

Foi uma aula completamente diferente em relação às demais aulas que assistimos. Boa parte da turma participou da discussão, questionaram, se mostraram interessados com a realidade que o país está vivendo. Porém, houve alguns quem acharam a discussão política desnecessária e preferiam a aula conteudista. Sobre isto compreendo que

Para a realização do ensino, os professores mobilizam um conjunto de saberes que inclui os saberes disciplinares, curriculares, pedagógicos e da experiência, que se articulam numa teia complexa na qual os saberes da experiência desempenham um papel



estratégico na identificação do que é válido para a ação. (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991 *apud* MONTEIRO, 2007, p.37-38).

Assim, além dos saberes docentes e saberes da experiência que são acionados, fatores psicológicos entram em ação. O professor pode questionar a sua competência diante da situação, e até mesmo não saber lidar com tal fato.

O que busco chamar a atenção aqui, após as descrições das aulas em cada turma, é justamente a variação do discurso e da prática docente. E os demais saberes acionados pela professora. Neste caso específico, percebo que o apego que a docente tem ao livro didático deixa suas aulas pouco atrativas e problematizadoras, despertando assim, pouco interesse dos seus discentes. Quando esta tem plenas condições de ministrar uma aula instigante para seu alunado, estimulando a participação destes para que assim deixem de considerar História “uma disciplina chata que só fala do passado” como responderam nos questionários, e com uma realidade distante da sua, como se este aluno fosse um sujeito que não pertence aos processos históricos dos quais estuda.

Segundo Caimi (2013), a aprendizagem do professor, realizada em situações diversas de formação, manifesta-se em seus atos, que são, por sua vez, reveladores das aprendizagens que se converteram em representações pessoais da docência (p. 90). Portanto, diante desta situação, percebemos quão limitada é a nossa formação no ambiente acadêmico, e que outras possibilidades de formação devem ser pensadas. Cada experiência é somada e analisada sobre quais mais são necessárias.

A ideia é justamente pensar o aluno como sujeito ativo na construção da História, não só como ator, mas também como autor. Por isso a necessidade de contextualizar a realidade do aluno, da escola e da comunidade para assim poder situa-lo na História global. O macro, antes de ser macro, é micro.

Fernando Araujo Penna, em seu artigo “Ensino de História: saberes em lugar de fronteira”, resultado da sua pesquisa sobre a relação entre saberes docentes e escolares em narrativa histórica, defende a produção de saberes a partir de diálogos. Penna, a partir de estudos de autores como Michel de Certeau, Michel Meyer, Jorn Rüsen, Paul Ricoeur, entre outros, associa o professor a um orador. É o poder do discurso do orador (professor), visto aqui como um símbolo, como uma autoridade, que desperta nos seus alunos o interesse, a curiosidade, que bem



assessorada faz toda a diferença na construção do caráter do sujeito pensante que se busca formar na escola. Um bom professor, precisa ainda, fazer o seu aluno questionar o saber ensinado, para que este possa ser detentor de seus próprios conceitos, formador de duas próprias opiniões. A subjetividade do professor faz despertar a subjetividade do aluno.

Teóricos da terceira geração dos Analles, defendem a perspectiva de rompimento com o positivismo da História global, linear, patriarcal, eurocêntrica e elitista. O que se sugere é a história a partir de questões problema, partindo da realidade do aluno para se compreender o passado e o futuro. Partir do micro para o macro, dar lugar a temas antes (na corrente positivista) não abordados, como a mulher, a família, as crianças, as classes marginalizadas, entre outros.

A história a partir de questões-problema consiste em propor que, com base em situações problematizadoras extraídas da realidade social dos alunos, busque-se respostas no passado, em diferentes épocas e lugares, sempre orientados por dúvidas e indagações reais, do tempo presente. O intuito é que o ensino de história seja significativo para os alunos na sua experiência atual. (AZEVEDO; STAMATTO, 2010, p.719).

O Currículo atual dispõe um espaço para autonomia do professor, para que este defina o que melhor se encaixa a realidade do seu público. É interessante que esta parte do currículo seja construída em conjunto com a comunidade escolar (incluindo os alunos), para que o processo ensino-aprendizagem seja visto como práticas interligadas e indissociáveis. Assim como Michel de Certeau (2002) fala a respeito do lugar social do historiador ao construir a sua narrativa, o professor também fala do seu lugar social e para os seus pares, neste caso, os seus alunos, na construção do seu material teórico (os planos de aula). Portanto, é imprescindível que a realidade do professor e do aluno estejam presentes no currículo.

### **A análise dos questionários**

Para a professora entregamos um questionário para que a mesma respondesse a próprio punho. A intenção era que a professora expusesse a sua opinião a respeito da disciplina e sua experiência, visto que, até então o que temos é a nossa interpretação a respeito da sua atuação, baseada nas aulas que



observamos e conversas informais que tivemos durante os intervalos de aulas. Além das informações que já havíamos conseguido no primeiro contato, passamos a saber que: a professora só leciona nesta instituição, onde é responsável por cinco turmas; faz pós-graduação na área de sua formação (Letras Vernáculas); não possui nenhum curso na área de História. Segundo a sua metodologia de ensino ela informa que são variadas: aulas expositivas, estudo dirigido, pesquisas para aprofundamento dos assuntos; diz usar como recursos exibição de vídeos, slides e músicas, estes ajudariam a dinamizar a forma de apresentar os conteúdos a serem trabalhados. Sobre o livro didático, a professora o vê como instrumento auxiliar para facilitar a compreensão do aluno, embora não seja direcionado para assuntos regionais e locais. Esta é, para ela, a principal dificuldade para o seu planejamento da disciplina, a escassez de materiais relacionados à região. Quando questionamos a opinião da professora sobre a importância de se estudar História e o que esta significa ela respondeu: “a História é a reunião das experiências culturais ao longo do tempo, bem como a sua análise. E o seu estudo é importante por possibilitar conhecer o passado e observar como ele interfere na sociedade atual”.

Quanto ao questionário dos alunos, tivemos um total de 22 questionários respondidos, 15 por meninas e 7 por meninos. Ambos disseram gostar da escola apesar de algumas queixas pontuais, como: melhorias na estrutura física do colégio, merenda melhor, vestiário, laboratório de informática, biblioteca, e inserção de novas disciplinas. A maioria do alunado diz não gostar da disciplina História, que esta só se refere a coisas do passado, é chata, desinteressante e sem importância. Podemos atribuir boa parte da responsabilidade do desinteresse dos alunos para com a disciplina História à pouca atratividade das metodologias utilizadas nas aulas.

### **Considerações finais**

O propósito deste artigo não é trazer críticas ou apontar falhas na metodologia da professora regente, e sim pensar através da sua atuação, situações que provavelmente iremos enfrentar quando chegarmos à atuação efetiva na sala de aula. Como afirma Paim (2007), o processo de formação do professor não é definitivo e acabado, é um processo sempre em construção. Por isso é importante pensarmos a nossa formação desde esse primeiro contato que fazemos com o ambiente escolar através do Estágio.



O componente Estágio, na grade de componentes do curso de História está enquadrado em um eixo que se divide em quatro etapas. É perceptível que essa divisão faz com que um Estágio dê base para o outro. No Estágio I cumprimos as observações das aulas da professora regente, no Estágio III faremos intervenções nas aulas em turmas do Ensino Fundamental II e no Estágio IV a regência se dá em turmas do Ensino Médio, nos proporcionando assim, experiências em todas as fases da Educação Básica. Logo, esta observação prévia é fundamental para pensarmos a intervenção que iremos aplicar no Estágio III. O Estágio Supervisionado II se configura em uma oficina ou minicurso que pensamos e produzimos a partir de uma determinada temática e deve ser executado em um espaço não formal.

Espero que esta experiência de Estágio colabore não só no planejamento da intervenção do Estágio seguinte como em toda a minha formação profissional, e que todas as próximas experiências venham sempre a somar. Ao mesmo tempo, essa experiência do estágio, só reforçou o trabalho que fazemos por meio do PIBID, fator importantíssimo dentro da nossa formação. Sem dúvidas, se fossemos para os estágios sem termos a experiência desse programa, hoje seríamos outras, com outros olhares e ações. Mas esta é uma experiência para ser citada em um outro momento.

## Referências

AZEVEDO, Crislane Barbosa. STAMATTO, Maria Inês Sucupira. **Teoria historiográfica e prática pedagógica: as correntes de pensamento que influenciaram o ensino de história no Brasil**. Antíteses, vol. 3, n. 6, jul.-dez. de 2010, pp. 703-728.

BOUDOUX, Adriana Silva Teles. **ESTÁGIO SUPERVISIONADO, PROBLEMATIZAÇÃO E HISTRIOGRAFIA NO ENSINO DE HISTÓRIA**. XXVII Simpósio nacional de História. ANPUH: Natal, 2013.

CAIMI, Flávia Elisa. **Professores iniciantes ensinando História: dilemas de aula e desafios da formação**. Revista História Hoje, v. 2, nº 3, p. 87-107 – 2013.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

MEINERZ, Carla Beatriz; PACIEVITCH, Caroline; PEREIRA, Nilton Mullet. **Viver e pensar a docência em História diante das demandas sociais e identitárias do século XXI**. História e Ensino, Londrina, v. 21, n. 2, p. 31-53, jul./dez. 2015.





MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Professores de História: entre saberes e práticas.** 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Mauad X, 2007. v. 1. 262p.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; PENNA, Fernando de Araujo. **Ensino de História: saberes em lugar de fronteira.** Educ. Real. Porto Alegre, v.36, n.1, p.191-211, jan./abr., 2011.

PAIM, Elison Antonio. Do formar ao fazer-se professor. In: MONTEIRO, Ana Maria. **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas.** Rio de Janeiro: Mauad, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido, LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência. In: **Estágio: diferentes concepções.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTEL, Álamo. Considerações sobre a autoridade e o rigor nas etnografias da educação. In. GALEFFI, Dante; MACEDO, Roberto Sidnei; PIMENTEL, Álamo. **Um Rigor Outro.** Salvador: EDUFBA, 2009.



## EIXO 4 - POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

### **DESIGN INSTRUCIONAL NO CONTEXTO DAS NOVAS TECNOLOGIAS: EXPERIÊNCIAS E PERSPECTIVAS NO DESENVOLVIMENTO DE UM CURSO PARA DOCENTES**

**Ailton de Santana**

Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)

Assistente Social/ *Design* Instrucional

ayltonsantana@hotmail.com

#### **Resumo**

O presente trabalho traz uma discussão/recorte de um trabalho monográfico que versa sobre o projeto Instrucional intitulado *Curso de Capacitação docente para utilização de recursos dos laboratórios PROINFOS*, cujo objetivo é fornecer capacitação para os/as docentes efetivos da rede municipal de Ensino Fundamental I e II, da cidade de Quijingue, no Estado da Bahia. Desse modo, a realização deste trabalho justifica-se devido ao fato de existir no município um número significativo de instituições escolares que receberam e que ainda receberão os laboratórios PROINFOS, porém, por não terem capacitação no âmbito das novas tecnologias, os/as professores/as não incorporam o uso desses recursos às práticas pedagógicas cotidianas, por isso, a vinculação do trabalho ao eixo temático tecnologia e educação. Estes aspectos farão com que a sala de aula e as ações pedagógicas destes professores/as tornem-se mais dinâmicas, interativas e prazerosas. Para tanto, os principais instrumentos para a elaboração do curso foram o Mapa de Atividade (MA), a Matriz de *Design* Instrucional e o *Storyboard*, ferramentas de extrema importância para o trabalho do *Designer* Instrucional (DI). Portanto, ao realizar esse curso o/a docente será capaz de estreitar os laços entre o aprendizado, as tecnologias, o PROINFO e o ensino. Para tanto, como dentro a gama de referencial teórico recorreu-se àquelas/es de suma importância para campo das novas tecnológicas, EAD e suas aplicações à educação (Dias; Leite (2012) Moran (2013) Kenski (2012)) – já no que se refere ao *design* instrucional (Filatro (2010,2008); Silva; Spanhol (2014), dentre outros.

**Palavras-chave:** Educação a Distância. Formação continuada. *Design* Instrucional.

#### **Palavras introdutórias**

A Educação a Distância (EaD) é uma realidade em crescimento na sociedade. Diversos são os grupos de pessoas: docentes, alunos, trabalhadores e tantos outros sujeitos e categorias que têm sido atingidos com esta modalidade de ensino. Nas últimas décadas, o número crescente de cursos *online*, mediados pela *web* e/ou computador, nos diferentes níveis de ensino, têm crescido vertiginosamente e



abrange distintas classes sociais, gêneros, geografias e faixa-etária (crianças, jovens, idosos) – tornando a EaD um importante e imprescindível mecanismo potencializador de ensino e de aprendizagens. Moran destaca que

a EAD, no ensino superior, cresce mais que o presencial (12% x 3% respectivamente). A tendência é para o fortalecimento dos modelos online. 83,7% dos alunos estão em instituições privadas, onde há uma alta concentração: três delas detêm mais de 40% dos mais de um milhão e cem mil alunos (Censo MEC de 2011-2012). As instituições públicas só têm 16,3% dos alunos e nenhuma delas consegue um alcance realmente nacional, porque a política do MEC privilegia o atendimento regional de cada universidade. (MORAN, 2013, p. 01)

Esses aspectos só são possíveis, uma vez que, pensar, viver e fazer educação na sociedade da informação exige que se considere o vasto campo das novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICS), assim como, os papéis que elas assumem na vida das pessoas, tanto no plano social quanto político, cultural e educacional; tornando-se de extrema relevância na construção de uma sociedade em que a inclusão e a justiça social devem servir como carro-chefe na vivência de um mundo mais igual (KENSKI, 2012).

Por isso, desse quadro é possível observar que, quanto maior é a participação de diferentes sujeitos neste processo, de inserção na educação a distância, ter-se-á, também, grupos heterogêneos compostos por aqueles que encontram nesta modalidade de ensino uma forma de acesso ao conhecimento escolarizado, pois, por algum motivo foram relegados ao processo educacional presencial formal, como: trabalhadores, homens e mulheres chefes de família, jovens que necessitam trabalhar desde cedo, dentre outros. Desse modo, a EaD torna o acesso ao conhecimento democrático, abarca todas as classes sociais (pobres e ricos), não faz distinção de cor, localização geográfica (campo ou cidade), além de possibilitar ao indivíduo a construção de uma visão mais extensa acerca das transformações que acontecem no globo. .

É notório observar que ofertar cursos na modalidade à distância para sujeitos tão diversos só é possível devido aos constantes avanços das TICs. Essas, continuamente, têm sido incorporadas à educação como forma de estreitar as relações entre ensino, aprendizado e tecnologia – na chamada sociedade da



informação. Para Kenski (2012, p. 44) um novo pensar para as relações entre educação e tecnologia só é possível, pois

a maioria das tecnologias é utilizada como auxílio no processo educativo. Não são nem objeto, nem a sua substância, nem a sua finalidade. Elas estão em todos os momentos do processo pedagógico, desde o planejamento das disciplinas, a elaboração da proposta curricular até à certificação dos alunos que concluíram um curso. A presença de uma determinada tecnologia pode induzir profundas na maneira de organizar o ensino. (KENSKI, 2012, p. 44)

Acredita-se, pelo exposto, que as novas tecnologias possibilitam ao ensino à distância mecanismos, instrumentos e serviços capazes de levar aos indivíduos – nas diferentes partes do mundo – formação inicial, continuada e capacitação nas diversas áreas do saber, sem, contudo, exigir do educando/educador presença física em um lugar pré-estabelecido. Fatores que facilitam a recepção e a chegada do conhecimento com maior rapidez e a um número cada vez maior de pessoas.

Segundo Dias; Leite (2012, p. 9) a educação a distância diz respeito a uma modalidade de educação cujas atividades que efetivam o processo de ensino aprendizagem se desenvolvem, predominantemente, com a separação temporal e espacial entre professores e alunos. Além da separação física, a EaD envolve

a presença de recursos de telecomunicação – que permitem a comunicação a distância entre o docente e os discentes – conectando estudantes, recursos e professores. Ressaltam, ainda, que esses recursos precisam ser submetidos a tratamento de desenho instrucional, que são os procedimentos que os organizam em experiência de aprendizagem, incluindo itens que podem ser observados, sentidos, ouvidos ou completados. É fato que a educação a Distância deve ser planejada, desenvolvida e avaliada por instituições. (LEITE, 2012, p. 9).

Nesse contexto, quando se faz menção ao desenho instrucional para cursos EaD trata-se de uma prática cuja as ações dizem respeito, grosso modo, aos processos de criação das estratégias pedagógicas, lançadas para que os objetivos propostos sejam alcançados. Determina-se os recursos tecnológicos, a estrutura curricular e cronograma a ser cumprido. Nesta ocasião, requer-se um trabalho em equipe com diversos profissionais, como: *designer* instrucional, professor conteudista, revisores, tutores (FILATRO, 2010). Compreendo as seguintes fases:



análise (levantamento do perfil dos alunos); *design* (elaboração dos recursos: mapa de atividades, matriz de *design* instrucional, *storyboard*); desenvolvimento (construção de materiais didáticos, recursos tecnológicos); implementação (disponibilidade e execução do curso em ambiente virtual) e avaliação (avaliação efetiva do curso, do seu funcionamento) (FILATRO, 2010).

Desse modo, este artigo é fruto de um trabalho monográfico intitulado de *Design* instrucional do curso virtual: capacitação docente para utilização de recursos dos laboratórios PROINFOS – desenvolvido no âmbito do programa de Especialização em *Design* Instrucional para a EAD virtual, da Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI) – cujo objetivo foi criar o *design* instrucional (num total de 19 semanas) de um curso de capacitação docente para utilização dos laboratórios do Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFOS). O PROINFO foi instituído pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da portaria nº 522, de 09 de abril de 1997, com a finalidade de promover às escolas, docentes e alunos o acesso às TICs, a partir da informática na educação. Fazendo com que, na sala de aula, os/as professores se apropriem dos recursos pedagógicos fornecidos pelo programa, de forma a efetivar uma prática pedagógica mais atraente e comunicativa.

O curso foi planejado para ocorrer na modalidade EaD, com carga horária de 25 horas, sendo que, 22 na modalidade *online*, por meio de ambiente virtual *moodle*, e 3 horas, encontro de finalização, presencial. A possibilidade de oferta do curso se justifica, uma vez que, uma significativa parcela dos/as professores/as não utiliza, e nem possui formação inicial e continuada para incorporar de forma rotineira os recursos midiáticos e digitais disponibilizados pelos PROINFOS como suporte ao *lôcus* pedagógico. Inicialmente, o curso é destino a 30 professores, tanto da zona rural quanto urbana. E utilizará como suporte um PROINFO de uma escola municipal com 15 *desktops*. Os cursistas serão acompanhados por um tutor; e contará, ainda, com um técnico em informática, 01 *Designer* Instrucional, 01 Professor conteudista.

Por isso, este curso vislumbra colaborar na perspectiva de fornecer subsídios à prática pedagógica de professores da Rede Municipal de Quijingue (BA) – a partir da incorporação, em sala de aula, das mídias, ferramentas e suportes tecnológicos ofertados pelo PROINFO, tendo em vistas que, a EaD tem sido amplamente “pressionada pelas mudanças trazidas pelas redes e tecnologias



móveis e pelas exigências maiores da sociedade por qualificação profissional, por atualização de conhecimento, por educação continuada” (MORAN, 2013, p. 2).

Para tanto, nesse texto, de forma breve, inicialmente, será apresentado o papel do *Designer* Instrucional (DI) cujas ações se referem à adoção de estratégias didático-pedagógicas na formulação de cursos modalidade EaD. E em seguida, de forma suscita, apontam-se três elementos fundamentais para o trabalho do DI, os chamados recursos de *design* instrucional, que nesta dizem respeito ao Mapa de Atividades (MA), Matriz de *Design* Instrucional e o *Storyboard*, e por fim, considerações finais e as referências bibliográficas.

### **Quem o *Designer* Instrucional?**

Com as atuais transformações na sociedade da informação, sobretudo, no campo educacional, é importante analisar de que forma a educação a distância pode contribuir, a partir de cursos mediados pela *web*, na formação social, cultural e pedagógica dos sujeitos, nas diferentes áreas do saber humano, pois é notória a necessidade de um modelo de educação que vislumbre o ser humano em suas diferentes dimensões, como: classe social, gênero, etnias, formação, bem como “em resposta às transformações econômicas, políticas e sociais decorrentes do desenvolvimento científico e tecnológico da assim chamada era da informação ou era do conhecimento” (FILATRO, 2010, p. 25)

Essas transformações demonstram que as novas mídias/tecnologias estão a serviço da educação, de forma a proporcionar-lhe melhoras qualitativas e quantitativas. E de um modo geral, o uso destas mídias amparadas “pelas tecnologias precisam ser trabalhadas como elementos indissociáveis de ambiente educacional qualificado, pois são inseparáveis para se viver, fazer, aprender e trabalhar em uma sociedade do conhecimento (SILVA; SPANHOL, 2014, p. 34).

Para tanto, a realização de um trabalho educacional de qualidade com foco no contexto da EaD exige planejamento, gestão, investimentos, constante renovação e ampliação dos recursos que esta modalidade de ensino requer. Para além destas questões, oferecer cursos à distância demanda, também, qualificada e fundamentada pesquisa de campo; material didático-pedagógico claro e objetivo; cujas perspectivas sejam a de oportunizar aos alunos o desenvolvimento e o desempenho de habilidades e competências. São importantes, ainda, profissionais



capacitados para pensar, agir e formular estratégias educacionais que facilitem o processo de ensino-aprendizagem (SILVA; SPANHOL, 2014).

Dentre os diversos profissionais da educação à distância, importantes no oferecimento de cursos *online*, encontra-se o *Designer* Instrucional. A atuação do DI pauta-se numa perspectiva de trabalho coletivo e multidisciplinar, envolve e requisita outros sujeitos (como tutores, professores conteudistas, revisores, dentre outros) na elaboração de cursos, disciplinas, unidades de ensino, com o objetivo de atender as demandas, as configurações e as necessidades do público-alvo que se quer atingir.

O *Designer Instrucional* é um profissional cujas tomadas de decisões devem, sobretudo, priorizar, a partir da prática/realização do *design* instrucional situações de aprendizagem, através de metodologias, atividades, conteúdos, modelos pedagógicos levando em consideração “as pessoas, o ritmo, o uso do tempo, do espaço, o contexto, as atividade, as tecnologias, as relações sociais, a cooperação, a colaboração [...], as linguagens, as avaliações, entre outros” (QUINTANA, s.d., p. 10).

É salutar destacar que as ações decorrentes do trabalho do DI, como observa Quintana (s.d.), é o que se denomina de *design* instrucional. O primeiro termo refere-se ao resultado final de um determinado produto que foi projetado, desenhado, elaborado na perspectiva de atuar, modificar determinadas situações de ensino e aprendizagem. Já a instrução, refere-se ao processo, é o mecanismo/meio que serve como atividade de ensino, que via processo de comunicação, serve como suporte para facilitar a aprendizagem dos sujeitos (FILATRO, 2008). No Brasil, por exemplo, o *design* instrucional

[...] teve seu desenvolvimento e aplicação favorecidos, principalmente, a partir da necessidade de se incorporar as TICs nas ações educacionais. Recentemente foi impulsionado pela necessidade de construção e disseminação do conhecimento por meio de sistemas interativos e necessidade do uso convergente de mídias (SILVA; SPANHOL, 2014, p. 62).

Com vistas ao exposto, o DI, portanto, ao se apropriar das novas mídias e dos artefatos tecnológicos no processo de criação do *design* instrucional, deverá, também, incorporar as diferentes teorias da aprendizagem, linguagens e didáticas, tendo em vista as reais necessidades do seu público-alvo. Esses mecanismos serão



capazes de possibilitar aos alunos a construção de conhecimentos, a partir de objetivos de aprendizagem bem definidos e estruturados.

Para a realização de um projeto de *design* instrucional eficaz, o *designer* instrucional deve apropriar-se de instrumentos para a concretização de um trabalho que tenha por escopo atender e incorporar os inúmeros recursos tecnológicos, diversas metodologias, os estilos de aprendizagem e atividades cujo pressuposto seja a colaboração e a interação com nos objetivos de aprendizagem e nos processos avaliativos. Neste sentido, funcionam como imprescindíveis suportes às atividades do DI, o Mapa de Atividades, a Matriz de *Design* Instrucional e o *Storyboard*, conforme serão apresentados nas partes que se seguem.

### **Mapa de atividades**

O Mapa de Atividades é um imprescindível instrumento que exerce papel fundamental para a organização do trabalho do DI. Ele é de extrema importância para o detalhamento do curso, e, por consequência, para execução das atividades da equipe multidisciplinar. O MA faz com que o processo de planejamento de um curso torne-se mais compreensível possível, organizando-o de forma coerente e coesa. O mapa de atividades para Segurado (2012, p. 50) é entendido como um documento que oferece uma leitura permeada de detalhes com relação as atividades de um determinado “curso, separadas por aula ou unidade de aprendizagem. Cada unidade do mapa de atividades contém seus respectivos objetivos de aprendizagem que devem compor o objetivo principal do curso”.

Nesta ótica, Barreto (2004 apud DIAS et al., 2015) destacam que um MA “bem elaborado detalha todas as informações necessárias para que o professor crie as atividades ou tarefas planejadas, diretamente nas ferramentas do ambiente de aprendizagem”. É possível observar que um MA articulado e bem elaborado oportuniza um plano de trabalho coerente, oferece informações importantes acerca do processo a ser desempenhando durante a realização do curso. Portanto, observe-se, no quadro 1 o Mapa de Atividades do curso Capacitação docente para utilização de recursos dos laboratórios PROINFOS.

No Quadro 1 está disposto a aula 5 do curso já mencionado. Total foram 5 horas, distribuídas entre atividades teóricas e práticas. Para execução dessas respectivas atividades foi adotada como teoria pedagógica o sociointeracionismo,





pois, para corroborar com a ideia de aprendizagem na relação com o outro, e, cujo principal expoente é Lev Semynovitch Vygotsky. Quanto a essa corrente teórica, conforme afirmam Dias; Leite (2012, p. 55), “o conhecimento é construído numa relação dialética entre sujeito e objeto, isto é, entre o sujeito e o meio histórico”, neste caso, a troca e saberes entre docentes, escola e tecnologias oportunizará a construção do conhecimento.



VIII Seminário do NUPE  
“Universidade, Ciência e Culturas: Aproximações necessárias”  
07 a 09 de novembro de 2017



513

Aula/ Semana (período)	Unidade (Tema principal)	Sub-Unidades (Sub-tema)	Objetivos Específicos	Atividades teóricas e mídias/ferramentas de EAD	Atividades práticas e mídias/ferramentas de EAD
<b>Aula 5</b> 3 h 3 h	Encontro presencial- O PROINFO como instrumento modificador das práticas pedagógicas	Escola, tecnologia e sociedade conhecimento	Compartilhar reflexões acerca dos recursos pedagógicos empregados para a construção do plano de aula.  Defender a importância do PROINFO e o uso das novas tecnologias na sociedade do conhecimento.	<b>Atividade 34:</b> Assistir ao vídeo: Educação na sociedade do conhecimento. <b>Ferramenta:</b> Página <b>Mídia:</b> Vídeo (00:15:00 min.) ( <a href="https://www.youtube.com/watch?v=vqkUWJINT_k">https://www.youtube.com/watch?v=vqkUWJINT_k</a> ).	<b>Atividade 35:</b> Apresentações das reflexões sobre os recursos pedagógicos na sala de aula, produzidas na atividade 33 e 34. <b>Ferramenta:</b> Projetor Multimídia <b>Mídia:</b> Arquivo PPT <b>Avaliativa:</b> Sim ( <b>Somativa</b> ) <b>Valor:</b> 10 pontos. <b>Peso:</b> 2 <b>Duração:</b> 1 h,30 min.  <b>Atividade 36:</b> Em grupos discutir acerca do vídeo (aula 36) e os benefícios do PROINFO para a escola, na sociedade do conhecimento. <b>Ferramenta:</b> Projetor Multimídia <b>Recursos:</b> Arquivo PPT, caixa de som. <b>Avaliativa:</b> Não <b>Valor:</b> Não <b>Duração:</b> 1h 15 min.

Quadro 1. Mapa de Atividades do Curso de capacitação docente para utilização de recursos dos laboratórios PROINFOS



No Quadro 1 está disposto a aula 5 do curso já mencionado. No total foram propostas 5 unidades para um curso de 3 semanas, distribuídas entre atividades teóricas e práticas, cuja principal função é o fornecimento de capacitação aos docentes. Portanto, na unidade 5, foi disponibilizada a atividade 35 (com valor 10). Nesta será desenvolvida a última avaliação somativa do curso. Nela, os/a alunos/as apresentarão, presencialmente e em grupo, as reflexões sobre o uso dos diferentes recursos pedagógicos na sala de aula, conforme atividade 34 (assistir a um vídeo disponibilizado no *youtube* e na atividade 33 reflexões a partir do fórum de discussão em ambiente virtual), e a partir, da elaboração da atividade 35. O tutor acompanhará o tempo de apresentação, que é de 30 minutos para cada um dos 3 grupos, sendo o cumprimento do tempo e a qualidade das discussões expostas critérios avaliativos.

A partir da aula acima mencionada, observa-se que, ao propor um curso, o DI, utiliza teorias pedagógicas, objetivos, avaliações, estilos de aprendizagem e diversas mídias para alcançar os objetivos da aprendizagem. Neste caso, os objetivos estão alçados na Taxonomia de Bloom. O autor elaborou os domínios: afetivo, psicomotor e cognitivo. Segundo Filatro (2008, p. 44) “os objetivos da aprendizagem descrevem um resultado pretendido o que o aluno os fará quando tiver dominando”.

Portanto, o primeiro objetivo está atrelado ao domínio afetivo. Ele será aplicado na aula presencial para que os alunos compartilhem as experiências (atividade 35) acerca do uso de recursos pedagógicos (vídeo, redes sociais e jogos) realizados através da construção uma atividade colaborativa. Os objetivos deste domínio abordam dentre outras possibilidades, o entusiasmo, os valores, a atitude e a motivação, assim como, “podem ser expressos por verbos como apreciar, comprometer-se, conscientizar-se, influenciar e compartilhar” (FILATRO, 2008, p. 46).

Já no que tange ao processo avaliativo é relevante considerar os aspectos e processos necessários e envolvidos na concretização de novas saberes. Durante a realização do curso ocorrerão avaliações em 3 perspectivas: 1) diagnóstica – cuja intenção é a de identificar, por exemplo, os



conhecimentos prévios dos cursistas acerca de um determinado tema/ assunto, bem como, possíveis problemas de aprendizagem. Geralmente, ela é realizada no início de unidades, de cursos ou disciplina; 2) avaliação formativa – que ocorre no desenrolar no processo de ensino-aprendizagem, sua funcionalidade reside em propor alinhamentos necessários para ao alcance de objetivos, serve como subsídio e controle do processo de construção de aprendizagens direcionando ações e (re)avaliações, tanto dos alunos quanto de professores e 3) avaliação somativa – utilizada como instrumento de classificação, através de atribuição de notas a fim de detectar, mensurar e promover os alunos, (NEIVA; TREVILIN, 2015), como foi o caso da atividade de 35, aqui citada.

No que se refere aos estilos de aprendizagem, o uso das mídias, neste contexto, fornece suporte para que o escopo de atividades planejadas, de um modo geral, abarque os variados estilos de aprendizagem (EA), sendo eles: ativo/reflexivo, sensorial/intuitivo, visual/verbal, sequencial/global e indutivo/dedutivo. Na unidade em questão, foi indicado como mídias o vídeo, embora durante todo o curso tenham outras atividades, como: texto em arquivo PDF e DOC. Dias et al. (2013, 474) atesta que alunos visuais “lembram melhor as coisas que vêm como figuras, diagramas, esquemas, filmes e demonstrações”, para isso, as atividades com vídeo, apresentação de *slides*, leitura de textos - abarcam esses alunos.

### **Matriz de *Design* Instrucional**

A Matriz de *Design* Instrucional é outro importante instrumento de trabalho do DI. O seu objetivo é detalhar atividades práticas que possam apresentar complexidade para execução. Ela é utilizada de forma a estabelecer uma relação esclarecedora e comunicativa entre o que o DI propôs para a equipe multidisciplinar, com a finalidade de possibilitar uma leitura, sem complexidade, daquilo que fora posto no Mapa de Atividades, esclarecendo, inclusive, os recursos tecnológicos, os objetivos, formas avaliativas e ferramentas necessárias à execução de uma determinada tarefa. Para Filatro (2008, p. 44) “a matriz permite ainda verificar quais serão os níveis de interação entre o aluno e conteúdo, as ferramentas, o educador e os outros alunos e que



tipo de ambiente virtual será necessário para o desempenho das atividades”. Diante disso, o Quadro 10 ilustra a Matriz de *Design* Instrucional da atividade 33.

**Quadro 2 – Matriz de *Design* Instrucional do curso Capacitação docente para utilização de recursos dos laboratórios PROINFOS.**

Atividade 33

<b>Ambiente virtual de aprendizagem:</b> Moodle		<b>Curso:</b> Capacitação docente para utilização de recursos dos laboratórios PROINFOS <b>Designer Instrucional:</b> Ailton de Santana
<b>Identificação o da atividade, conforme o Mapa de atividades</b>	<b>Detalhamento da Dinâmica</b>	
<b>Aula 4</b> <b>Atividades</b> <b>33</b>	<b>Título da dinâmica:</b> Escolha sua mídia!	
	<b>Descrição / proposta da dinâmica:</b> A atividade é dividida em 3 etapas:  <b>Etapa 1:</b> No Moodle, estará disponível na ferramenta tarefa, a formação de 3 grupos (montados pelo tutor) separados pelas seguintes mídias: redes sociais, vídeos e jogos. O/a aluno/a no prazo de um dia deverá escolher à qual grupo deseja vincular-se, através da ferramenta formação de grupos. Haverá três colunas, com as mídias já citadas, com números de um a dez em cada grupo, o/a cursista clicará em seu grupo no prazo determinado, caso não escolha, o grupo que não atingir a quantidade de participantes, os/as cursistas restantes serão vinculados/a automaticamente pelo tutor, sendo que, cada grupo deverá ser composto, obrigatoriamente, por 10 integrantes. A atividade Aula 33 da aula 4, será desenvolvida em 1 dia.  <b>Etapa 2:</b> O/a cursista a cursista, individualmente, deverá elaborar um plano de aula de acordo com a mídia que escolheu na atividade 33. Tal atividade deverá ser postada no AVA Moodle através da ferramenta tarefa, em arquivo PDF. A atividade deverá ser realizada em 1 dia.  <b>Etapa 3:</b> Os grupos formados farão um texto colaborativo justificando a escolha do recurso pedagógico para o plano de aula e postar em arquivo PPT, na ferramenta tarefa. É válido considerar que o texto será elaborado em grupo, versará sobre a aplicabilidade deste recurso (vídeo, redes sociais ou jogos) na sala de aula, ao qual, individualmente, o/a aluno/a já terá realizado o plano de aula. Ou seja, haverá 10 planos de aulas versando sobre cada recurso, em cada grupo, e os/as cursistas compilarão de forma concisa as reflexões, com as observações de todos os integrantes do grupo. Poderão ser usados textos, imagens, dentre outros recursos, na construção do trabalho. A atividade será realizada em 2 dias.	
	<b>Objetivo(s):</b> Oportunizar aos/as os/as cursistas refletirem acerca do emprego dos recursos pedagógicos vídeo, redes sociais e jogos na prática pedagógica.	



<b>Critérios / avaliação:</b> <b>Etapa 1:</b> Aderência a um dos grupos. <b>Etapa 2:</b> Elaboração do plano de aula utilizando o recurso pedagógico escolhido e que siga o seguinte roteiro: 1. Objetivos 2. Conteúdos 3. Metodologia 3. Recursos 4. Avaliação <b>Etapa 3:</b> Elaboração do texto e dispor em arquivo PPT. Critérios: 1. Coesão 2. Coerência 3. Cumprimento do prazo 4. Criatividade		
<b>Tipo de interação:</b> Grupo	<b>Prazo:</b> Atividade 33 – 4 dias	<b>Ferramenta(s):</b> Grupo/Tarefa/Wiki
<b>Conteúdo(s) de apoio e complementar(es):</b>  Texto: O uso das mídias na sala de aula: resistências e aprendizagens (Arquivo PDF, em 12 p.) Disponível em: < <a href="http://dmd2.webfactional.com/media/anais/O-USO-DAS-MIDIAS-NA-SALA-DE-AULA-RESISTENCIAS-E-APRENDIZAGENS.pdf">http://dmd2.webfactional.com/media/anais/O-USO-DAS-MIDIAS-NA-SALA-DE-AULA-RESISTENCIAS-E-APRENDIZAGENS.pdf</a> >		
<b>Produção dos alunos / avaliação:</b> Etapa 1: Formação de grupo Etapa 2: Construção de um plano de aula, individualmente Etapa 3: Construção de texto em grupo e a entrega, via Moodle.		
<b>Feedback:</b> Fornecido em três momentos: - Na etapa 2, dando <i>feedback</i> no texto individual - Na etapa 3, dando <i>feedback</i> no texto coletivo		

A escolha da atividade 33 para compor a Matriz de *Design* Instrucional justifica-se devido a complexidade das propostas e por elas serem executadas em 3 etapas. O escopo destas atividades tem por objetivo propor aos alunos reflexões acerca do uso de diferentes recursos pedagógicos no contexto da prática pedagógica. Por isso, propõe-se na atividade 32 a formação de grupos (em 1 dia), a partir do recurso pedagógico (vídeo, jogos ou redes sociais) que o/a cursista já conhece ou considera oferecer melhor suporte para o seu plano de aula (elaborado em 1 dia)

É importante considerar que na atividade 31 (aula 4) estará disponível um arquivo PDF que discorre sobre o uso de vídeos, redes sociais e jogos na sala de aula, assim como, a utilização de outros recursos que podem ser apropriados pelo professor. Desse modo, ao elaborar o plano de aula individual e o texto reflexivo em grupo (atividade 33) os/as cursistas terão



embasamento, dicas e suportes para propor atividades, objetivos, conteúdos e metodologias diversificados no uso do recurso que ora escolheram. Opta-se pela construção de um plano de aula individual, tendo em vista que, o/a docente cursista poderá levar em consideração o seu contexto de atuação ou até mesmo a já utilização do recurso escolhido por ele, na sala de aula.

Na produção dos *slides* (em 2 dias), a finalidade da atividade é garantir que todos/ os/as cursistas reflitam e justifiquem o uso do recurso escolhido na atividade 32, demonstrando a importância do mesmo e sua efetividade como suporte às aulas. O arquivo será enviado em arquivo PPT e poderá conter imagens e sons, dentre outros aspectos. A realização dessa atividade em grupo oportunizará aos/as alunos/as construir e adquirir conhecimentos com as várias opiniões elaboradas durante a realização da atividade 33, bem como, por meio da compilação dos planos de aulas – que deverão ser postados no *Moodle*.

### **Storyboard**

O *Storyboard* é caracterizado como um roteiro/quadro que permite à equipe multiprofissional interpretar de forma correta aquilo que o DI propôs em seu projeto. Filatro (2008, p. 61) destaca que “o SB funciona como (1) documentação das decisões relacionadas ao *design* instrucional, (2) base para a gestão, o controle e a comunicação do projeto e (3) demonstração do produto final para os diversos interessados”. Para Segurado (2012, p. 53) “o [...] *storyboard* contém o passo a passo para que as ideias do autor sejam certamente interpretadas pela equipe que irá produzir o produto final”. Observa-se que neles há a descrição, de que modo, serão dispostas as imagens, os vídeos, os cenários, as atividades do curso, dentre outros aspectos. A partir dessa perspectiva,



Figura 1. *Storyboard* do curso Capacitação para utilização de recursos dos laboratórios

Título: Capacitação docente para uso de Laboratórios PROINFOS Designer Instrucional: Ailton de Santana		Nº da tela: 01/02 Data: 25/03/2015	Informações para a equipe produção
Nº da aula/ atividade	Carga Horária		
Imagem <i>Linux</i> 5.0 Educacional com resumo das principais características do <i>software</i>	Imagem da página/site de navegação do <i>Linux</i> Educacional 5.0	Professor Conteudista: fornecer imagens, resumos e informações do número da aula/atividade e carga horária;  Designer Instrucional: verificará os textos e imagens e a sequência do número da aula/atividade e a carga horária	
BOTÃO AVANÇAR			
PRINFO			

Observa-se que neles há a descrição, de que modo, serão dispostas as imagens, os vídeos, os cenários, as atividades do curso, dentre outros aspectos. A partir dessa perspectiva, os *storyboards* produzidos para o curso estão presentes na figuras 1(aula 3, atividade 22) e 2 (aula 3, atividade 26),

SB apresentado na Figura 1 tem por objetivo demonstrar como ocorrerá o acesso ao *Linux* Educacional 5.0 através da *internet* (atividade 22). Inicialmente, há dois quadros na parte superior (para preenchimento do número da aula/atividade e um segundo para inserção da carga horária da unidade). Estes elementos terão seus dados dispostos pelo professor conteudista. O terceiro espaço, ao lado esquerdo, deverá conter uma imagem ilustrativa do *Linux* Educacional 5.0 e um resumo com as principais características deste *software*, ambos fornecidos pelo professor conteudista. Igualmente, no quadrado situado ao lado direito, será utilizada uma imagem demonstrando as principais características do acesso à página de navegação do *Linux* Educacional 5.0. Já na coluna à direita, estão elencados os profissionais necessários para execução destas atividades, a exemplo: professor conteudista e o *designer* instrucional – que verificará a linguagem utilizada no





SB, bem como as informações fornecidas, a fim de garantir clareza ao material produzido.

### Considerações Finais

Inferir-se, diante do que foi exposto, que o curso Capacitação docente para utilização de recursos dos laboratórios PROINFOS contribuirá de forma efetiva para transformações substanciais na prática pedagógica dos docentes de Quijingue-BA. Isso será possível por serem implementadas estratégias que visam a reflexão-ação dos/as professores que participantes. Corroboram ainda para o seu sucesso, a utilização de mídias e recursos variados, que possibilitam aos/as cursistas, já na execução das atividades práticas e teóricas, perceberem, criarem e refletirem acerca da necessidade de ações pedagógicas inovadoras apoiadas pelas novas tecnologias.

A dinamicidade, a estrutura, as discussões acerca do *lócus* pedagógico, a elaboração de estratégias pedagógicas, a partir do trabalho com *design* instrucional, na EaD, são importantes instrumentos para capacitar docentes, dentre outros segmentos. Portanto, esses fatores alinhados, oportunizarão a este curso ser ofertado mais vezes, bem como modificar social, cultural e tecnologicamente o espaço da sala de aula e o cotidiano dos professores, através de um olhar e de ações mais atentas ao aprendizado, às tecnologias, ao PROINFO e ao ensino;

### Referências

BRASIL. **Resolução nº 8, de 30 de abril de 2010.** Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Disponível em: <[https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sql\\_tipo=RES&num\\_ato=00000008&seq\\_ato=000&vlr\\_ano=2010&sql\\_orgao=CD/FNDE/MEC](https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sql_tipo=RES&num_ato=00000008&seq_ato=000&vlr_ano=2010&sql_orgao=CD/FNDE/MEC)>. Acesso em: 10 set. 2015.

DIAS, George Paulus Pereira; SAUAIA, Antonio Carlos Aidar; YOSHIZAKI, Hugo Tsugugunobu. Estilos de aprendizagem Felder-Silverman e o aprendizado com jogos de empresa. **Revista de Administração de Empresas.** V. 53, n. 5, p. 469-484. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v53n5/v53n5a05.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2015.



DIAS, Rosilâna Aparecida; LEITE, Lígia Silva. **Educação a distância: da legislação ao pedagógico**. 3. ed. Petrópolis: RJ. Vozes, 2012. 119 p.

FILATRO, Andréa. **Design Instrucional na Prática**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008. 173 p.

\_\_\_\_\_. **Design instrucional contextualizado: educação e tecnologia**. 3. ed. São Paulo: SP. Editora SENAC, 2010. 215 p.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas: SP. Papyrus, 2012. (Coleção Papyrus Educação). 141 p.

MORAN, José. **A EAD no Brasil: cenário atual e caminhos viáveis de mudança**. Disponível em: < <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/cenario.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2015.

QUINTANA, Haenz Gutierrez. **Design educacional focado na aprendizagem**. S.d. 24 p.

SILVA, Andreza Regina Lopes da Silva; SPANHOL, Fernando José. **Design Instrucional e a construção do conhecimento na EaD**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014. 128 p.

SEGURADO, Valquíria Santos. **As contribuições do design instrucional na elaboração de ambiente de aprendizagem para a TV digital interativa**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, Bauru, 2012, p. 38-55. Disponível em: <[http://www4.faac.unesp.br/posgraduacao/postvdigital/dissertacoes/pdfs/Valquíria Santos Segurado.pdf](http://www4.faac.unesp.br/posgraduacao/postvdigital/dissertacoes/pdfs/Valqu%20ria_Santos_Segurado.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2015.



## CARACTERÍSTICAS DA GESTÃO ESCOLAR NOS TEXTOS DA ANPAE (2006-2016)

**Iane Cunha Oliveira**

Universidade Estadual de Feira de Santana/UEFS  
yanneq@hotmail.com

**Maciela Mikaelly Carneiro de Araújo**

Universidade Estadual de Feira de Santana/UEFS  
mikaellycarneiro@hotmail.com

**Solange Mary Moreira Santos**

Universidade Estadual de Feira de Santana/UEFS  
solangemmsantos@gmail.com

### Resumo

Este trabalho reflete o caráter investigativo através da análise bibliográfica que busca investigar a gestão escolar e suas características voltadas para a análise das concepções e práticas, reveladas nos textos extraídos da Revista Brasileira de Política e Administração da Educação/RBPAE do portal ANPAE, no período entre 2006 e 2016. Os estudos revelam que a gestão no cotidiano da escola assume papel de mediador entre exigências externas, nos campos social, cultural e educacional e dos processos decisórios que acontecem no interior da escola. Busca também estabelecer uma ponte entre a gestão escolar e as políticas públicas, visto que, a forma como estas últimas se efetivam tem interferência diretamente na organização e na administração educação nos espaços formativos.

**Palavras chave:** Políticas Públicas. Gestão Escolar. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação/RBPAE.

### Introdução

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa intitulada “Concepções e características da gestão escolar dos Municípios do Território do Portal do Sertão”, vinculada ao Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação de Professores/NUFOP da Universidade Estadual de Feira de Santana/UEFS na Bahia. Nesse sentido, o objetivo é analisar as concepções e práticas de gestão que orientam o cotidiano da escola nos textos da Revista Brasileira de Política e Administração da Educação/RBPAE da Associação Nacional de Política e Administração da Educação/ANPAE, compreendendo o período de 2006 a 2016.



A perspectiva é que este trabalho possa revelar uma compreensão a respeito da articulação entre às relações sociais e a contradição subjacente a esse processo, levando em consideração o diálogo com as correntes teóricas que orientam os estudos sobre as concepções e práticas de gestão, a fim de promover relações democráticas dentro do espaço educativo.

A metodologia utilizada para a realização deste trabalho foi o levantamento e a análise de textos oriundos da RBPAE do portal ANPAE, no período entre 2006 e 2016. Essa investigação analisou as produções de forma a mapear os estudos já realizados no citado período, cujo objeto foi a gestão escolar, suas concepções e práticas. Nesse sentido, buscamos nas produções identificar a gestão no cotidiano da escola, e entender como as políticas educacionais e a legislação nacional influenciam a administração escolar.

Justifica-se a escolha desses textos pela representatividade dos autores na produção científica na área. Além disso, a RBPAE caracteriza-se como um espaço de socialização de pesquisas e produções acadêmicas sobre política e administração da educação e, conseqüentemente, do cotidiano escolar, revelando discussões, e trata da realidade educacional e da gestão como fundante de um processo de melhoria da qualidade do ensino.

A partir da revisão bibliográfica dos nove textos selecionados identificamos eixos, objetivos, conceitos, referências e conclusões que apresentamos ao longo deste trabalho.

### **Análise de Dados**

Foram encontrados oitenta e quatro textos publicados na RBPAE durante o período entre 2006 e 2016, que tratavam sobre gestão, mas em relação à gestão escolar encontramos apenas nove publicações, conforme a Tabela I a seguir.

**TABELA I:** Relação de Artigos da ANPAE sobre Gestão nos Anos de 2006 a 2016

<b>Ano</b>	<b>Título</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Autores</b>
2006	Os caminhos da produção científica sobre a gestão escolar no Brasil	Gestão escolar; escola; pesquisa em educação.	Ângelo Ricardo de Souza



**VIII Seminário do NUPE**  
“Universidade, Ciência e Culturas: Aproximações necessárias”  
07 a 09 de novembro de 2017

524

2007	Políticas e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples	Política educacional, gestão educacional, gestão escolar.	Sofia Lerche Vieira
2007	A gestão democrática na escola e o direito à educação	Direito à educação; gestão democrática; legislação educacional; acesso à educação; qualidade do ensino.	Carlos Roberto Jamil Cury
2008	A produção do conhecimento e o ensino da gestão educacional no Brasil	Gestão educacional; gestão escolar; ensino em gestão educacional/ escolar.	Ângelo Ricardo de Souza
2009	Problemas centrais da gestão na escola pública e sua incidência na prática cotidiana segundo os gestores	Gestão escolar; políticas educacionais; escola pública.	Miguel Henrique Russo
2010	Anais dos eventos da Anped e da Anpae (2000-2008) e o estado da temática gestão, autonomia escolar e órgãos colegiados	Estado da arte; processos de gestão; autonomia escolar; órgãos colegiados; anais de eventos científicos.	Donaldo Bello de Souza
2012	Concepções de gestão e vivência da prática escolar democrática	Gestão e prática escolar democráticas; qualidade da educação escolar; diálogo e problematização.	Graziela Zambão Abdian; Elianeth Dias Kanthack Hernandes
2014	Gestão escolar: afinal, que fins estão sendo buscados?	Administração escolar; educação básica; desempenho escolar.	Mirna De Lima Medeiros; Luna Marquez Ferolla; Cláudia Souza Passador; João Luiz Passador
2015	O discurso da gestão democrática na Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (1995-2004)	Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE); discurso educacional; gestão democrática.	Ana Lucia Calbaiser da Silva; Jaime Farias; José Carlos Rothen

Fonte: Tabela construída pelos autores, a partir dos textos extraídos da RBP AE, em Ago./Set. de 2017.

Ao selecionarmos os textos para os estudos, identificamos que no ano de 2006 foram publicados dois textos referentes à gestão escolar com objeto de estudo pautado na pesquisa em educação. No ano de 2007 também selecionamos dois textos com a pauta da política educacional, gestão escolar, gestão democrática, legislação educacional, direito, acesso e qualidade de ensino. Em 2008, encontramos mais um texto tratando da gestão educacional/escolar.



Em 2009 há outra publicação apresenta como objeto de estudo a as políticas educacionais e a escola pública. Já em 2010 encontramos apenas um texto que tratava do estado da arte, processos de gestão, autonomia escolar e órgãos colegiados. Enquanto isso, em 2011 não localizamos nas publicações registros de textos sobre a gestão escolar. No ano seguinte, em 2012, identificamos um texto que revela a temática da gestão e da prática escolar democrática e a qualidade da educação escolar.

Em 2013 não existem registros de trabalhos sobre gestão escolar e em 2014 há um texto sobre a educação básica e a administração e desempenho escolar. Mais recente, no ano de 2015, selecionamos o último texto que se trata sobre o discurso educacional e a gestão democrática. No entanto, no ano de 2016 não encontramos registros de textos sobre a gestão escolar.

É válido ressaltar que em alguns textos sobre gestão encontrava-se a discussão de gestão escolar limitada a alguns locais e pesquisas com foco em educação do campo, educação infantil, discussão sobre programas de financiamento e capacitação de gestores, entre outros, os quais não são objeto de nosso estudo, que tem a pretensão de analisar as concepções e práticas da gestão da escola de acordo com os textos da Revista Brasileira de Política e Administração da Educação/RBPAE, dentre o período definido nos objetivos deste trabalho.

Após a leitura de cada texto foram levantados os objetos de estudo, a metodologia, a fundamentação teórica e as conclusões dos autores, o que proporcionou uma melhor aproximação dos nossos objetivos durante o processo de pesquisa e análise do material encontrado.

### **Discussão dos Resultados**

O estudo dos artigos publicados na RBPAE revelou que em todos os trabalhos analisados houve uma preocupação em compreender um contexto histórico e político marcado por legislações que definem a organização escolar e influenciam a qualidade de ensino. Desse modo, percebe-se que entre as políticas públicas e a gestão escolar existe uma ponte. De acordo com Luck (2009, p. 23) a gestão escolar “[...] constitui-se, pois, em um meio para a



realização das finalidades, princípios, diretrizes e objetivos educacionais orientadores da promoção de ações educacionais com qualidade social [...]”.

O artigo de Souza (2006) apresenta resultados de um levantamento bibliográfico sobre a produção acadêmica (teses e dissertações) com a temática de gestão escolar no período entre 1981 e 2001. A produção nas pesquisas sobre esse tema permitiu concluir que a gestão na escola é colocada com um fim em si mesma, é a razão de ser da escola conforme demonstra em muitos trabalhos, e em outros se coloca como uma ferramenta de organização burocrática. Além disso, o autor destaca a grande presença de estudos sobre a gestão democrática, a qual ganhou mais expressão a partir da Constituição Federal (CF) de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/1996.

Além disso, Souza (2006) evidencia nas produções como a concepção de gestão escolar é compreendida. Assim, autor percebeu ainda uma ênfase na função dos diretores no papel dos conselhos escolares, na pouca participação da Associação de Pais e Mestres, dentre outros. Estes estudos vêm corroborar que a gestão democrática está mais presente no discurso do que na prática dentro da escola. Também relata em seu trabalho de pesquisa que a relação entre a gestão e o trabalho pedagógico não tem expressividade no discurso dos gestores escolares e descreve que existem trabalhos que estabelecem uma ponte entre a temática e as políticas de avaliação.

Souza (2006) conclui que as pesquisas analisadas tratam de uma realidade presente naquele momento e demonstra a relevância da gestão escolar no conjunto das preocupações educacionais. Embora a gestão da escola, por vezes, seja confundida com um fim em si mesma, alguns estudos abordam o tema de maneira crítica e relevante.

O texto de Vieira (2007) conceitua alguns termos tais quais: política de educação, políticas educacionais, gestão pública, gestão educacional, gestão escolar, gestão democrática e educação básica. Com isso, a autora apresenta conceituações importantes para a compreensão sobre o universo da gestão escolar e educacional. De acordo com o texto:



A Política Educacional (assim, em maiúsculas) é uma, é a Ciência Política em sua aplicação ao caso concreto da educação, porém as políticas educacionais (agora no plural e em minúsculas) são múltiplas, diversas e alternativas. A Política Educacional é, portanto, a reflexão teórica sobre as políticas educacionais (...) se há de considerar a Política Educacional como uma aplicação da Ciência Política ao estudo do setor educacional e, por sua parte, as políticas educacionais como políticas públicas que se dirigem a resolver questões educacionais (PEDRO; PUIG, 1998, apud VIEIRA, 2007, p. 55-56).

Em seguida, a autora ressalta que a gestão pública consiste em três dimensões, as quais se caracterizam por: valor público, condições de implementação e condições políticas. Enquanto a gestão educacional é baseada na organização dos sistemas de ensino federal, estadual e municipal e das incumbências desses sistemas, já a gestão escolar, trata das tarefas que os estabelecimentos de ensino possuem, respeitando as normas comuns dos sistemas de ensino. A gestão democrática é um conceito muito defendido e possui dois importantes princípios definidos na Constituição Federal de 1988, que são a participação de profissionais da educação na construção do projeto pedagógico da escola e a participação da comunidade em conselhos escolares ou semelhantes. A autora argumenta ainda que o termo educação básica não se encontra na Constituição Federal de 1988, a qual é formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Além da educação básica há o ensino superior.

O texto de Cury (2007) trata da gestão democrática no cotidiano da escola e do direito à educação, que nos caminhos legais se estruturam como direito ao acesso, à permanência e à educação básica de qualidade. Com isso, o autor demonstra em seu trabalho que este direito precisa ser garantido de acordo com as condições que a escola oferece. Assim, descreve os documentos que asseguram a declaração do direito à educação e definem a gestão democrática como um caminho para a sua efetivação, a exemplo da CF de 1988, da LDB nº 9394/1996, do Plano Nacional de Educação e dos pareceres e resoluções dos Conselhos de Educação, além de documentos internacionais.





O autor chama atenção para os pressupostos do direito à educação como a igualdade e a pluralidade, pois enquanto cidadãos todos temos direito de acesso ao conhecimento construído pela humanidade, e cada um tem direito a ser respeitado e valorizado em sua cultura e sua singularidade de ideias, concepções pedagógicas e outros. Esses pressupostos contribuem para a diminuição das discriminações e para a prática democrática e social da educação escolar.

Segundo Cury (2006, p. 489) a gestão democrática se insere como princípio da educação nacional e “[...] é a forma dialogal, participativa com que a comunidade educacional se capacita para levar a termo um projeto pedagógico de qualidade e da qual nasçam “cidadãos ativos” participantes da sociedade como profissionais compromissados”. Dessa forma, o autor avalia as decorrências do direito à educação e a condição da gestão educacional da escola pautado no princípio democrático refletindo sobre o acesso, a permanência e a qualidade do ensino.

Consideramos que o texto de Cury (2006) ilumina este trabalho, pois além de abordar a gestão democrática conforme a legislação sugere, traz também uma relação desse modelo de administração escolar com o direito subjetivo de educação com qualidade. O autor conclui que esse modelo de gestão é a forma mais concreta de administrar e afirma que está voltada para um processo autônomo de decisão e participação na deliberação pública, conforme assevera o autor “[...] a gestão democrática expressa um anseio de crescimentos dos indivíduos como cidadãos e do crescimento da sociedade enquanto sociedade democrática” (2006, p. 494).

O texto de Souza (2008) está dividido em três partes, na primeira ele aborda os conhecimentos da gestão educacional, fala da existência ou não de conhecimentos próprios; na segunda parte discute as tendências mais relevantes na produção de saberes em gestão educacional no Brasil; e na terceira parte do texto revela problemas na compreensão do próprio campo de conhecimentos.

Souza (2008, p. 59) concluiu afirmando que “a gestão educacional não tem um campo de conhecimentos próprio e não parece ruim que não o tenha”,



ou seja, esse tipo de gestão é como se fosse uma amálgama de conhecimentos, os quais são obtidos por diversos meios, tais como a política, a educação, pois é impossível se falar em gestão sem associar com a política, uma vez que a gestão educacional se expressa nas relações imediatas e cotidianas.

O texto de Russo (2009) tem como objetivo discutir os problemas de maior frequência que acontecem no espaço cotidiano escolar, os dados foram coletados através de entrevistas com gestores da rede estadual de ensino de São Paulo. Os principais problemas apontados pelos gestores foram: pequena participação dos pais e da comunidade na escola, desmotivação do corpo docente, evasão e retenção na escola, formação deficiente do professor, rotatividade de diretores, indisciplina, inexistência de projeto escolar, ausência de resultados das aulas de reforço, danos ao patrimônio da escola e falta de funcionários.

O artigo do autor afirma ainda que para que haja uma melhoria na qualidade de ensino é necessário que o Estado tenha compromisso político no desenvolvimento das políticas educacionais, além de que, a atuação dos gestores deve se constituir com maior eficácia, já que esses são os sujeitos do processo pedagógico e administrativo escolar a quem cabe a organização e coordenação do processo de trabalho escolar.

Souza (2010), no seu artigo, apresenta o estado da arte sobre os trabalhos publicados em anais de eventos científicos nacionais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), no período 2001-2008, sobre gestão, autonomia escolar e órgãos colegiados. Na análise dos trabalhos o autor classificou os textos por categorias temáticas como: Relações e Práticas Intraescolares, Programas e Projetos Governamentais e Não Governamentais, Espaços e Canais de Participação Intraescolar, Teorias e Conceitos.

A categoria que reúne maior quantitativo de trabalhos é a de “Relações e Práticas Intraescolares” com 61% de publicações, que caracteriza pela análise de múltiplas dimensões relativas à administração escolar e envolve a



concepção e implantação do projeto político-pedagógico (PPP), a problematização da gestão democrática, a relação entre a escola e a família de alunos, a avaliação institucional e o planejamento da educação, por exemplo. A segunda categoria em quantitativo de publicações é “Programas e Projetos Governamentais e Não Governamentais”, que abrange 26% dos trabalhos e versa sobre a formação e capacitação de gestores escolares, o provimento do cargo de direção de escola, o financiamento escolar, as políticas educacionais, a parceria público-privado e a municipalização do ensino e as propostas partidárias.

O terceiro grupo de trabalhos diz respeito aos “Espaços e Canais de Participação Intraescolar” com 9% de publicações encontradas que se desdobram em duas subcategorias que são o funcionamento institucional e político dos conselhos escolares e os grêmios estudantis, com baixo índice para os colegiados externos à escola como, por exemplo, os Conselhos Estaduais de Educação. A última categoria trata-se das “Teorias e Conceitos” e compõe 5% dos trabalhos analisados, os quais problematizam teorias e concepções da gestão escolar e tematizam vocabulário conceitual da área, manifestando a ausência, segundo Souza (2010), de trabalhos que problematizem o conceito de formação do gestor escolar nos paradigmas educacionais que orientam as ações governamentais e outros temas caros que perpassam essa área.

Abdian e Hernandez (2012) vão abordar em seu texto a temática da qualidade do ensino e, conseqüentemente, a gestão e a prática escolar democrática. Portanto, os autores analisam a construção do conceito de qualidade e as influências da práxis administrativa no cotidiano da escola. O texto ainda ressalta que os entrevistados afirmaram que o processo educativo contém diversos obstáculos para a efetivação de espaços de vivências democráticas, contudo eles estão sempre dispostos a repensar e ressignificar conceitos e práticas no interior da organização escolar pelos seus diferentes integrantes. Por meio dessas pesquisas feitas com os diretores de escolas públicas, os autores apontaram a necessidade dos saberes diferenciados se articularem no sentido de qualificar suas identidades democráticas



O texto de Medeiros *et al* (2014) discute dados de uma pesquisa com gestores de escolas públicas da educação básica no estado de São Paulo, sobre como eles entendem o papel da Educação, do aluno e do seu cargo. Os autores realizam uma breve revisão teórica e histórica sobre administração escolar para abordar a discussão dos resultados encontrados em sua pesquisa. Ao analisar que fins estão sendo buscados pela gestão escolar através de um panorama sobre administração na escola, os autores descrevem que após o surgimento de críticas ao modelo tradicionalmente operacional dos gestores novos conceitos foram formulados, é o caso de “gestão escolar” e “gestão democrática”, os quais vêm sendo pesquisados e estudados ao longo deste século em busca de resolver as demandas sociais da escola.

Assim, Medeiros *et al* (2014) descrevem características da equipe gestora e dialoga com concepções de educação, para embasar os estudos nas quatro escolas paulistanas pesquisadas. E conclui a partir de entrevistas e fundamentação teórica que há uma estreita relação entre o papel dos gestores na dinâmica do cotidiano escolar e na busca pela qualidade de uma educação que não se distancie da realidade social. Logo, os autores acreditam ter contribuído para delinear a importância do papel dos gestores escolares na administração escolar e na formação de cidadãos.

Portanto, percebe-se a preocupação da gestão escolar na formação de qualidade dos estudantes e na transformação da sociedade. Abdian *et al* (2016) afirma que dentro de um contexto histórico existe a constatação da possibilidade de uma administração escolar ser elemento de transformação social advindo da desconstrução de um processo pedagógico pautado num modelo fabril, o qual é identificado em muitos textos lidos para este trabalho, e analisado como um molde que a escola utiliza, porém que precisa de adequações ao meio educacional, posto que, a realidade escolar deve levar em consideração as questões sociais dos sujeitos que a compõe.

Podemos lembrar Aragão e Venas (2014) que analisa a configuração e os desafios da gestão escolar e afirmam que:



[...] no campo da educação são inúmeros os desafios que se apresentam tanto para os educadores como para os gestores dos sistemas de ensino. Estes desafios apontam para a necessidade de elaboração e efetivação de políticas e ações de democratização dos processos de gestão, tanto no âmbito da escola, como dos sistemas de ensino, redefinição e ampliação das políticas de financiamento, avaliação e formação dos profissionais da educação (ARAGÃO; VENAS, 2014, p. 126).

Destaca-se a relevância da formação continuada dos gestores escolares como algo fundamental para o desenvolvimento de competências que envolva valores e possibilite conhecimentos e habilidades para enfrentar as mudanças dos contextos sociais complexos que a escola lida cotidianamente, para, portanto, aprender e compartilhar decisões envolvendo participação democrática da comunidade nas demandas institucionais e, conseqüentemente, a busca de melhoria na qualidade de ensino escolar.

Por fim, o texto de Silva; Farias e Rothen (2015) apresenta uma análise que investiga a participação da Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE) na construção do discurso educacional brasileiro da gestão democrática, em artigos publicados nessa revista no período entre 1995 e 2004. A presente leitura revela um estudo profundo sobre os artigos da RBPAE, sua veiculação, e a dimensão dos textos publicados que tratam da gestão democrática. Considera-se que o presente texto auxiliou nos estudos da RBPAE aqui proposto, no entanto, não apresentou contribuições suficientes para a pesquisa em gestão escolar.

O artigo de Silva; Farias e Rothen (2015) demonstra que mesmo os trabalhos analisados após 2004 (os que analisamos, por exemplo) continuam a tratar da gestão democrática educacional e escolar, abordando um contexto histórico influenciado pelas políticas públicas e pelas reformas na educação e na economia. Também podemos estabelecer relação deste artigo com o texto de Souza (2010) que analisa os anais dos eventos da ANPAE e da ANPED.

Os resultados dessas diversas pesquisas nos indicam uma boa fundamentação teórica para a compreensão da gestão escolar no Brasil e o contexto político que influencia a prática cotidiana da administração na escola,



mas consideramos a possibilidade de pensarmos como estas teorias foram construídas.

### **Considerações Finais**

Os resultados deste estudo revelam que a gestão assume papel de mediador entre exigências externas, nos campos social, cultural e educacional e dos processos decisórios que acontecem no interior da escola, buscando assim estabelecer uma ponte entre a gestão escolar e as políticas públicas, visto que, a forma como estas últimas se efetivam interfere diretamente na organização e na administração educação nos espaços formativos.

Os textos revelam uma pesquisa que aborda o caráter histórico-político de mudanças na veia da gestão escolar, buscando compreender um contexto marcado por legislações e produções científicas que buscam/defendem a abordagem democrática da administração escolar e discutem o caráter descentralizado de processos decisórios da educação como, por exemplo, dos governos federal e estadual para o municipal, das secretarias de educação para as unidades escolares, e outros. Assim, as abordagens exploradas nesses artigos analisados se consolidam em diversos temas que perpassam a gestão escolar, desde a análise de programas e políticas públicas educacionais, influências e co-financiamento de órgãos internacionais, até produções científicas na área, o que reflete a preocupação com a organização e a qualidade da educação escolar. No entanto, algumas leituras demonstram que atinente à gestão escolar há maior preocupação com fins burocráticos e administrativos do que com o caráter pedagógico.

Portanto, considera-se ter atingido com êxito o objetivo de analisar as concepções e práticas da gestão escolar nos textos da RBPAE na última década. Logo, foi possível estabelecer um diálogo entre os estudos realizados e a prática da gestão no cotidiano escolar.

### **Referências**



ABDIAN, Graziela Zambão; HERNANDES, Elianeth Dias Kanthack. **Concepções de gestão e vivência da prática escolar democrática.** In: RBPAAE, v. 28, n. 1, p. 144-162, Jan/Abr. 2012.

ABDIAN, Graziela Zambão; NASCIMENTO, Paulo Henrique Costa; SILVA, Nathália Delgado Bueno da. **Desafios Teórico- Metodológicos para as Pesquisas em Administração/Gestão Educacional/Escolar.** In: Educ. soc. Campinas, v. 37, nº 135, p. 465-480, abr.-jun. 2016.

ARAGÃO, José Wellington Marinho de; VENAS, Ronaldo Figueiredo. **Desafios da gestão escolar: contribuições para o debate.** Salvador: EDFBA, 2014, 219 p.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Texto constitucional promulgado em 05 de outubro de 1988 Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm)>. Acesso em: 01 de Setembro de 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A gestão democrática na escola e o direito à educação.** In: RBPAAE, v. 23, n. 3, p. 483-495, Set./Dez. 2007.

LÜCK, Heloisa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Editora Positivo, 2009, p. 7-30.

RUSSO, Miguel Henrique. **Problemas centrais da gestão na escola pública e sua incidência na prática cotidiana segundo os gestores.** In: RBPAAE, v. 25, n. 3, p. 455-471, Set./Dez. 2009.

SILVA, Ana Lucia Calbaiser da; FARIAS, Jaime; ROTHEN, José Carlos. **O discurso da gestão democrática na Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (1995-2004).** In: RBPAAE, v. 31, n. 3, p. 681 - 696 Set./Dez. 2015.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **A produção do conhecimento e o ensino da gestão educacional no Brasil.** In: RBPAAE v. 24, n.1, p. 51-60, Jan./Abr. 2008.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **Os caminhos da produção científica sobre a gestão escolar no Brasil.** In: RBPAAE, v. 22, n.1, p. 13-39, Jan./Jun. 2006.

SOUZA, Donaldo Bello de. **Anais dos eventos da Anped e da Anpae (2000-2008) e o estado da temática gestão, autonomia escolar e órgãos colegiados.** In: RBPAAE, v. 26, n. 3, p. 441-459, Set./Dez. 2010.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples.** In: RBPAAE, v. 23, n. 1, p. 53-69, Jan./Abr. 2007.



## COORDENADOR PEDAGÓGICO: UMA REFLEXÃO SOBRE OS CONFLITOS DA SUA PRÁTICA

**Jaciene de Oliveira Queiroz**

Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Campus XI  
[jacyoliveira19@hotmail.com](mailto:jacyoliveira19@hotmail.com)

**Évila Oliveira dos Santos**

Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Campus XI  
[evila.uneb@hotmail.com](mailto:evila.uneb@hotmail.com)

**Claudene Ferreira Mendes Rios**

Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Campus XI  
[claudenefmr@uol.com.br](mailto:claudenefmr@uol.com.br)

### Resumo

O cenário escolar é marcado por diversos conflitos, e em meio a esta realidade encontra-se o coordenador pedagógico que, diante das circunstâncias precisa mediar o processo de ensino e aprendizagem contemplando todos os atores envolvidos. Na tentativa de elucidar inquietações relacionadas ao papel do coordenador foi demarcada a seguinte pergunta: Quais os desafios e o papel do coordenador pedagógico frente ao cotidiano escolar? Utilizamos como metodologia a pesquisa bibliográfica por compreendermos que esta contribui de forma significativa para a obtenção de dados e embasamento teórico. O objetivo que norteou essa escrita foi: refletir sobre os desafios e o papel do coordenador pedagógico frente ao cotidiano escolar. A discussão teórica que referendou o estudo foi desenvolvida à luz de Dourado (2002), Libâneo (2001), Luck (1998), Nogueira (2008), Pinto (2011) e Vasconcellos (2006). Desse modo, este artigo busca contribuir na discussão do ser coordenador pedagógico perante os desafios encontrados no âmbito educacional; fazer uma reflexão acerca da sua função, dos papéis que assume e das diversas questões encontradas no dia a dia. Pôde-se constatar que o trabalho do coordenador pedagógico frente às demandas atuais dentro de uma instituição de ensino, requer dele força e foco para buscar as soluções cabíveis no enfrentamento dos impasses que surgem constantemente, sendo fundamental a participação de todos, tendo como base o respeito às diferenças para que possa ser instituído um ambiente que haja diálogo, reflexão e mudança positiva no processo educativo.

**Palavras-chave:** Coordenador pedagógico. Cotidiano escolar. Formação inicial e continuada.

### Palavras iniciais

As instituições de ensino estão numa busca constante por uma educação de qualidade, entretanto, para que isso se torne realidade são necessárias ações que priorizem um trabalho em equipe e identifique a real





necessidade dos professores. Essas ações são articuladas pelo coordenador pedagógico que é uma figura indispensável na instituição educacional, sendo de extrema importância na integração dos indivíduos que fazem parte do processo de ensino. O mesmo tem o papel de acompanhar a dinâmica das aulas e o desempenho dos alunos; auxiliar e orientar na metodologia de ensino; investir na formação dos professores; organizar eventos; orientar os pais sobre a aprendizagem dos filhos e informar a comunidade sobre os feitos da escola.

No entanto, cabe a este profissional, refletir sobre sua própria prática para superar os obstáculos e aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem, bem como ter autonomia para transitar nos espaços escolares a fim de solucionar as questões referentes ao processo educacional e também proporcionar aos alunos um ambiente favorável a sua aprendizagem.

Visto que os coordenadores pedagógicos transitam em diversos setores escolares e acabam acumulando funções que não são da sua alçada é que surge como questão norteadora: Quais os desafios e o papel do coordenador pedagógico frente ao cotidiano escolar?

Assim, em busca de respostas para tal questão elencamos alguns resultados estatísticos referentes ao papel do coordenador pedagógico e os desafios encontrados no decorrer da sua prática. Esses dados são referentes a algumas pesquisas realizadas pela Revista Nova Escola e a Fundação Victor Civita, com alguns coordenadores para colher informações sobre sua atuação, os diversos papéis que assumem no cotidiano escolar e a crise de identidade decorrente ao tanto de ocupações que lhe são atribuídas.

Nesta perspectiva, utilizamos como metodologia a pesquisa bibliográfica, com a finalidade de obter dados estatísticos e embasamento teórico sobre o papel e as dificuldades do coordenador pedagógico no âmbito educacional, inspiradas pelo que afirma Gil:

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas



desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas [...]. (Gil, 2002, p.44)

Neste sentido, este artigo apresenta contribuições importantes acerca do papel do coordenador pedagógico no âmbito educacional, bem como os desafios que este encontra na contemporaneidade, sendo visto na maioria das vezes como apagador de incêndios, onde comumente se vê em desvio de sua função, realizando atividades que pouco agregam em suas responsabilidades.

É nesse contexto que emergiu esta produção, resultante das discussões e reflexões nas disciplinas Estatística Aplicada a Educação e Coordenação Pedagógica, no Curso de Licenciatura em Pedagogia, no Campus XI da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, tendo como objetivo refletir sobre os desafios e o papel do coordenador pedagógico frente ao cotidiano escolar.

### **O papel do coordenador pedagógico e sua importância no âmbito educacional**

Nos dias atuais nota-se que a escola como instituição de ensino enfrenta diversos desafios que comprometem a sua ação frente às exigências que surgem cotidianamente. Assim, os profissionais que nela atuam, precisam ter uma formação cada vez mais ampla, com a finalidade de desenvolver um bom trabalho pedagógico. Para tanto, torna-se indispensável a figura de um coordenador pedagógico com o propósito de subsidiar a sua formação continuada e da equipe docente, além de manter a parceria entre pais, alunos, professores e direção.

Neste contexto, observa-se que as mudanças que vêm acontecendo são decorrentes de vários fatores, sejam esses políticos, sociais ou de outra ordem, onde o coordenador pedagógico tem a incumbência de preparar o corpo docente, afim de proporcionar um ensino de qualidade, respeitando as especificidades e a heterogeneidade da comunidade escolar, visto que todos são capazes de aprender de acordo com seus interesses e ritmo.

É perceptível, que educar tornou-se uma tarefa difícil e complexa, que apesar do avanço tecnológico e das novas descobertas há múltiplas



possibilidades e desafios que precisam ser superados, tanto pelo coordenador quanto pelo professor.

Nesta perspectiva, discutir acerca da função do coordenador pedagógico, é voltar ao tempo e perceber que seu papel surgiu num período baseado no autoritarismo e no controle do trabalho docente. Assim, fica evidente que tradicionalmente o coordenador assume várias funções dentro do contexto educacional, sendo ranços deixados de outras épocas.

Para compreender o que seria de fato a função do coordenador pedagógico, escolhemos a conceituação de Libâneo, onde diz que.

[...] o coordenador pedagógico é aquele que responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico, estando diretamente relacionado com os professores, alunos e pais. Junto ao corpo docente o coordenador tem como principal atribuição a assistência didática pedagógica, refletindo sobre as práticas de ensino, auxiliando e construindo novas situações de aprendizagem, capazes de auxiliar os alunos ao longo da sua formação. (LIBÂNEO, 2001 *apud* GUIMARÃES E OLIVEIRA, 2013, p.96).

O papel do coordenador pedagógico dentro do âmbito educacional é um tanto desafiador, visto que, uma de suas responsabilidades é a busca por qualificação do corpo docente, almejando meios que proporcionem ao mesmo uma consciência coletiva, para que estes desenvolvam as atividades com autonomia e responsabilidade, em prol de uma aprendizagem significativa para os seus educandos.

Neste viés, pode-se ressaltar que a função primeira do coordenador pedagógico é incentivar a concretização do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, planejando e acompanhando a execução de todo o processo didático-pedagógico da instituição.

Outro ponto a ser observado é a influência que este assume dentro do ambiente escolar ao qual se encontra, pois o mesmo pode influenciar positivamente ou negativamente dependendo de suas ações e reações diante das demandas que surgir, sendo importante promover um ambiente de trabalho que acolha, interaja e satisfaça seus pares de maneira enriquecedora.



A revista Nova Escola apresenta algumas características do bom coordenador, ou seja, algumas dicas para que o mesmo desempenhe bem o seu papel. Desse modo, os dados estatísticos revelam que 74% sugerem ter capacitação; 59% habilidade para promover boas relações no trabalho; 46% dinamismo; 41% dedicação e comprometimento e 26% determinação e ousadia.

Contudo, é de suma importância que este profissional tenha uma formação adequada, haja vista que em muitas instituições isso não ocorre dessa maneira, sendo decorrente da falta de preparo para o exercício da função, onde muitos acreditam que com o nível superior ou com cursos de extensão já estão aptos para desempenhar um papel tão importante, dificultando assim o desempenho e a dinâmica escolar.

De acordo com a pesquisa realizada pela Nova Escola o coordenador pedagógico vive uma crise de identidade, devido ao tanto de atribuições que lhe são designadas tanto pela direção quanto por outros agentes. Assim, alguns dados estatísticos apontam quais são as atribuições que compete ao coordenador pedagógico, onde 78% afirmam que sentam periodicamente para organizar o trabalho educacional; 27% declaram reunir-se com os professores por área de disciplina para tratar de conteúdos específicos; 19% dão atendimento individual aos professores sugerindo novas estratégias de ensino; Não mais 31% fornecem base teórica para nortear a reflexão sobre as práticas e preparo dos docentes; 47% conhecem o desempenho da escola em avaliações externas.

Os percentuais acima mostram claramente que o princípio que rege a função desse profissional está relacionada ao fazer pedagógico, ou seja, as ações do mesmo giram em torno de pautas que venham refletir sobre o cotidiano na sala de aula, onde essas ações necessitam ser pensadas antes e durante a mediação do conhecimento, fortalecendo de tal maneira o vínculo com o corpo docente.

Partindo desse pressuposto, é notório que coordenar uma instituição de ensino é um trabalho bastante complexo, onde exige compromisso, competência profissional, abertura de espaços para a participação constante,



democratização do saber, igualdade de oportunidades nas tomadas de decisões, dentre outros aspectos que são fundamentais na concretização do ser coordenador.

Em contrapartida lhe compete também a função de ser um articulador, dando subsídios aos professores para que estes trabalhem coletivamente em função de sua realidade; como formador, oferecendo condições para que os mesmos continuem em busca de profissionalização e como transformador, ajudando o corpo docente a ser crítico e reflexivo no que condiz as suas práticas.

[...] fica evidente que a atuação do pedagogo junto ao professor só faz sentido se não perder de vista que seu fim último é a melhoria da aprendizagem dos alunos. E é justamente por acreditarmos nesse princípio que defendemos a ideia de que a principal atribuição do pedagogo escolar é dar suporte organizacional e pedagógico aos professores. Dessa maneira, sua contribuição em melhorar qualitativamente a aprendizagem dos alunos pode ser mais eficaz do que quando ele atua diretamente junto a eles. (PINTO, 2011, p. 153).

Nesta perspectiva, o coordenador pedagógico ou pedagogo escolar também assume o papel de promover o diálogo entre a tríade educador, aluno e escola, ou seja, busca integrar cada vez mais estes sujeitos facilitando as relações internas e externas. Vale salientar, que o mesmo tem o papel de fornecer novas metodologias e dá todo suporte necessário para o desenvolvimento e promoção de um ensino de qualidade para os alunos.

Segundo Luck, *et al.*, (1998, p. 41) “quando um líder envolve os outros em um trabalho, cria e desenvolve uma visão compartilhada. Liderança participativa cria uma visão compartilhada...”. É sabido que o coordenador pedagógico deve promover a população escolar e a comunidade, reuniões no sentido de assegurar o desenvolvimento do processo educativo de qualidade, haja vista que a partir da colaboração de todos os sujeitos partícipes nesse processo ele estará valorizando a autonomia de cada um.

Sendo assim, todas as ações devem ser pautadas no princípio da participação e democracia, onde todos devem realizar as suas funções com comprometimento e responsabilidade, compartilhando tanto o sucesso quanto



o fracasso. Coordenar é favorecer um espaço democrático e de diálogo, em prol da construção da cidadania dos educandos e tendo como resultado desse processo uma educação de qualidade.

### **Os desafios do coordenador pedagógico na contemporaneidade**

No cotidiano do âmbito profissional o coordenador pedagógico exerce uma função de extrema relevância, visto que, o mesmo vem se consolidando gradativamente como formador, sendo o elo entre os indivíduos integrantes no processo de ensino-aprendizagem. Dessa maneira o mesmo transita em diversos setores, sobretudo entre a direção e o corpo docente, buscando sempre o bem do coletivo e mantendo de maneira saudável as relações interpessoais de todos os envolvidos.

Nesse contexto, as atribuições do coordenador pedagógico são cada vez mais desafiadoras, haja vista que, além de assegurar a qualidade no processo de aprendizado e promover um diálogo com os pais e responsáveis ele acaba realizando tarefas concomitantes a sua função, deixando de se dedicar aos seus objetivos primordiais.

Quando se busca referências nas leis que regem nosso país sobre a atuação do coordenador, sente-se que a mesma não aborda diretamente, porém no artigo 64 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) destaca que a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional, para a educação básica deve acontecer em cursos de Pedagogia ou em nível de pós-graduação.

Sendo assim o pedagogo, pós-graduado em coordenação pedagógica, está habilitado para direcionar seu campo de trabalho voltado ao atendimento da especificidade social, cultural e política da escola, sendo ele o fio condutor que irá fornecer as condições necessárias para uma prática de ensino que promova a ressignificação do aprendizado, atrelada a estas denominações que vai surgindo à identidade desse profissional.

No entanto o coordenador pedagógico, muitas vezes, é visto como o profissional que atua como um “apagador de incêndios”, resolvendo problemas



pontuais o que gera conflitos no reconhecimento de suas funções reais. Sendo este um dos desafios que permeiam a atuação do coordenador no seu dia a dia.

Resultados de uma pesquisa realizada em todas as regiões do país pela Fundação Victor Civita (FVC), com coordenadores pedagógicos, demonstrou que dos 400 entrevistados 55% obtiveram sua primeira graduação no curso de Pedagogia, sendo que 67% deles realizaram posteriormente um curso específico para coordenador. Consolidando assim a necessidade de uma segunda formação para atuar no campo da coordenação.

Muitos autores denominam a escola como uma instituição social, onde devem ocorrer intencionalmente e de maneira sistemática os múltiplos conhecimentos produzidos através do ensino e da aprendizagem, possibilitando que haja atitudes mais éticas, humanas e solidárias. Em meio a esta realidade se o coordenador conseguir entender profundamente essas demandas saberá desempenhar com exatidão o seu papel, colocando-se como articulador nesse processo.

A busca pela inserção de uma escola onde haja mais respeito as questões que envolve a diversidade não é uma tarefa simples, pois a todo instante surgem inquietações divergentes com os envolvidos no processo educativo. No entanto esse aspecto não deve ser uma justificativa para não promover práticas de uma coordenação que impulse o fortalecimento coletivo em prol de uma educação de qualidade.

É notório que esse desafio perpassa por várias questões, entre tantas, Vasconcellos (2006, p.84) destaca “currículo, construção do conhecimento, aprendizagem, relações interpessoais, ética, disciplina, avaliação da aprendizagem, relacionamento com a comunidade, recursos didáticos”, e em meio a estas, para que se torne possível à resolução de conflitos é necessário estabelecer parcerias com os demais profissionais.

Esta parceria é sem dúvida mais um desafio que permeia a prática do coordenador, pois o mesmo precisa formar uma equipe disposta a contribuir e apoiar com os caminhos que levem ao aprimoramento dos processos pedagógicos, incluindo a capacidade de gestão de pequenos conflitos que



surgem diariamente, fazendo com que essas demandas sejam solucionadas de imediato sem necessariamente a presença e a intervenção do profissional que atua na coordenação.

Outra parceria que precisa ser construída de maneira singular, está vinculada a direção da escola e segundo Dourado.

[...] a gestão da escola configura-se em um ato político, pois requer sempre uma tomada de posição. Ou seja, a gestão escolar não é neutra, pois todas as ações desenvolvidas na escola envolvem atores e tomadas de decisões [...] ações simples, como a limpeza e a conservação do prédio escolar, até ações mais complexas, como as definições pedagógicas, indicam uma determinada lógica e um horizonte de gestão, pois são ações que expressam interesses e compromissos que permeiam um determinado cotidiano escolar. (DOURADO, 2002, p. 158).

Sendo assim, os diretores necessitam visualizar os coordenadores pedagógicos como um ponto de apoio no que se refere à liderança da escola e juntos conduzir o PPP, sendo os mesmos, o suporte dos professores nesta aplicação. Assim o coordenador circula entre o corpo docente e a direção e consegue de maneira mais objetiva resolver as demandas que surgem.

Entre tantos dilemas que circulam nessa função é preciso que haja a gestão de tempo para que possa ser possível atender de maneira satisfatória todas as exigências, identificando as prioridades e estabelecendo metas que visem saná-las em um período de curto, médio ou longo prazo. Afinal é imprescindível a administração de tempo para que se possa organizar as ideias e promover a mudança da situação que se apresentar.

Neste contexto, o profissional que atua na coordenação pedagógica precisa constantemente buscar novas informações e formação, para que possa atuar também como um agente formador e transformador do ambiente escolar, visando sempre a constante busca e excelência do atendimento em todos os segmentos desse conjunto, potencializando cada vez mais o ensino. Nogueira enfatiza que:

Esse profissional tem que ir além do conhecimento teórico, pois para acompanhar o trabalho pedagógico e estimular os





professores é preciso percepção e sensibilidade para identificar as necessidades dos alunos e professores, tendo que se manter sempre atualizado, buscando fontes de informação e refletindo sobre sua prática [...] ainda é necessário destacar que o trabalho deve acontecer com a colaboração de todos, assim o coordenador deve estar preparado para mudanças e sempre pronto a motivar sua equipe. (NOGUEIRA, 2008, p. 1)

Quando questionados pela pesquisa da FVC, sobre as formas de se atualizarem e aperfeiçoarem na área em que atuam, entre outras fontes, 74% dos participantes elegeram leitura de livros ligados a assuntos pedagógicos, 63% leitura de revistas especializadas em educação, 62% participam de cursos e palestras, 61% usam a internet, em sites de educação para aprimorar seus conhecimentos gerais e sobre a profissão.

Diante das mudanças e necessidades do contexto educacional, torna-se fundamental a aquisição de novos conceitos para subsidiar a conduta do profissional que atua em uma área tão significativa dentro do processo que envolve o ensinar e o aprender, contudo não se devem negar as aprendizagens que ocorrem na prática com as experiências cotidianas.

Nessa perspectiva, o cenário de atuação do coordenador vai exigir dele segurança em todas as suas ações e para que isso ocorra é indispensável uma formação continuada, esta se torna o primeiro passo para o reconhecimento das suas reais atribuições, o poder de negociação e enfrentamento de conflitos, além da aplicação do cultivo da escuta, reflexão e ação.

Sabe-se que a formação continuada é essencial em todos os setores e na educação ela se torna imprescindível, ainda mais quando refere-se ao coordenador, pois, um profissional para atuar na coordenação pedagógica precisa manter-se bem formado e informado para promover a diferença nos resultados da escola e conseqüentemente no desempenho dos alunos.

### **Algumas considerações**

Ao investigar sobre os desafios e o papel do coordenador pedagógico em seu cotidiano, foi possível perceber que sua atuação perpassa por diversos setores e funções no ambiente escolar. E em especial o mesmo deve direcionar seu olhar para o corpo discente e docente, buscando ressignificar as



práticas pedagógicas a partir de cada realidade, a fim de promover e garantir uma educação de qualidade gerando sentido à mesma.

Nesse aspecto vai moldando-se as reais atribuições desse profissional, pois, na maioria das vezes, esse especialista acaba desempenhando outras funções que o sobrecarrega, fragmentando assim sua atuação. Essas ocupações muitas vezes competem a outros profissionais, no entanto, as constantes indefinições de suas funções influenciam de forma negativa e dificulta o desempenho das atribuições do coordenador pedagógico para atender os anseios educacionais da instituição onde está inserido.

Essa indefinição é sem dúvida algo que deve ser eliminado no campo de atuação do coordenador ao mesmo tempo em que precisa ser implantado um espaço legítimo para a execução de suas práticas, onde se consiga articular e organizar o trabalho coletivo vinculado à direção, bem como o planejamento e acompanhamento das práticas pedagógicas.

Percebemos também através de dados de pesquisas, que grande parte dos profissionais que atuam como coordenador se formam inicialmente em Pedagogia, demonstrando que esse curso não se restringe apenas a sala de aula e no que tange o espaço escolar como coordenação basta o mesmo buscar uma formação continuada para solidificar a teoria que lhes servirão de base para que na prática se consiga com êxito perpassar por questões que envolvam saberes afetivos, éticos, sociais, culturais e políticos.

De maneira geral, o trabalho do coordenador pedagógico frente às questões atuais dentro de uma instituição de ensino, requer dele força e foco para buscar as soluções cabíveis no enfretamento dos impasses que surgem constantemente. Saber priorizar algumas questões para não correr o risco de tentar solucionar tudo ao mesmo tempo.

É fundamental que se priorize a participação de todos os membros que compõem o corpo escolar, com encontros regulares, tendo como base o respeito às diferenças, para que possa ser instituído um ambiente que haja diálogo, reflexão e mudança positiva no processo educativo, garantindo uma formação de qualidade para os alunos e ao mesmo tempo promovendo inter-relações entre os atores envolvidos nesse processo.



## Referências

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

DOURADO, Luiz Fernandes. **A gestão democrática e a construção de processos coletivos de participação e decisão na escola**. In: FERREIRA, Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. Para onde vão à orientação e a supervisão educacional? Campinas: Papyrus, 2002.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. Estudos e pesquisas educacionais. O perfil do coordenador pedagógico. Disponível em:  
<http://www.fvc.org.br/pdf/coordenador-relatorio.pdf>. Acessado em 11 de novembro 2016 às 18h 33min.

GIL, Antônio Carlos, **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GUIMARÃES, Márcia Campos Moraes; OLIVEIRA, Juscilene da Silva. **O papel do coordenador pedagógico no cotidiano escolar**. In: Revista Científica do Centro de Ensino Superior Almeida Rodrigues – ANO I – Edição I – Janeiro de 2013.

LUCK, Heloísa [et al.]. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

NOGUEIRA, Vanessa dos Santos. **O papel do coordenador pedagógico**. Colunista Brasil Escola. Disponível em:  
<http://pedagogia.brasilecola.com/trabalho-docente/opapel-coordenador-pedagogico.htm>. Acesso em 10 de novembro 2016 às 08h 11min.

PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia escolar: coordenação pedagógica e gestão educacional**. São Paulo: Cortez, 2011.

SERPA, Dagmar; LOPES, Noêmia. Nova Escola. Gestão Escolar. **Os caminhos da coordenação pedagógica e da formação de professores**. Edição especial nº 06 junho 2011. Fundação Victor Cívica. Disponível em:  
<http://acervo.novaescola.org.br/pdf/coordenacao-formacao.pdf>. Acesso em 14 de Novembro de 2016 às 10h 40min.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2006.



## O USO DO COMPUTADOR COM FERRAMENTA PEDAGÓGICA

**Jaudirene Martins dos Santos**

jaumarsan@gmail.com

**Keila Theófila S. Guirra Ameida**

Keilaguirra@hotmail.com

**Renata Adrian Ribeiro dos Santos Ramos**

Professora na UNEB

renataadrianuneb@hotmail.com

### Resumo

Este relato apresenta em seu bojo uma reflexão sobre a não utilização do computador como ferramenta pedagógica na escola, diante da necessidade de trabalho com as tecnologias digitais nos espaços educativos, como forte aliado na disseminação dos conteúdos. O presente escrito tem por objetivo relatar uma experiência sobre o uso do computador em sala de aula. A experiência foi desenvolvida a partir de oficinas junto ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID), vinculado à Coordenação (CAPES), especificamente junto ao subprojeto “As Tecnologias Digitais, Sociais e Ambientais e suas Contribuições na Formação Docente no Território do Sisal”, em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental I, na Escola Graciliano de Freitas, no município de Serrinha-Ba. No desenvolvimento da ação educativa, objetivou-se: Compreender a (s) contribuição (ões) do uso do computador na aplicação dos conteúdos didáticos em sala de aula; Apresentar outras utilidades para o computador além do uso da internet. O trabalho fundamentou-se na perspectiva experiencial da prática, com abordagem qualitativa através de observação participativa e escrita de diário de bordo, entrevista. Como aporte teórico utilizou-se estudiosos como: Souza (2006); Gadotti (2003); Riba e Souza (2013). Sobre os resultados do estudo: percebeu-se que as escolas tecnológicas são ferramentas de auxílio pedagógico na busca por uma educação com qualidade. Nesse contexto, a escola tem papel fundamental, sendo a mesma um espaço que deve facilitar a todos os cidadãos, o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento de competências, possibilitando aquisição do conhecimento e de sua utilização no exercício da cidadania.

**Palavras – chave:** Escola. Professor. Tecnologia

### Introdução

O escrito emerge a partir do plano de ação que foi desenvolvido na escola Graciliano de Freitas em Serrinha a qual faz parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação á Docência (PIBID-CAPES), junto ao subprojeto intitulado: “As Tecnologias Digitais, Sociais e Ambientais e suas



Contribuições na Formação Docente no Território do Sisal”, campus-XI, UNEB – Serrinha. O programa acima citado tem dentre os objetivos: Promover a articulação integrada da educação superior com a educação básica; Valorizar o espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores para a educação básica.

No desenvolvimento da ação educativa, objetivou-se: Compreender a (s) contribuição (ões) do uso do computador na aplicação dos conteúdos didáticos em sala de aula; Apresentar outras utilidades para o computador além do uso da internet. O trabalho fundamentou-se na perspectiva experiencial da prática, com abordagem qualitativa através de observação participativa e escrita de diário de bordo, entrevista.

O PIBID tem papel relevante na nossa formação docente, pois, permiti dentre outras coisas, elaborar e desenvolver oficinas a partir de observações feitas no espaço que iremos atuar enquanto bolsistas de iniciação à docência. As mesmas são elaboradas de acordo a realidade dos estudantes.

Para uma melhor compreensão o trabalho será dividido em três partes, a primeira um relato do que nos levou a fazer as oficinas tendo o computador como elemento principal, a segunda como se deu o desenvolvimento das oficinas e por fim a inconclusão do trabalho.

### **Contextualização da experiência**

As referidas oficinas foram desenvolvidas na turma do 4º ano do Ensino Fundamental I na Escola Municipal Graciliano de Freitas. A turma é composta por 22 alunos com idade entre 9 e 11 anos. Somos em um total de quatro bolsistas divididas em duplas, que realizam observações no espaço duas vezes por semana. Temos como supervisora a professora Katiane Gleice Silva Neri que possui graduação em Letras e pós graduação no Ensino da Língua Inglesa.

O objetivo deste projeto é tratar sobre o não uso do computador como ferramenta pedagógica, e sobre os benefícios e malefícios que a internet pode nos trazer, visto que a turma é composta de pré adolescentes que possuem



meios digitais como computador, tablet e celular, e vivem submersos nas redes que a internet oferece, a discussão sobre este tema possibilitará aos alunos refletir sobre os riscos e benefícios que a internet nos traz.

Partimos de problematizações, após observações e entrevistas com os estudantes, professora e vice-diretora constatamos que a professora não fazia uso dos computadores na escola apesar da mesma possuir uma sala com 15 (quinze monitores)

Primeiro perguntamos aos estudantes quem tem computador em casa, celular ou tablet? Qual o uso que faz do mesmo? Por fim perguntamos se usam os computadores da escola?

Para a professora, perguntamos qual o uso ela faz dos computadores na escola?

E a vice-diretora qual o uso é feito dos computadores na escola?

Todos os estudantes têm alguns dos instrumentos em casa à cima citados. Todos fazem uso deles, alguns disseram que participam de rede social como: Facebook, Instagram, Musically, tem grupo de WhastApp, canal no You Tube. Quanto ao uso do computador na escola todos foram unânimes em dizer que não fazem uso por que, não lhes é permitido.

O computador hoje além de ser usado como ferramenta de aprendizado dele mesmo onde o aluno aprende os programas e como li da com eles, é também usado como para ensinar outros assuntos,

Na segunda opção o comutador é grande aliado ao ser usado como ferramenta pedagógica. Na sala de aula ele é uma ferramenta

A quantidade de programas educacionais e as diferentes modalidades de uso do computador mostram que esta tecnologia pode ser bastante útil no processo de ensino-aprendizagem.

Entretanto, as novas modalidades de uso do computador na educação apontam para uma nova direção: o uso desta tecnologia não como "máquina de ensinar" mas, como uma nova mídia educacional: o computador passa a ser uma ferramenta educacional, uma ferramenta de complementação, de aperfeiçoamento e de possível mudança na qualidade do ensino.



O computador pode ser usado para digitar textos, elaborar planilhas, fazer slides, desenhar dentre outras coisas. O computador não é mais o instrumento que ensina o aprendiz, mas a ferramenta com a qual o aluno desenvolve algo e, portanto, o aprendizado ocorre pelo fato de estar executando uma tarefa por intermédio do computador.

Em língua portuguesa, por exemplo, podem ser trabalhados textos utilizando apenas um computador e um programa Word. A professora pode incluir comentários nos textos dos alunos sem alterá-los e depois pedir que revisem.

Com a utilização do computador na educação é possível ao professor e à escola dinamizarem o processo de ensino-aprendizagem com aulas mais criativas, mais motivadoras e que despertem, nos estudantes, a curiosidade e o desejo de aprender, conhecer e fazer descobertas. Neste contexto as utilidades e os benefícios no desenvolvimento de diversas habilidades fazem do computador um importante recurso pedagógico, uma vez que, com ele, podemos usufruir da realização de variadas ações como: desenvolver a comunicação, fazer pesquisas, redigir textos, criar desenhos e outros. Sendo assim não há como a escola atual deixar de reconhecer a influência da informática na sociedade moderna e os reflexos dessa ferramenta na área educacional (RIBAS; SOUZA. p, 2-3. 2013)

Estamos no século XXI não cabe mais a escola se omitir as tecnologias, elas estão aí e são grandes aliadas na aplicação e desenvolvimento dos conteúdos pedagógicos, cabe a cada professor usá-la a seu favor.

A professora/supervisora disse que não usava os computadores da escola porque, no momento estavam desativados, mas há alguns anos atrás usou os jogos que tem no próprio computador. A sala de informática da escola Graciliano não tem internet. A vice-diretora disse que os mesmos são usados para trabalho da direção: transferência, frequência, atividades dos professores.

Assim, elaboramos nossa oficina partindo do pressuposto de que o uso do computador vai além das redes sociais, ou das pesquisas feitas com o uso da internet, ou do You Tube.



Foram elaboradas e desenvolvidas seis oficinas pelas quatro bolsistas de ID. Acordamos que cada dupla ficaria responsável por três oficinas. Assim, iremos relatar as três que ficamos responsáveis por fazer e aplicar.

Os objetivos proposto por nós nas oficinas foram: Compreender a (s) contribuição (ões) do uso do computador na aplicação dos conteúdos didáticos em sala de aula; Apresentar outras utilidades para o computador além do uso da internet.

Na primeiro oficina iniciamos com uma roda de conversa, sobre o uso de computadores, em seguida mostramos um vídeo com a historia falando da origem e surgimento dos computadores.

Dando continuidade perguntamos aos alunos qual a importância de usá-lo como suporte e ferramenta de aprendizagem dentro do espaço escolar, e enfatizamos as diversas possibilidades de usar o computador até mesmo sem o uso de internet.

Ouvimos atentamente os posicionamentos dos estudantes e destacamos pontos relevantes: Duas alunas relataram que tem canal no You Tube; outros disseram que usa o computador para fazer tarefas da escola, jogar, assistir filmes e desenhos.

Antes de levamos a sala de informática dissemos da nossa intenção em elaborar um jornal; no qual eles iriam digitar todo o conteúdo usando os computadores da escola.

Assim, dividimos a sala em grupos e os levamos a sala de informática para ver quantos computadores estavam funcionando isso porque, como a professora havia dito antes a sala estava desativada. E o programa instalado nos aparelhos é de difícil manuseio é o Linuks.

Apesar da escola, ser equipada com 15 computadores só funcionavam 6; para isso dividimos a sala em cinco equipes cada uma ficou responsável por uma parte do jornal. Eles iriam pesquisar em casa e digitar nos computadores da escola.

A primeira equipe ficou para pesquisar sobre comidas típicas do São João, pois, estava próximo da festa junina; a segunda por trazer os trajes; a





terceira os aniversariantes e avisos da escola, a quarta sobre as brincadeiras e a quinta sobre música e dança junina.

**Figura 01** - Sorteio das equipes



Fonte: Katiane 2017

A segunda oficina teve como objetivo levar os alunos para a sala de informática para que lá digitassem em grupo a pesquisa que fizeram relacionadas ao São João para ser colocada no jornal que seria produzido. Explicamos para eles que podemos usar o computador para fazer várias coisas e não somente navegar na internet, dissemos que tem várias utilidades como: digitar textos que nos permitiam, por exemplo, escrever um livro.

Não tinha computadores suficientes para que cada aluno ficasse em um sozinho, então, dividimos os grupos de dois em dois e de três em três alunos. Um começava a digitar o outro dava continuidade, e o outro aluno finalizava a digitação.

Os alunos gostaram muito da atividade, queriam ficar digitando por mais tempo e não queriam dar a vez aos outros colegas, porém para que a atividade fosse mais produtiva é necessário que todos digitassem, sentimos falta de que houvesse mais computadores funcionando no espaço.

Percebemos a facilidade que alguns alunos têm em lidar com computadores, e ao mesmo tempo outros apresentam dificuldade em manusear o aparelho, mas todos estavam bastante entusiasmados e dedicados.

A oficina foi muito interessante os alunos estavam muito entusiasmados, pois, nunca tinham feito uma atividade como essa, e perceberam que o uso do



computador não está atrelado somente à internet. Essa oficina oportunizou a turma a explorar outros ambientes da escola, isso por que a sala de informática da escola era muito pouco utilizada pelos estudantes.

Após eles terem digitado todo o conteúdo nós bolsistas imprimimos e demos algumas copias para serem distribuídas. A língua portuguesa é rica em generos textuais, todas tem relevância no desenvolvimento da escrita e leitura, entretanto optamos pelo jornal por ser de fácil leitura e interpretação.

Com jornal já pronto junto com a turma realizamos a leitura do mesmo, em seguida na mesma ordem dos grupos eles foram entregado em todas as salas da escola, com a participação de todos da sala inclusive com a presença da direção escolar e a professora da turma.

Foi um momento muito proveitoso e participativo, pois os mesmos demonstravam entusiasmo em desenvolver essa atividade. Um momento enriquecedor para todos para nós bolsistas não há palavras que defina nossa felicidade. Para Arendt (Para Arendt (Machado (2009), apud. Hannah Arendt) na educação decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por e salvá-lo da ruína, essa seria inevitável se não fosse a renovação da vida principalmente das crianças e dos jovens, ou seja, só a educação é capaz de transformar.

**Imagem 02** - Digitando o jornal



**Imagem 03** - Conversando com a vice-diretora



**Fonte:** Keila Theófila e Jaudirene Martins 2017

**Figura 04** - Capa do jornal



Fonte: Keila Theófila e Jaudirene Martins

Figura 05 - Entrega do jornal



Fonte: Jaudirene Martins e Keila Theófila 2017

Na oficina seguinte fizemos uma breve prévia de tudo que já tínhamos trabalhado antes com a turma, e escrevemos a palavra tecnologia no quadro. Perguntamos aos alunos se eles sabiam o significado da palavra (tecnologia), em seguida pedimos para eles para fazerem um acrostico com a mesma. Então eles fizeram individualmente no caderno e depois convidamos-os um a um para fazer a leitura.

Ficamos muito felizes com o desenvolvimento da turma em relação a dedicação de cada um, principalmente com as palavras que eles colocaram no



acrostico individual. Partindo dessas palavras recolhemos alguma e confeccionamos um cartaz e expomos na sala de aula.

A troca de aprendizado foi recíproca nessas oficinas, aprendemos com eles, apesar da pouca idade tem um conhecimento único o mundo tecnológico os rodeia faz parte do dia-a-dia deles. Para Freire e em concordância com o seu pensamento:

“Não há saber nem ignorância absoluta: há somente uma relativização do saber ou da ignorância. Por isso, não podemos nos colocar na posição do ser superior que ensina um grupo de ignorantes, mas sim na posição humilde daquele que comunica um saber relativo a outros que possuem outro saber relativo” (FREIRE, p, 35-36).

É fundamental que a escola faça o seu papel o de incluir e juntas escola/professor/tecnologia caminhem de mãos dadas na busca por uma educação que forme o cidadão, preparando-o para o mundo competitivo do trabalho que acima de tudo respeito às especificidades e singularidade de cada um, fazemos nossas as palavras de Gadotti quando ele diz: Educar os sentimentos. O ser humano é o único ser vivente que se pergunta sobre o sentido de sua vida. Educar para sentir e ter sentido, para cuidar e cuidar-se, para viver com sentido cada instante da nossa vida. Somos humanos porque sentimos e não apenas porque pensamos. Somos parte de um todo em construção e reconstrução (2003, p. 60).

Figura 06 - Construção do acróstico



Fonte:

Figura 07 – Acróstico





Fonte: Katiane 2017

A terceira oficina iniciamos explicando para os alunos que faríamos uma gincana com o significado de palavras que discutimos ao longo das oficinas. A turma foi dividida em dois grupos, se um dos grupos não respondesse corretamente a pergunta, a vez passava para o outro grupo. A gincana consistia em lermos o significado de uma palavra, e o grupo respondia se aquele significado estava certo ou errado.

O objetivo da gincana foi refletir sobre os temas discutidos nas oficinas realizadas e perceber se os temas trabalhados nas intervenções foram apreendidos pelos alunos. Utilizamos as seguintes palavras para fazer as perguntas: acesso, cmg, ctz, offline, online, internet, wifi, nuvem e chat.

Os grupos estavam empatados, e para desempatar demos um dicionário com palavras utilizadas na internet, criado pelas bolsistas ID, para que cada grupo procurasse no dicionário o significado da palavra que seria dita por uma das bolsistas, o grupo que encontrasse o significado primeiro ganharia a disputa.

Os alunos estavam animados e muito eufóricos com a atividade, por fim deixamos dois exemplares do dicionário para ser colocado na biblioteca da escola para que todos tivessem acesso.

### **Inconclusões**

As oficinas realizadas tiveram como objetivo trabalhar questões que fazem parte do cotidiano dos alunos além de promover discussões reflexivas a respeito do tema. Elas foram de suma importância para nós Bolsistas ID, principalmente por estarmos em um novo espaço pedagógico, com alunos do



Fundamental I, tal espaço é fundante na formação desses que são pré adolescentes.

Quando começamos as observações no espaço percebemos as diferenças entre as etapas de ensino. Ao iniciarmos o Projeto de intervenção encontramos algumas dificuldades, pois, ainda não tínhamos experiência como docentes, mas ao decorrer das oficinas as dificuldades foram sanadas.

Assim, dizemos que é inconclusão porque ainda há muito o que ser feito, estudado e debatido a respeito de tecnologia. Como dissemos antes o computador é um instrumento com possibilidades mil que quando usado pelos professores de forma correta é uma ferramenta poderosa na disseminação dos conteúdos pedagógicos.

Nossos estudantes são do século XXI uma geração que pensa e age rápido, nesse sentido o professor precisa estar acompanhando essa evolução, pois as aulas carecem ser mais dinâmicas voltadas para o momento atual. A educação deve atender todas as necessidades de seus estudantes e ser pautada na realidade que estão inseridos, fechar os olhos, omitir-se a tal realidade pode ser fatal para aquisição dos conhecimentos fundamentais para o desenvolvimento pleno da criança na sua formação como cidadão, alias a Constituição diz que é direito de todos o pleno desenvolvimento.

Fazemos nossas as palavras de Arendt quando ela diz que:

A educação é também onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las os seus próprios recursos, tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender algo novo e imprevisto para nós, preparando-as, em vez disso, com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum”, (MACHADO, 2009 apud. AREND HANNAH).

Para nós bolsistas uma satisfação ímpar perceber como as oficinas contribuíram, com as discussões feitas acerca do assunto, tanto estudante quanto professor percebeu que o uso do computador vai além da internet.

O PIBID contribui de forma ímpar na nossa como docentes, visto que algumas de nos não atua na sala de aula. Assim, podemos vivenciar a sala de aula e aliar a teoria discutida na universidade com a pratica proporcionado pelo PIBID.



A cada observação ficamos mais encantadas com os estudantes diante do dinamismo e entusiasmos deles. A cada oficina elabora e desenvolvida uma surpresa para nós tamanha a felicidade dos estudantes e satisfação da professora/supervisora em nos apoiar.

Na construção da nossa formação como docentes o PIBID funciona como um bloco a mais na construção da coluna. A quebra de paradigmas e construção de novos conceitos são fundamentais para nossa formação

O alcance dos objetivos propostos por nós nas oficinas nos deixou fascinadas e radiantes de alegria, a sensação de ter contribuído um pouco com o aprendizado dos alunos é única.

**Figura 08** - Chaveiros e dicionário internetês



**Fonte:** Funcionário da escola

**Figura 09** - Culminância das oficinas



**Fonte:** Funcionário da escola



Fonte: Funcionária da escola

## Referências

FREIRE, Paulo. Educação e mudança – São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GADOTTI, Moacir, **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Nova Hamburgo: Feevole, 2003.

MACHADO, Rosângela. **Educação Especial na Escola Inclusiva: Políticas, Paradigmas e Práticas**. 1ed. São Paulo: Cortez, 2009.

RIBA, Selma Carneiro; SOUZA, Flavia Dias de. **Tecnologias e práticas educativas: o uso do computador na escola como recurso pedagógico**. Acesso 17/09/17.

([http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2013/2013\\_utfpr\\_ped\\_artigo\\_selma\\_carneiro\\_ribas.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_utfpr_ped_artigo_selma_carneiro_ribas.pdf));

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: Estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, Ba: UNEB, 2006





## UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O USO DAS TECNOLOGIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL I

**Neuza de Jesus Santos Sousa**<sup>26</sup>

UNEB-Campus XI  
neuza19.santos@gmail.com

**Sueli Santos de Jesus**<sup>27</sup>

UNEB-Campus XI  
sueyileus.26@gmail.com

**Prof.<sup>a</sup> M<sup>a</sup>. Renata Adrian R. S. Ramos**<sup>28</sup>

UNEB-Campus XI  
renataadrianuneb@gmail.com

### Resumo

Este artigo é fruto das intervenções realizadas no âmbito do subprojeto “As Tecnologias Digitais, Sociais, Ambientais e Suas Contribuições para a Formação Docente no Território do Sisal”, pertencente ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado a Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES). Aqui neste escrito objetiva-se relatar algumas experiências do projeto de trabalho sobre Tecnologias na Sala de Aula, desenvolvido pelas bolsistas de iniciação à docência (ID) em uma escola da rede pública municipal da cidade de Serrinha-Ba. Nesse sentido a questão norteadora deste trabalho é: Qual a influência do uso das tecnologias na aprendizagem escolar das crianças? Os percursos metodológicos estão respaldados na abordagem qualitativa, sendo que se utilizou de um estudo de campo de caráter descritivo e reflexivo, cujo procedimento de coleta de dados foi à observação participante durante o desenvolvimento de oficinas pedagógicas propostas no projeto de trabalho, que originou registros escritos reflexivos, na perspectiva de uma formação docente crítica e reflexiva. Os teóricos que nortearam este trabalho foram: Magdalena e Costa (2006); Paiva e Costa (2015) entre outros. A partir dos dados coletados percebemos que o acesso às tecnologias podem trazer benefícios e malefícios para os alunos, sendo essencial que a escola inclua discussões e utilize essas tecnologias na sala de aula. Durante a realização das oficinas ficou evidente a participação e interação das crianças nas atividades nas quais envolvia o trabalho ou a discussão do tema tecnologias, internet e redes sociais.

**Palavras-chave:** Intervenções pedagógicas. PIBID. Tecnologia.

---

<sup>26</sup> Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID - UNEB/Campus XI.

<sup>27</sup> Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID - UNEB/Campus XI.

<sup>28</sup> Professora Mestra da Universidade do Estado da Bahia, UNEB, Campus XI- Serrinha- Bahia e Coordenadora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID UNEB/Campus XI.



## Introdução

Este artigo é fruto de observações e intervenções realizadas por bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID-CAPES), tem por objetivo relatar as experiências do projeto de intervenções pedagógicas realizadas pelas bolsistas de Iniciação à Docência (ID) em uma Escola da Rede Pública municipal da cidade de Serrinha-Ba. O projeto abordou a relação da criança com faixa etária ente 9 e 12 anos com as tecnologias no seu convívio social e na escola.

O PIBID é um programa do governo federal que concede bolsas a estudantes de licenciaturas, participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvida por Instituições de Educação Superior (IES), em parceria com escolas de Educação Básica da rede pública de ensino. Têm como objetivos incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica; contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; inserir os licenciados no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino e aprendizagem; contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (BRASIL, 2015)

Assim, o programa possibilita aos graduandos uma maior aproximação com o ambiente escolar, com os problemas e desafios da profissão docente. Tem sido muito significativo, sobretudo no curso de Pedagogia, na UNEB- Departamento de Educação/ Campus XI, uma vez que há três anos o curso está oportunizando aos discentes vivenciar e executar ações junto ao subprojeto intitulado “As Tecnologias Digitais, Sociais, Ambientais e Suas Contribuições para a Formação Docente no Território do Sisal”, que tem como objetivo proporcionar a qualificação profissional dos discentes de licenciatura



em Pedagogia, a valorização do magistério a articulação entre o Ensino Superior e a Educação Básica.

A Escola Municipal Graciliano de Freitas parceira do PIBID- UNEB está localizada no perímetro Urbano da cidade de Serrinha- Bahia. O bairro onde localiza-se a escola é um local histórico, pois ele surgiu a partir da construção da estrada de ferro que liga Alagoinhas à Serrinha, e, da instalação da estação da Leste em Serrinha. O funcionamento da escola é diurno oferecendo educação para o Ensino Fundamental I, e noturno oferecendo a Educação de Jovens e Adultos.

Os percursos metodológicos estão respaldados na abordagem qualitativa, sendo que se utilizou de um estudo de campo de caráter descritivo e reflexivo, cujo instrumento de coleta de dados foram as experiências vivenciadas no projeto de intervenção intitulado: a tecnologia na sala de aula: lançando novos olhares, que buscou discutir a influência das tecnologias na infância. Nesse sentido a questão norteadora deste trabalho é: Qual a influência do uso das tecnologias na aprendizagem escolar das crianças? Os teóricos que fundamentaram está escrita foram Magdalena e Costa (2006), Paiva e Costa (2015).

Este artigo está estruturado em três seções distintas: a primeira traz uma introdução sobre o tema, a segunda discute sobre a relação da criança com as novas tecnologias, a terceira relata as experiências do projeto de intervenção, refletindo sobre os resultados alcançados a partir das oficinas realizadas no âmbito do projeto.

### **A criança e as novas tecnologias**

O uso da internet atravessou fronteiras e penetrou em diferentes meios sociais, diminuiu barreiras culturais e avançou muito rápido, modelando mudanças significativas no século XXI. Entretanto, é notável a influência desses avanços tecnológicos na vida das crianças, o que muitas vezes, o mau uso acabam trazendo malefícios para as mesmas. Isso por que o convívio com o meio virtual em excesso, pode afastar a criança do convívio real. Para Paiva e Costa



O uso indiscriminado da tecnologia desconstrói o vínculo afetivo entre os membros da família, nesse sentido, a ausência de referência de natureza emocional dificulta as crianças a desenvolverem sua cognição no âmbito escolar, pois, a falta de equilíbrio entre o aspecto cognitivo e afetivo compromete o desempenho escolar dos alunos. (PAIVA; COSTA, 2015, p. 5)

Assim, o cuidado na orientação equilibrada e segura na utilização dessas tecnologias como também a discussão e a utilização delas em sala de aula possibilitará um maior conhecimento dos alunos sobre a temática, promovendo uma maior conscientização dos alunos evitando assim, problemas cognitivos e afetivos futuros.

Uma das tecnologias que fazem parte da vida das crianças e da sociedade como um todo, é a internet, as pessoas vivem conectadas inclusive as crianças, que têm acesso a vários aplicativos por meio de dispositivos móveis que muitos já possuem. Diante da quantidade de crianças conectadas à internet, é notável a sua influência em sala de aula, pois, de acordo com Magdalena e Costa (2003) “a internet tem avançado em todas as esferas organizacionais da sociedade e agora na escola” (p.13).

Diante disso a escola não pode ficar a parte de todas estas mudanças que invadem a sala de aula, é necessário que haja discussões em torno deste tema para que os estudantes percebam as tecnologias como algo para além do mero divertimento. O professor deve utilizar a tecnologia como um aliado na construção de conhecimentos com o intuito de estimular o uso dos espaços virtuais articulando-os com a aprendizagem. Para Magdalena e Costa,

[...] aceitar que nossos alunos explorem esse espaço virtual sem cair na tentação de “facilitar” a sua tarefa, reconhecer que os alunos são capazes de aprender em contextos que não somos capazes de controlar, que existem caminhos diferenciados para chegar a determinadas construções, que cada aluno tem curiosidades próprias e, acima de tudo, que são capazes de organizar informações é um dos nossos primeiros desafios como professores se queremos colocar a internet em sala de aula. (MAGDALENA; COSTA, 2003, p.54)

Os professores precisam trazer a internet para sala de aula de forma que ele não a veja como algo que irá tirar o seu domínio na sala de aula e isso



se caracteriza como um dos principais desafios que os professores devem enfrentar, para tanto o professor deverá criar meios para que seus alunos construam seu conhecimento a partir de suas próprias construções e curiosidades.

Tratar sobre temas que envolvem a internet ou até mesmo trazê-la para sala de aula é um desafio, principalmente, por que por meio dela os alunos têm acesso a diversos conteúdos que fogem ao controle do professor, de modo que muitos não sabem o que fazer ou como fazer para incluir a internet na sala de aula.

A internet abre espaço para uma série de possibilidades que podem ajudar o professor na sala de aula. Para Magdalena e Costa

[...] a partir do momento que temos acesso a uma mídia, onde a veiculação de informações pode ocorrer em múltiplas vias, onde há a possibilidade de interferência e a comunicação é possível de modo síncrono e assíncrono, é preciso parar e pensar nas novas possibilidades abertas. (MAGDALENA; COSTA, 2003. p.61)

As novas tecnologias crescem e se reproduzem cada vez mais rápido, como também é crescente o número de adeptos e a maioria deles são crianças que sabem utilizar todos os tipos de tecnologias que estão ao seu alcance. Com o acesso às novas tecnologias, tudo nos chega de forma instantânea, principalmente as informações pela internet e redes sociais, e as crianças têm acesso à essas informações que muitas vezes são impróprias para sua idade.

O conteúdo que acessam na internet podem ser impróprio para eles e na rede não existe, muitas vezes, controle sobre quem acessa as redes, sendo importante o uso de dispositivos de segurança e o acompanhamento e orientação da família e demais educadores, pois, ao navegarem na internet de forma indiscriminada estão expostos à diversos riscos. Diante de tantas questões que envolvem o uso das tecnologias, podemos perceber que ela apresenta duas versões. A primeira para Paiva e Costa é que:

A utilização da tecnologia de forma indiscriminada pelas crianças, provocam o desequilíbrio físico e psicológico, com



isso, potencializa o isolamento social através do sedentarismo, característica essa que é predominante na adesão a plataforma virtual, nesse sentido, esse fenômeno causa o embotamento afetivo, despersonalização, ansiedade e depressão, impedindo o pleno desenvolvimento e amadurecimento afetivo, físico, cognitivo e social das crianças. (PAIVA; COSTA, 2015, p. 5)

Podemos então perceber que o uso das tecnologias de forma indiscriminada pelas crianças pode desenvolver problemas que vão desde o sedentarismo à problemas afetivos e psicológicos, que podem comprometer o desenvolvimento da criança trazendo problemas de ordem afetiva física e cognitiva. Mas, também elas podem trazer benefícios, de acordo com os mesmos autores.

[...] a tecnologia pode ser uma grande aliada no ensino das crianças, tanto nas escolas quanto em casa. Mas, este uso deve ser ponderado e fiscalizado para que evite influências negativas e não se torne um mal para o desenvolvimento sadio de uma criança. (PAIVA; COSTA, 2015, p.7)

De acordo com a visão dos autores, existem situações que favorecem o uso das tecnologias e outras não, pois, de um lado ela facilita a nossa vida, ajuda no ensino das crianças e nos permite o acesso à novas tecnologias e descobertas, por outro, ela pode impedir o desenvolvimento da criança, expõe as crianças à diversos riscos, além de fornecer informações falsas, que precisam ser verificadas.

Essas discussões são muito importantes, sendo imprescindível que o professor leve esses temas para serem debatidos em sala de aula e que, principalmente, promova discussões sobre ela, pois, as tecnologias estão presentes na nossa vida e, muitas vezes, ocupam maior parte do nosso tempo, permitindo o acesso de todas as pessoas de todas as idades, e, os jovens, principalmente os que se encontram em idade escolar, são os que passam a maior parte do seu tempo conectado em algum site, aplicativo ou rede social.

Por despertarem a atenção dos estudantes, até mesmo mais do que os conteúdos ensinados de forma convencional na escola, há uma percepção de desequilíbrio no que tange ao interesse dos estudantes sobre informações e conteúdos escolares e os veiculados no meio digital. É evidente que os meios



digitais dispõem de mecanismos mais atrativos e dinâmicos que “prendem” a atenção dos estudantes. Concomitante a isso, os professores acabam por não utilizar ou discutir essas tecnologias na sala de aula. Muitos destes professores por não saberem utilizar, outros por não terem os recursos necessários, ou até mesmo por não achar pertinente tratar desse assunto na sala de aula, acabam por ignorar o avanço dessas tecnologias.

Mas esta é uma atitude que precisa ser repensada, pois, as tecnologias estão cada vez mais presentes nas nossas vidas, ultrapassando as fronteiras e estão presente em diferentes contextos, é perceptível que a maioria dos alunos utilizam gírias e palavras que normalmente utilizam na internet e redes sociais, sendo um assunto que pode até ser discutido na sala de aula com os alunos.

A tecnologia substitui silenciosamente os hábitos tradicionais que envolvem a interação física com as pessoas e o meio ambiente, com isso, o costume de abreviar termos específicos nos aparelhos eletrônicos impedem as crianças de obedecerem as normas cultas da língua vernácula, impossibilitando-as de escreverem corretamente, a dependência a tecnologia também provoca frustração entre as crianças, uma vez que, a necessidade por adquirir informações de forma quantitativa causa a intolerância e ansiedade, visto que, os dispositivos eletrônicos apresentam acessibilidade 24 horas na internet. (PAIVA; COSTA, 2015, p. 5)

É visível que, as tecnologias permitem o acesso a uma gama de informações, que ultrapassam o conhecimento do professor, pois, a todo momento surge algo novo que pode ser explorado, conhecido em velocidade incomparável e diante de recursos interativos e em rede digitais nas quais estabelece um tipo diferente e crescente de interação social. Os estudantes por estarem sempre conectados tem acesso a estas informações e possibilidade de interações, que podem deixar o professor inseguro em trabalhar com a tecnologia ou deixar que elas estejam presentes na sala de aula.

O uso da tecnologias e a influência dela na sala de aula requer muitas discussões, no entanto, percebemos que ela apresenta pontos positivos e negativos. Ou seja, é necessário atenção na utilização das tecnologias, em casa os pais devem fiscalizar e orientar seus filhos, e na escola, o professor



deve utilizar as tecnologias para potencializar o ensino e torná-la um aparato pedagógico.

Nesse sentido, é necessária uma postura diferente do professor diante dos usos das inovações tecnológicas no ambiente escolar, uma vez que, é algo que vem ganhando cada vez mais espaço na vida das crianças e adolescentes. O professor pode utilizar os meios tecnológicos para despertar a atenção dos estudantes, promovendo um ensino dinâmico utilizando recursos diferentes dos já utilizados na sala de aula.

### **As intervenções pedagógicas realizadas no quarto ano do ensino fundamental**

Esta seção tem como finalidade relatar as oficinas desenvolvidas a partir do projeto de intervenção, realizadas no primeiro semestre de 2017 em uma escola pública no 4º ano do Ensino Fundamental I, com 22 alunos com faixa etária entre 9 e 12 anos, da escola Graciliano de Freitas parceira do PIBID-UNEB/ Campus XI.

A oficina “**Descobrimo o laboratório de informática na escola**” realizada no dia 25 e 30 de Maio, e 9 de junho de 2017, teve como objetivo utilizar o computador na escola para construir um jornal, no qual a participação das crianças fosse ativa e inovadora.

A Oficina foi iniciada com uma conversa com a turma, os bolsistas responsáveis pelo projeto solicitaram que os alunos pesquisassem e apresentassem ideias e sugestões para as pautas do jornal. Então, como estava próximo as festas juninas a pauta do jornal abordou essa tema, contextualizando a história da festa, as danças, as músicas, as comidas típicas entre outros aspectos.

Além de relatar um pouco sobre a cultura da escola e da cidade de Serrinha-Ba, o jornal também apresentou uma homenagem a cidade que estava completando 137 anos de emancipação política.



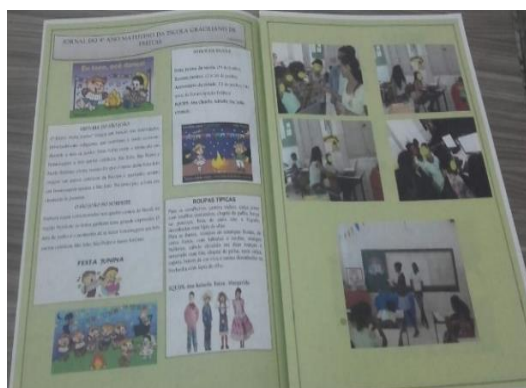


Nessa ótica, a oficina incentivou os educandos a escreverem, digitarem e ler textos diversificados. Uma vez que, as produções são compostas por vários tipos de gêneros textuais, como: recitais, músicas, contos, dissertação, entre outros temas considerados importantes para construção da criticidade e análise da realidade nas características individuais, como também sociais vividas.

A oficina, além de incentivar a pesquisa, a leitura e a produção de texto, oportunizou os estudantes a utilização do laboratório de informática da escola, e a perceberem as infinitas possibilidades que o computador oferece no

processo de aprendizagem e de produção de conhecimento no espaço escolar.

No último dia de oficina as bolsistas recolheram os textos digitalizados, para em conjunto com os grupos formados durante as atividades fazer a revisão e a edição do jornal. Após, foi feita a impressão e divulgação



**Imagem 1:** Jornal produzido por bolsistas ID e alunos do 4º ano. **Fonte:** SANTOS, ---

do jornal pelos alunos para a comunidade escolar.

Em outra oficina “**Pontos positivos e negativos da Internet**” realizada no dia 06 junho de 2017 que teve como objetivo conscientizar os alunos sobre os pontos positivos e negativos do uso da internet e os cuidados que devemos ter ao fazer uso da mesma, continuamos o trabalho conforme Projeto de Trabalho.

Iniciamos com a leitura de um texto informativo sobre o uso excessivo da internet, em seguida iniciamos uma discussão a respeito dos cuidados que devemos ter ao acessar a internet, que não devemos conversar com pessoas que não conhecemos entre outros aspectos. Depois da discussão, dividimos a turma em dois grupos para a construção do painel e cada componente de um grupo por vez, retirava da sacola uma frase e lia em voz alta, depois identificava se era um ponto positivo ou negativo da internet e os demais alunos concordavam ou não com o colega.



Na frase: Roubo de Informações e Crimes Virtuais; discutimos com os estudantes sobre o perigo de divulgação de informações pessoais pela internet a pessoas desconhecidas, pois existem pessoas que podem utilizar nossas informações pessoais para nos prejudicar. Na frase: Uso indevido de imagens e informações pessoais, explicamos que devemos tomar cuidado com as fotos que postamos nas redes sociais pois, alguém pode utilizar a foto de forma indevida. Os alunos a todo tempo participavam das discussões e davam exemplos de acontecimentos com outras pessoas ou de alguém próximo.

A oficina foi muito produtiva e através das falas dos estudantes percebemos que eles alcançaram o objetivo principal da oficina, pois, participavam e davam exemplos reais de situações quem viram ou ouviram, demonstraram entusiasmo e entendimento do tema que estava sendo discutido.

A oficina “**Formação de frases com palavras utilizadas na internet**” realizada no dia 07 de junho de 2017 teve como objetivo a criação de frases pelos alunos com palavras da internet e em seguida eles falavam o que achavam que significava aquela palavra.

Já a oficina “**Cuidados nas redes sociais**”, realizada no dia 04 de julho de 2017, teve por objetivo conscientizar os alunos sobre os cuidados que devemos ter nas redes sociais. Tratamos dos conteúdos: não falar com pessoas estranhas, aceitar convite e muito menos dar endereço ou referência de algum local que frequente. Falamos também sobre o bullying nas redes sociais, sobre os tipos de fotos que postamos que devemos ter cuidado, e não enviar fotos nossas para pessoas estranhas. Sugerimos que fizessem uma cartilha com dez regras de boa convivência na internet.

E por fim, a oficina “**Palavras da Internet**” realizada no dia 12 de julho de 2017, teve como objetivo entregar o dicionário “dicionet” com palavras utilizadas na internet e fazer uma gincana com os alunos com perguntas de verdadeiro ou falso a respeito de questões que foram tratadas nas últimas oficinas realizadas. Os alunos gostaram da atividade desenvolvida, além disso, participaram da atividade e lembraram assuntos que tinham sido discutidos



nas últimas oficinas. Percebemos por meio da gincana e através das participações dos alunos relembrando assuntos anteriormente tratados que atingimos os objetivos propostos no projeto que era de discutir com os alunos e conscientizá-los a respeito da internet e redes sociais.

**Imagem 2:** Dicionário “dicionet”.



Fonte: SOUSA, 2017

### **Considerações finais**

As tecnologias se fazem cada vez mais presentes no nosso dia a dia, sendo impossível deixá-las de lado, principalmente no espaço educacional que é o local onde elas estão cada vez mais presentes.

Diante do acesso livre dos alunos à internet e aplicativos que ela dispõe, a escola não tem como, simplesmente não se atentar para discussões que contemplem essa área, pois, cada vez mais os alunos e jovens que frequentam a escola tem acesso à um tipo de tecnologia e principalmente à internet.

Sendo assim, é necessário que haja uma preparação dos professores para trabalhar com a tecnologia na sala de aula, principalmente a internet, e discutir sobre questões que envolvem o acesso e a utilização desses meios tecnológicos. Sendo que, esse é um assunto tão presente no nosso cotidiano que precisa ser discutido de forma que possa conscientizar os alunos na utilização dessas tecnologias e torná-la um aliado do professor na sala de aula.

Durante a realização das oficinas, ficou evidente, a participação e interação das crianças nas atividades, trazendo relatos do seu cotidiano sobre



os temas. Além de debater e discutir em grupo questões que fazem parte do seu convívio social relacionada a internet e as redes sociais.

Percebe-se que o professor poderá desenvolver projetos na sala de aula que contemple o uso das tecnologias, principalmente através da internet, criando chats, blogs, para promover discussões sobre determinados assuntos na sala de aula.

Assim, os objetivos do projeto foram alcançados na medida em que os estudantes compreenderam a importância dos cuidados necessários que devem ter ao acessar a internet, e as diversas possibilidades que a internet apresenta para aprendizagem e construção de conhecimentos.

## Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 146p.

BRASIL. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>. Acesso em: 10 de julho de 2017

BRITO, G. S. da; PURIFICAÇÃO, I. da. **Educação e novas tecnologias: um re-pensar**. Curitiba, Ibpex, 2008.

LIMA Junior, Arnaud Soares de. **A escola no contexto das tecnologias de comunicação e informação: do dialético ao virtual**. Salvador. EDUNEB, 2007.118p

MAGDALENA, Beatriz Corso; COSTA, Iris Elisabeth Tempel. **Internet em sala de aula: com a palavra, os professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PAIVA, Natália Moraes Nolêto de; COSTA, Johnatan da Silva. **A influência da tecnologia na infância: desenvolvimento ou ameaça?** <http://www.psicologia.pt/>. ISSN 1646-6977. Acesso em: 10 de julho de 2017



**O EMPREENDEDORISMO COMO UM INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM  
PELA PESQUISA: RELATO DA REVITALIZAÇÃO DE UMA EMPRESA  
JÚNIOR NO MUNICÍPIO DE SERRINHA- BA**

**Nívia Valéria Carneiro Rosas Vencimento**

Universidade do Estado da Bahia  
valrosas31@yahoo.com.br

**Sarah Silva Oliveira**

Universidade do Estado da Bahia  
sarasilvaoliveira@outlook.com

**Cláudia Michelle Ribeiro Lê**

Universidade do Estado da Bahia  
chelle.le.adm@gmail.com

**Resumo**

O presente estudo buscou apresentar para a comunidade acadêmica os fundamentos do processo de revitalização e ressignificação da Realiza Junior empresa Junior vinculada ao curso de Administração do Campus XI da Universidade do Estado da Bahia, localizado no município de Serrinha-Ba, a partir da implementação de um projeto de extensão. Teve também como elemento norteador informar a comunidade sobre a função e importância de uma empresa Junior, sua organização, os impactos sobre a região e sobre o curso, mas, principalmente, sobre a vida de todos os envolvidos no projeto até então. A proposta inicial objetivava revitalizar uma empresa Junior que havia sido aberta formalmente, mas, como tantas outras empresas, logo no primeiro ano terminou por suspender as suas atividades, motivada por razões diversas, entre estas a falta de apoio institucional, a pouca visibilidade dentro do curso, pouco conhecimento dos envolvidos e ausência de uma gestão que vislumbrasse os potenciais acadêmicos do empreendimento para toda comunidade e entorno. Após iniciado o projeto, a empresa passou por certa turbulência no primeiro ano, mas manteve-se no propósito de revitalizar as atividades de tal modo que, a partir do segundo ano, as ações começaram a apresentar resultados de que a revitalização tem sido exitosa, mas ainda com muitas ações a serem implementadas. O estudo faz um histórico das mesmas, abordando a metodologia e os referenciais usados no projeto.

**Palavras-chave:** Ensino. Empreendedorismo. Extensão

**Apresentação**

A proposta deste relato surgiu a partir do reconhecimento da necessidade de socializar as conquistas obtidas até aqui, bem como expandir o horizonte das ações já entabuladas, alcançando a comunidade acadêmica e todos os demais interessados em produzir e vivenciar experiências que enriqueçam as práticas educacionais.



Nesse sentido, é forçoso dizer que o relato em questão refere-se à revitalização e ressignificação da empresa Realiza Jr., empreendimento estudantil vinculado ao curso de Administração do Campus XI- UNEB, enquanto unidade empresarial que nasceu em 2011, mas encontrava-se inativa desde 2012, basicamente tendo desenvolvido suas atividades apenas por dois semestres.

É imperioso esclarecer também que as unidades empresariais da espécie juniores são empresas legalmente reais e, como tal, funcionam como um espaço de estágio e realização educacional-profissional de excelência, sendo esta a sua verdadeira missão.

Isto posto, pode-se afirmar timidamente que o espaço de aprendizagem de uma empresa Junior é também um espaço de produção tecnológica e de saberes diversificados, para os quais não existem barreiras senão a missão da empresa e a criatividade dos sujeitos envolvidos.

Ao considerar uma empresa Junior como espaço de produção tecnológica, é preciso conceituar a palavra tecnologia e sua relação com a área educacional. Nesse rastro encontramos, inicialmente a nível de ensino médio, os PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1993), nos quais a palavra tecnologia surge associada às áreas de conhecimento, como sendo espécies de desdobramentos destas, demonstrando que a presença da tecnologia no ambiente educacional deve ser enfatizada, mais ainda, deve obrigatoriamente estar vinculada às áreas de ensino, antes mesmo de se galgar a educação superior.

Com esta perspectiva, se pensarmos a educação universitária como aquela que também propõe aproximar o aluno da realidade social em que institucionalmente está inserido, podemos pensar o fazer universitário também como um fazer tecnológico, concebendo “ [...] a tecnologia como um corpo sólido de conhecimentos que vai muito além de servir como uma simples aplicação de conceitos e teorias científicas, ou do manejo e reconhecimento de modernos artefatos” (VERASZTO; SILVA; MIRANDA; SIMON, 2008, p 75 ). Poderíamos então pensar a tecnologia como o conjunto de conhecimentos que norteia o pensamento na aquisição de habilidades e, assim, reconhecer a



prática desenvolvida na empresa Junior como sendo não apenas uma prática de estágio, mas também uma prática de produção científica e tecnológica, reconhecendo que esta utiliza métodos sistemáticos de investigação semelhantes aos da ciência, porém não se limita a tomar emprestadas as idéias para dar resposta a determinadas necessidades humanas, mas vai além disso, combinando teoria com produção e eficácia (VERASZTO; SILVA; MIRANDA; SIMON, 2008, p 76).

Nesta vertente, poderíamos defender a tese de que a proposta de ensino presente na revitalização da Realiza Jr. liga-se ao eixo temático Tecnologias e Educação, na medida em que propõe aos envolvidos a superação das necessidades surgidas diante das inúmeras experiências a serem vividas, fazendo uso dos saberes tecnológicos adquiridos até então, assumindo a idéia de que

“[...] tecnologia é um conjunto de saberes inerentes ao desenvolvimento e concepção dos instrumentos (artefatos, sistemas, processos e ambientes) criados pelo homem através da história para satisfazer suas necessidades e requerimentos pessoais e coletivos. O conhecimento tecnológico é o conhecimento de como fazer, saber fazer e improvisar soluções, e não apenas um conhecimento generalizado embasado cientificamente (LAYTON, 1988 in VERASZTO; SILVA; MIRANDA; SIMON, 2008, p 78).

Dito isto e tentando transpor as diferentes concepções que se tem do vocábulo tecnologia, o que não poderia ser alvo de aprofundamento neste ensaio, a questão direcionadora desse estudo nasceu da idéia de revitalizar e ressignificar a Realiza Jr., a partir da percepção de que o mundo globalizado tem exigido cada vez mais conhecimento e preparo dos profissionais de todas as áreas. Este preparo não necessariamente tem significado apenas o saber produzido em sala de aula, mas diferente disso, a inteligência tem demonstrado que quanto mais cedo for o encontro do estudante com a realidade que o cerca e que vivenciará após transpor os portões da academia, mais chances ele terá de ser bem sucedido e poder contribuir para o grupo. Sem esquecer a tríade universitária que apregoa ensino, pesquisa e extensão.



Os discentes sempre buscam esse encontro com a realidade profissional nos diferentes ambientes de estágio. Contudo, lamentavelmente, as atividades desenvolvidas por um estagiário nem sempre são as determinadas pela legislação específica sobre estágio. Muitas instituições contratam estudantes na convicção de explorar uma mão-de-obra barata e fácil de ser manipulada de acordo com os interesses da instituição. Destas, poucas são as que realmente pretendem contribuir com a formação daquele ser em evolução acadêmica e colaborar com a aquisição de conhecimento que o torne um profissional de excelência, capaz de inovar, empreender, criar soluções para os tão distintos problemas que a sociedade enfrenta.

Com esta visão é que o projeto de revitalização da empresa Junior foi gerado, pensando a Realiza Jr. como o ambiente ideal para que os discentes pudessem exercitar toda sua criatividade, numa preparação para a profissionalização futura, familiarizando-se com as técnicas e práticas que os tornariam profissionais diferenciados por agregarem em suas trajetórias aspectos éticos, humanistas e solidários, mas também disciplinares, técnicos e interpessoais. Indo além, o projeto de revitalização pensou a Realiza Jr. como uma incubadora de talentos para servir principalmente a toda a Região Sisaleira, tendo em vista que sua ação acabaria influenciando o universo ao seu redor, e assim deveria ser, sendo capaz de ofertar diferentes serviços e soluções para a comunidade.

Vale esclarecer que, inicialmente, Realiza Jr. ainda não tinha desenvolvido seu papel e potencial, pois apenas foi constituída legalmente, mas, de forma muito tímida, a empresa não chegou a expandir sua área de atuação nem favorecer os discentes do Departamento em que foi criada. Tal situação teve motivações distintas, as quais não serão objeto de discussão neste estudo. Porém, foi a inércia em que se encontrava desde o seu registro e abertura que motivaram a criação do projeto de extensão.

Não obstante, é preciso dizer que o potencial de uma empresa estudantil é imenso! Estas empresas surgiram por volta de 1960, inicialmente na França e em seguida se espalharam pela Europa. No Brasil, os dados do Movimento Empresa Junior indicam que o surgimento se deu em 1988. Esta modalidade





de ensino, que agrega prática e educação, tem se desenvolvido satisfatoriamente, uma vez que já existem centenas de instituições dessas cadastradas e algumas associações nacionais responsáveis por dar suporte a elas, a exemplo da Brasil Juniores que, além de apoio técnico, fomenta ações nacionais e internacionais, como o ENEJ- Encontro Nacional de Empresas Juniores, Junior Enterprise World Conference e demais encontros interamericanos e europeus (FREITAS, 2016, p.1).

Tais constatações demonstram a força e importância desses organismos acadêmicos, como ambientes que estão ligados diretamente ao avanço científico e tecnológico das comunidades e universidades em que encontram, salientando ainda que em 2016 foi sancionada a Lei 13.267 para tratar especificamente dessa modalidade de empresas.

Diante disso, o projeto de revitalização nasceu com a missão de alcançar todos os segmentos citados, envolvendo-os em ações que colocassem o curso de administração do Campus XI em consonância com as melhores instituições de ensino de administração, tornando-o lugar de formação de profissionais pesquisadores, críticos e reflexivos, capazes de intervir na realidade de forma comprometida e eficaz.

### **As bases da revitalização**

O **objetivo primaz** da proposta de revitalização foi capacitar discentes, educadores e membros organizacionais do município de Serrinha sobre o potencial técnico e produtivo de uma Empresa Júnior, aprofundando conhecimentos teóricos e práticos neste campo, visando a implementação de serviços e consultoria que favorecessem tanto a formação dos egressos do curso de administração, como toda a clientela da Região Sisaleira.

Como **objetivos secundários** o projeto propôs 1)- a abertura de possibilidade aos discentes e docentes para uma participação mais efetiva em atividades de planejamento, execução e avaliação, ligadas às suas áreas de atuação; 2)- a criação de uma rede de trabalho interdisciplinar que envolvesse discentes e docentes interessados no desenvolvimento de serviços e apoio à comunidade local, empreendedores ou não; 3)- o fomento a descoberta de



talentos, permitindo a criação de uma incubadora de idéias e projetos que viabilizem soluções para clientela formada; 4)- a criação de um banco de dados sobre políticas e o planejamento na área empresarial do município de Serrinha e da região do SISAL, listando quais as ações realizadas nas localidades citadas, voltadas para dar suporte e apoio a este segmento social; 5)- a organização da base de dados para pesquisa sobre o tema, visando fundamentar ações interventivas para a Região Sisaleira, na área administrativa e empresarial, mas também no segmento educacional e organizacional, em parceria com entidades públicas, comunitárias, e demais instituições interessadas no eixo central do projeto.

O projeto de revitalização da Realiza Jr. teve como **referencial legal** distintas normas que possibilitaram a sua implementação, a exemplo do Regimento Interno da UNEB; da Lei 9.394 de 1996 que trata das Diretrizes e Bases da Educação; Lei 8.352 de 2002 que disciplina o Estatuto do Magistério Superior; e demais Resoluções esparsas do Conselho Universitário- CONSU, todas tratando da necessidade de aliar educação, pesquisa e extensão na formação discente superior.

Em termos pedagógicos, o **referencial teórico** do projeto orientou-se pela premissa de que a educação é um processo humanizatório que permite humanizar o ser animal homo sapiens. Nesse sentido,

“A educação é um processo de humanização. Ou seja, é processo pelo qual se possibilita que os seres humanos se insiram na sociedade humana, historicamente construída e em construção. Sociedade que é rica em avanços civilizatórios e, em decorrência, apresenta imensos problemas de desigualdade social, econômica e cultural. De valores. De finalidade. A tarefa da educação é inserir as crianças e os jovens tanto no avanço civilizatório, para que dele usufruam, como na problemática do mundo de hoje, por intermédio da reflexão, do conhecimento, da análise, da compreensão, da contextualização, do desenvolvimento de habilidades e de atitudes. Portanto, sua tarefa é garantir que se apropriem do instrumental científico, técnico, tecnológico, de pensamento, político, social e econômico, de desenvolvimento cultural, para que sejam capazes de pensar e gestar soluções. [...] Dela se solicita que forme seres humanos capazes de criar e oferecer respostas aos desafios que diferentes contextos políticos e sociais produzem. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p 97)



Diante dessa perspectiva, era preciso propiciar ao discente a reflexão sobre sua nova condição de pesquisador, sua responsabilidade enquanto agente do próprio crescimento pessoal e profissional, para que a apropriação do conhecimento não ocorresse apenas de forma instrumental. A idéia era capacitar, mas, prioritariamente, emancipar. E esta emancipação viria através do diálogo proposto por Demo ao discutir a relação entre ensino, prática e extensão

“O aluno leva para a vida não o que decora, mas o que cria por si mesmo. Somente isto tem condições de fazer parte da atitude do aluno, enquanto que o resto se engole como pacote e se expele como estranho.

É preciso insistir que tal postura redefine a função do professor e a função do aluno. O professor é sobretudo motivador, alguém a serviço da emancipação do aluno, nunca é a medida do que o aluno deve estudar. O aluno é a nova geração do professor, o futuro mestre, não o laçao que precisa de cabresto. Em vez do pacote didático e curricular como medida do ensino e da aprendizagem, é preciso criar condições de criatividade, via pesquisa, para construir soluções, principalmente diante de problemas novos. A única coisa que vale a pena aprender é a criar, o que já muda a noção de aprender. O professor que apenas ensina imbeciliza o aluno. Nunca foi deveras professor.” (DEMO, 2006, p 56)

Na prática, a emancipação proposta por Demo viria pela interação dos sujeitos pertencentes ao projeto. Interação múltipla com o meio e com as necessidades desse meio, com as demandas acadêmicas, mas também com as demandas empresariais. Daí nasceria a vivência capaz de emancipar o sujeito na direção da construção do seu perfil profissional, fazendo uso da criticidade e da capacidade de reflexão adquiridos ao longo do percurso na Realiza Jr.

Isto contribuiria de forma significativa para a formação do eu-pesquisador que, segundo Demo, no ensino superior deverá iniciar-se o quanto antes, evitando o inexorável distanciamento teoria e pratica, razão e emoção, problema e solução. Assim,

“Embora a pesquisa seja conquista lenta e progressiva, começa no primeiro semestre. É normal que os alunos se



sintam perdidos diante do desafio da liberdade acadêmica, que não se coaduna com “matronas científicas”, prenes de receitas prontas que substituem o esforço do aluno. [...] Mas a organização curricular aponta para outra direção. O primeiro passo é aprender a aprender, que significa não imitar, copiar, reproduzir. A verdadeira aprendizagem é aquela construída com esforço próprio através de elaboração pessoal. [...] o segundo passo é iniciar a elaborar, devagar e sempre, fazendo tentativas aproximativas, até sentir-se mais ou menos seguro de que é capaz de dar conta de um tema” (DEMO, 2006, p 64)

Partindo deste referencial da pesquisa como instrumento de emancipação do sujeito, o projeto de revitalização da Realiza se propôs a iniciar os sujeitos envolvidos na prática profissional reflexiva, partindo da análise e compreensão dos casos apresentados, para então chegar as possíveis respostas capazes de satisfazer a demanda vigente.

Inicialmente, o estudo demonstrou que a **metodologia** a ser aplicada ao projeto de revitalização da Realiza Junior deveria ser adequada ao desafio colocado no objetivo, respeitando as especificidades da atividade e dos sujeitos envolvidos, considerando também as limitações institucionais que outrora não permitiram que o empreendimento estudantil prosperasse, mas, acima de tudo, o projeto revelou que o maior obstáculo seria o comportamento dos discentes do curso noturno de administração. Esta questão comportamental, ou quiçá cultural, longe está de ser desvendada, mas não será aprofundada neste ensaio, tendo em vista o recorte proposto no presente estudo.

Identificados os fatores limitantes, o projeto estabeleceu as metas a serem alcançadas e fez o convite à comunidade discente. As bases da revitalização já haviam sido lançadas, agora seria a vez de partir para a construção da metodologia. E assim o foi!

A metodologia que mais se aproximou da proposta de revitalização foi a Pesquisa-Ação, por trazer em sua essência uma grande implicação da coletividade e comprometimento dos sujeitos, agora agentes. Nesse sentido, podemos resgatar a concepção de THOLLENT sobre esta metodologia, na qual ele aponta que a pesquisa-ação pode ser

“concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os



pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo.” (THIOLLENT, 1985, in BALDISSERA, 2001, p. 6).

E acrescentar que

“Uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas implicadas no processo investigativo, visto partir de um projeto de ação social ou da solução de problemas coletivos e estar centrada no agir participativo e na ideologia de ação coletiva.” (BALDISSERA, 2001, pg. 6)

Uma vez escolhida a metodologia, o passo seguinte seria apresentar o projeto à comunidade acadêmica. E assim foi feito! A aceitação por parte dos discentes, docentes e da direção do departamento foi bastante satisfatória, viabilizando a aquisição do espaço físico e, em seguida, o estabelecimento da primeira e atual sede da Realiza Jr., localizada no CPCT- Centro de Pesquisa Ciências e Tecnologia da UNEB. Com isso, a questão do espaço físico, por enquanto, está superada, cabendo apenas o acompanhamento do estado de conservação da sala sede, que ainda necessita de uma pintura, melhorias nas instalações elétricas, telefonia e internet.

### **Avante, mãos a obra!**

Na fase seguinte ocorreu o primeiro processo seletivo de discentes, sendo selecionada a primeira equipe, formada por quatro discentes, mas apenas um seria bolsista de extensão, portanto, todos os demais eram voluntários.

Esta primeira equipe passou por preparação teórica a cerca das bases do projeto, da importância da empresa Junior e do próprio movimento de empresas estudantis no Brasil e no mundo.

Contudo, ao longo do primeiro ano, alguns membros deixaram o projeto por impedimentos pessoais, mas outros vieram se juntar ao grupo e compor a formação atual que envolve seis discentes e dois docentes, sendo um coordenador e um supervisor de projetos, contando ainda com a colaboração de técnicos e docentes de várias áreas. Com isso, a Realiza Jr. tem abraçado



desafios e avançado na formação dos discentes e na prestação de assistência a comunidade local, aumentando a participação do curso noturno de administração e dando visibilidade as suas ações.

Os passos seguintes e o que se espera é que sejam alcançados os objetivos secundários do projeto de extensão, listados anteriormente, mas também outras conquistas possam ser implementadas, como: a) criação da base de dados sobre assuntos relacionados ao movimento Empresa Junior no mundo e no Brasil, com a criação de um acervo próprio, voltados para informar todos os interessados na temática; b) divulgação das atividades e ampliação da prestação de serviços à comunidade, com enfoque e aprofundamento das demandas externas; c) fomento da participação da Realiza Junior nas questões e ações administrativas do departamento de Educação-Campus XI, tornando-se uma fonte para consultoria departamental; d) construção de parcerias institucionais que viabilizem a missão da Realiza Junior; e) discussão sobre a ressignificação dos valores institucionais da própria Realiza Jr.,

É válido esclarecer que o presente relato refere-se a um projeto de duração continuada e as fases até aqui apresentadas tratam do momento de revitalização da Realiza Jr.. Contudo, o projeto de extensão que deu origem ao presente estudo também propõe a abertura de debate sobre a ressignificação da empresa, e isso é algo ainda a ser refletido pelo grupo.

### **Avaliação e resultados**

A avaliação do projeto tem sido feita de forma contextualizada, a partir da escuta de todos os envolvidos e dos parceiros das diversas ações assumidas e gerenciadas pela Realiza Jr.. Desta forma, o posicionamento destes avaliadores tem sido positivo, com alguns relatos que podem constar neste estudo especificamente para demonstrar o alcance do projeto de extensão.

“A maior vantagem em participar de um projeto desses é a experiência real de enfrentar conflitos em todas as categorias, e poder solucioná-los quando possível e aprender as limitações humanas e profissionais. Deste modo, a Realiza Jr. tem sido fomentadora do meu crescimento profissional, auxiliando-me



na tomada de decisões, planejamento estratégico, visão empreendedora e ampliação da minha networking. A participação me ajudou a ter mais maturidade até na minha vida pessoal, pois diante dos conflitos que nós enfrentamos nós crescemos, aprendendo com os erros que tivemos e aprendemos muito mais com os acertos. Enfrento melhor os desafios na minha vida pessoal, em razão da proatividade que o projeto me exige.(M.S., Aluno do 3º semestre, membro da Realiza Jr.) ”

“Em termos pessoais, a participação na Realiza Jr. me deu, além das habilidades desenvolvidas de relacionamento interpessoal, capacidade de comunicação, argumentação e negociação, posso pontuar também que a participação no projeto contribuiu para a minha formação enquanto cidadã, pois me ajudou a desenvolver uma visão mais ampla da universidade, entender que devemos usar o conhecimento adquirido em prol da sociedade, de forma que traga um retorno e possa contribuir para o crescimento da região. O projeto me mostrou também que com esforço e persistência podemos sempre alcançar o objetivo, isso me motiva a continuar buscando por melhorias. (S.S.O. Concluinte do curso de Administração, membro da Realiza Jr.

Na avaliação conjuntural do projeto, os membros pontuaram que os muitos desafios existiram, alguns tem sido superados e outros ainda aguardando encaminhamento. Como exemplo dos que foram vencidos está a necessidade de despertar o interesse dos discentes para se juntarem ao projeto, aumentando a equipe e, assim, ampliando a disponibilidade de serviços ofertados. No começo do projeto a procura era menor, mas, atualmente, tem crescido o número de discentes buscando espaço na Realiza Jr. por perceberem que a empresa é um patrimônio deles e da universidade como um todo.

Outro obstáculo que tem sido superado é a falta de recursos financeiros para as atividades. É válido esclarecer que o ideal de uma empresa dessas é que caminhe financeiramente com suas próprias pernas, contudo, por ser uma empresa em fase de revitalização, a Realiza Jr. tem sofrido com a escassez de recursos, mas não tem se dobrado diante disso. Ao contrário, este tem sido um desafio em debate constante, para o qual toda equipe tem buscado soluções, e tem conseguido!



“A Realiza Jr. em minha vida tem sido uma experiência muito boa. Sou do tipo de pessoa que gosta de aprender uma coisa nova e já fazê-la, para ver se dou conta daquilo e o projeto me proporciona isso. A empresa é um diferencial em minha formação, com ela pude conhecer alguns processos burocráticos da universidade, pude ver alguns aspectos das teorias que estudei, como a questão da liderança, do espírito de equipe, das relações interpessoais com os colegas que tem perfis completamente diferentes do meu, pude aplicar o que aprendi de contabilidade, além de muitas coisas terem me despertado a curiosidade de conhecer e, assim, ir em busca desses conhecimentos que estão bem mais a frente do que nos é cobrado. Também já participei de algumas entrevistas de estágio e o fato de ser um membro da Realiza Jr. foi um diferencial.” ( L. R. J. Aluna do 3º semestre e membro da Realiza Jr.)

“Participar da Realiza Jr. tem sido uma experiência muito interessante para mim. Isso se dá tanto pelo contato com um pouco da realidade, como também porque vivencio o que passa uma empresa de consultoria, suas demandas e necessidades, mas também pela troca de experiências entre os colegas e a interação desenvolvida pelos mesmos. Sem contar a importância de poder contar com a ótica crítica e experiente dos professores na orientação dos projetos para a empresa. Ter esse tipo de assessoria, para nós ainda estudantes, é um ponto relevante que contará muito tanto no curso como na nossa vida profissional e que, sem dúvida alguma, nos trará um diferencial na carreira de administrador.” (C. M. R. L. Aluna do 3º semestre e membro da Realiza Jr.).

“O principal motivo para eu ingressar na Realiza Jr. foi a possibilidade de crescimento profissional, pois ser um membro e colaborar ativamente de qualquer empresa junior, ajuda em peso na eficácia do desempenho profissional. O mundo globalizado demanda das pessoas preparo e responsabilidade jamais vistas na história humana, e colaboração ativa em um projeto desse fornece a plataforma adequada para os discentes poderem suprir tais demandas. Na perspectiva pessoal, a realização das atividades na Realiza Jr. me permitiu o desenvolvimento de atitudes ativas e reativas mais eficazes” (R. P. Aluno do 3º semestre e membro da Realiza Jr.)

Não obstante, um outro aspecto da avaliação a ser considerado é a questão do desenvolvimento emocional dos sujeitos atuantes no projeto. É imperioso destacar esse aprendizado, uma vez que os participantes pontuaram crescimento pessoal e amadurecimento a partir das experiências vivenciadas na Realiza Jr. e este é um fator muito positivo e que reforça a tese de que esta





modalidade de aprendizado é fértil e produz resultados muito além dos alcançados nos ambientes de estágio convencionais.

Na rotina diária de uma empresa Junior os participantes tem oportunidades de lidar com conflitos que caminham desde a falta de recursos financeiros, até a incompatibilidade de gênios, passando pela empatia ou antipatia entre os sujeitos e por aí adiante. Contudo, é nesse espaço que esses mesmos conflitos precisam ser amadurecidos e superados, e isso acontece pela via da reflexão, do debate, da solidariedade e, porque não dizer, também do autoconhecimento e auto-aceitação. Deste modo, este ambiente torna-se muito maior em possibilidades de evolução, existindo ganhos em diferentes aspectos.

### **Considerações finais**

Este estudo revelou que o trabalho até aqui desenvolvido tem sido frutífero. A narrativa buscou informar e entrosar os leitores com a história de ressurgimento da Realiza Jr. e o que esse despertar tem representado para toda a equipe envolvida no projeto. O estudo demonstrou que o empreendedorismo pode, e deve, ser um instrumento para colocar o discente em contato com a pesquisa acadêmica, revelando ainda que empreender desperta prazer nos estudantes, por aliar teoria e prática, mas também desafios diários.

O trabalho também revelou que a aprendizagem feita pela via do empreendedorismo acadêmico é uma manifestação do protagonismo estudantil e, indubitavelmente, deve ser fomentada, uma vez que enriquece o patrimônio profissional dos indivíduos, mas acima de tudo, gera amadurecimento pessoal.

Ademais, como o projeto não se esgota no resistir da fênix, trata-se de um esforço conjunto, permanente, para manter a empresa viva e atuante, conhecedora de seu papel e de sua importância, assegurando que o seu potencial seja explorado, aprofundado, quicá, vivido. Esforço este que tem conseguido vencer barreiras e transpor os limites institucionais, transformando cada dia em um enigma novo e interessante, num convite constante a ser desvendado.



## Referências

BAHIA. Resolução do CONSU 863/2011 publicada no D.O.E. de 19/20.11.2011. **Estatuto da Universidade do Estado da Bahia**. Disponível em: <<https://portal.uneb.br/transparencia/wp-content/uploads/sites/93/2017/07/Estatuto-UNEB-2012.pdf>> Acesso em 29 de agosto de 2017.

BALDISSERA, A. **Pesquisa-Ação: Uma Metodologia do “Conhecer” e do “Agir” Coletivo**. Revista Sociedade em Debate. N. 7 (2). 5-25. Pelotas: Agosto de 2001. Disponível em <<http://revistas.ucpel.edu.br/index.php/rsd/article/viewFile/570/510>>. Acesso em 28 de agosto de 2017.

BRASIL, Lei Federal nº 9.394/1996 - **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB**. Brasília. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 05. 09.2017.

BRASIL. Lei Federal nº 13.267/2016. **Disciplina a criação e a organização das associações denominadas empresas juniores, com funcionamento perante instituições de ensino superior**. Brasília. Disponível em <file:///C:/Users/ADM/Desktop/LEI%20DAS%20EMPRESAS%20JUNIORES.html> . Acesso em 05 de setembro de 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental do MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília.1993. Disponível <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. 2003.> Acesso em 31 de agosto de 2017.

DEMO, P. **Pesquisa: Princípio Científico e Educativo**. 12ª Edição, São Paulo: Editora Cortez, 2006.

FERNANDES, E. **Conhecimento Prévio. Entenda Por Que Aquilo Que Cada Um Já Sabe é a Ponte Para Saber Mais**. São Paulo, 25 de abril de 2015. Disponível em <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/conhecimento-previo-esquemas-acao-piaget-621931.shtml>> Acesso em 25 de agosto de 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Pedagógica**. 19ª Edição, São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, P. P. O. **Brasil Ultrapassa Europa e se Torna Líder em Empresas Juniores no Mundo**. Jornal Folha de São Paulo. São Paulo: 06.06.2016. Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/empreendedorsocial/2016/06/1752850-brasil-ultrapassa-europa-e-se-torna-lider-em-empresas-juniores-no-mundo.shtml>> Acesso em 10 de setembro de 2017.



GADOTTI, M. (org) **40 Olhares Sobre os 40 Anos da Pedagogia do Oprimido**. Cadernos de Formação. São Paulo: Editora Instituto Paulo Freire, 2011.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do Trabalho Científico**. 7ª Edição, São Paulo: Editora Atlas, 1992.

PEREIRA, I.C.S.R.C. **Um Estudo dos Significados do Conceito de Tecnologia nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista-UNESP. Rio Claro: 2011.106p. Disponível em <[https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90174/pereira\\_icsrc\\_me\\_rcla.pdf?sequence=1](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90174/pereira_icsrc_me_rcla.pdf?sequence=1)> Acesso em 22 de agosto de 2017.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L.G. C. **Docência no Ensino Superior**. Volume 1, São Paulo: Editora Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs). **Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e Crítica de um Conceito**. 3ª Edição, São Paulo: Editora Cortez, 2005.

RAMOS, A. L. S. C. **Direito Empresarial Esquematizado**. 2ª Edição, São Paulo: Ed. Método, 2012.

VERASZTO, E. V.; SILVA, D.; MIRANDA, N. A.; SIMON, F. O. **Tecnologia: Buscando Uma Definição Para o Conceito**. Revista Prisma.com, nº 7, p.60-85, ISSN:1646.3153, [S.l.], 2008. Disponível em<<http://revistas.ua.pt/index.php/prismacom/article/view/681/pdf>> Acesso em 20 de agosto de 2017.  
THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 1985. In: \_\_\_\_\_  
BALDISSERA, A. **Pesquisa-Ação: Uma Metodologia do “Conhecer” e do “Agir” Coletivo**. Revista Sociedade em Debate. nº 7, p. 5-25. Pelotas: Agosto de 2001. Disponível em <<http://revistas.ucpel.edu.br/index.php/rsd/article/viewFile/570/510>>. Acesso em 28 de agosto de 2017.



## EIXO 6: GESTÃO E UNIVERSIDADE

### QVT NAS ORGANIZAÇÕES: UM ESTUDO NA EMPRESA X

**Moisés Duarte de Sá**

UNEB – Universidade do Estado da Bahia, Campus XI  
moisesduartedesa@gmail.com

**Camila Carolina Silva de Jesus**

UNEB – Universidade do Estado da Bahia, Campus XI  
ccarolinasilvabd11@gmail.com

**Jocely Almeida Caldas**

UNEB – Universidade do Estado da Bahia, Campus XI  
jocely.almeida@gmail.com

#### **Resumo:**

O tema Qualidade de Vida no Trabalho (QVT) tem sido bastante discutido nas organizações em virtude de que as pessoas voltaram a ser percebidas como ponto importante no seu desenvolvimento. Assim, o objetivo deste artigo foi identificar como a QVT interfere na organização e na vida dos funcionários que nela colaboram, tendo como objetivos específicos: definir QVT e entender a relação entre a QVT e a motivação das pessoas. Para isso, foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica seguida de uma pesquisa de campo na empresa privada X, sediada no município de Serrinha no estado da Bahia, pertencente ao ramo da saúde, que além de prestar seus serviços à comunidade serrinhense, disponibiliza-os aos demais municípios que fazem parte do Território do Sisal. Houve aplicação de questionário contendo questões fechadas e abertas aos participantes da empresa X, os quais responderam de maneira voluntária e sem a obrigatoriedade de identificação, sendo este o instrumento utilizado para a pesquisa de campo. Sua aplicação fora dividida em duas categorias: funcionários e direção da empresa X. Como resultado, observou-se que há benefícios na empresa X devido à aplicabilidade da QVT, confirmando a hipótese de que ela interfere diretamente na entidade, seja na observação da satisfação dos funcionários, ou pela produtividade que a organização alcança por ter um ambiente harmônico, contribuindo deste modo para uma gestão eficiente, social e produtiva. Sob tal enfoque, este artigo torna-se relevante tanto para a comunidade da cidade de Serrinha, ao estarem cientes de que neste município há uma empresa que investe na qualidade de vida dos seus funcionários, quanto para demais instituições que perceberão através dos resultados desta pesquisa, a importância da QVT para a organização, objetivando alcançar uma gestão humana.

**Palavras-chave:** Qualidade de Vida no Trabalho; Motivação; Pessoas.

#### **Introdução**



As empresas necessitam de constantes transformações que as mantenham inseridas no mercado de trabalho, que está cada vez mais competitivo. Dessa forma, um dos pontos principais é a preocupação com seus colaboradores no que diz respeito à Qualidade de Vida no Trabalho.

A preocupação das instituições com seus funcionários ganhou força no século XXI, divergentemente do que ocorria entre 1820 a 1840, com a transição dos novos processos de manufatura: Revolução Industrial. Neste período, havia a exploração do trabalhador, pois os ingleses na busca incessante do crescimento de suas empresas queriam desenvolvê-las através da mão-de-obra por um preço baixo (COTRIM, 2005).

Além da exploração a qual os trabalhadores eram submetidos, viviam remunerados com salários baixíssimos. Desta forma, todos os indivíduos de cada família, eram obrigados a trabalhar para terem seu sustento, ou seja, havia a desvalorização do homem e da mulher (COTRIM, 2005).

Atualmente, a qualidade de vida no trabalho se dá por meio da percepção de que o homem tem um valor social, e é movido por fatores de motivação, como pregava Abraham Harold Maslow (CHIAVENATO, 1999).

Com o antagonismo do mercado as empresas sistematizam seus departamentos, objetivando alcançar a máxima lucratividade e seu espaço. Deste modo, algumas organizações investem no bem-estar dos colaboradores, pois têm convicção de que estes são os precursores do êxito organizacional. Diante do pressuposto, manifestou-se o seguinte problema da pesquisa: De que maneira a QVT interfere nas organizações e na vida dos empregados?

Este artigo consiste num estudo de caso que tem por objetivo analisar os benefícios que a organização X obteve ao investir na QVT na organização e, como objetivos específicos: definir QVT e entender a relação entre a QVT e a motivação das pessoas.

Para isso, na parte metodológica, foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica seguida de uma pesquisa de campo com aplicação de questionário fechado e aberto aos participantes da empresa X.



Assim, este trabalho encontra-se organizado da seguinte forma: além desta introdução, segue-se um referencial teórico sobre a QVT e Motivação, apresentação dos dados e considerações finais.

### **Genêse da qualidade de vida no trabalho - QVT**

O início do campo de pesquisa sobre Qualidade de Vida No Trabalho (QVT) ocorreu no decênio de 50, com a participação de colaboradores a Eric Trist, no instituto Tavistock na Inglaterra. Nesta atividade, através de um estudo aprofundado, buscou-se saber a conexão do indivíduo, seu trabalho e a organização (GONÇALVES, 2006).

Este foi o apogeu para futuros estudos sobre como melhorar a vida do trabalhador, tornando-a mais agradável. Ou seja, uma busca de como evitar um ambiente angustiante, assim, a QVT ganhou espaço e título.

O favorecimento dos estudos no Tavistock Institute, na década de 50, se deu com a consciência em que os indivíduos adquiriram no decênio posterior, 60. Neste período, trabalhadores começaram a sair da passividade e do comodismo, e reivindicar direitos (RODRIGUES, 1994).

As décadas posteriores foram marcadas pelo desenvolvimento da QVT nas organizações, todavia, este progresso só tornou-se campo de estudo devido às teorias precedentes. Especificamente alguns autores, tais como: Elton Mayo; Abraham Maslow; Frederick Herzberg; Douglas McGregor (CHIAVENATO, 2000).

Elton Mayo (CHIAVENATO, 1999) averiguou coeficientes que motivavam os trabalhadores, com ênfase nas relações sociais. Abraham Maslow elaborou a teoria da hierarquia das necessidades, na qual foram elencadas numa pirâmide em que na sua base estão as necessidades fisiológicas, seguindo para as de segurança, sociais, estima e autorrealização.

Frederick Herzberg dividiu sua teoria em dois fatores: Higiênicos, sendo imprescindível à estabilidade no ambiente organizacional e motivacionais, relacionado ao cargo do colaborador e sua autorrealização. Segundo Douglas McGregor, a Teoria X destaca que os trabalhadores são seres motivados com



recompensas salariais, sendo este o motor da eficiência na produtividade (1999).

### **Conceituando QVT**

A busca pelo conceito da QVT não é uma tarefa contemporânea, até mesmo pela sua abrangência (Walton, 1973). Haja vista a corroboração de diversos autores para agregar definição a temática. Westley (1979) e Walton (1973) verificaram que a QVT está sobreposta em copiosas oscilações no ambiente organizacional (trabalho).

Através das pesquisas de Walton (1973) é possível perceber que para ele, a QVT forma um elo entre princípio e produção, sendo este responsável pela preocupação com a otimização das relações interpessoais. Segundo Rodrigues (1994), a QVT tem relação com o contentamento do colaborador em relação a suas atividades exercidas no cargo (trabalho).

Segundo Chiavenato (2004) essas atividades não se fundamentam apenas fisicamente, a amplitude que a QVT abrange está além dos objetivos concretos que o ofício de determinado indivíduo exige. A característica psicológica, bem como o ambiente que cerca cada sujeito, também envolve a QVT. Desta forma, há uma harmonia no que Rodrigues (1994) constatou em uma temática equiparada.

Ou seja, a QVT para Chiavenato (2010) é o envolvimento de fatores que estão na organização, e que possibilitam o bem-estar dos colaboradores nela inseridos. Seja pelo prazer em realizar atividades no que tangencia o trabalho ou aspectos psicológicos que estejam presentes no ambiente organizacional.

### **Relação entre QVT e motivação**

Com o passar dos anos a relação funcionário-empresa teve um relevante papel na realização dos objetivos empresariais, afetando diretamente nos resultados da organização (Bianchi; Scalabrin; Penterich, 2006). Desenvolveu-se então, a preocupação com o bem-estar dos funcionários no ambiente de trabalho. Espera-se que o ambiente organizacional seja



harmônico, garantindo a satisfação e motivação dos funcionários, na perspectiva de satisfazer as necessidades dos colaboradores (Carvalho, 2014).

Deste modo, como definir motivação? Para Chiavenato “a motivação seria o ato cognitivo do indivíduo ao realizar determinada tarefa, segundo sua própria vontade” (CHIAVENATO, 2010, p. 80).

Então, num contexto organizacional, motivar os funcionários é o mesmo que garantir a eles o sentimento de prazer ao estar na organização. Ao exercer suas funções, mas não somente como obrigações, o desenvolvimento humano na organização é reacional às situações existentes dentro da empresa (RODRIGUES, 2000).

Abraham Maslow acreditava que a chave da motivação humana estava presente na satisfação das suas necessidades, sendo elas: fisiológicas, de segurança, sociais, de autoestima e de autorrealização. A teoria da hierarquia das necessidades era organizada de forma piramidal. As necessidades localizadas na base desta pirâmide são denominadas primárias, chamadas assim por serem de cunho mais urgente. As necessidades de autoestima e de autorrealização, formam o topo (ZANELLI, 2014).

Maslow defendia a ideia de que uma vez satisfeita à necessidade ela não poderia ser utilizada para motivar novamente, tornando-se outra necessidade o objeto motivador. Sob tal enfoque a ideia de que se a necessidade de grau inferior não for satisfeita no longo prazo, isso tenderá à insatisfação no decorrer do tempo, impedindo que outras necessidades superiores sejam satisfeitas (CHIAVENATO, 2003).

Ambientes mais favoráveis ao trabalho garantem maior satisfação aos trabalhadores e conseqüentemente a melhoria na produtividade da empresa. A relação funcionário-empresa e também o convívio do indivíduo com os demais colegas de trabalho (partindo da premissa do homem como ser social), é um fator decisivo para a organização que se preocupa com a adaptabilidade do funcionário (RIBEIRO, 2003).

Assim, colaboradores motivados sentem-se integrados ao ambiente organizacional que participam e tendem a gerar lucros para a empresa (Zanelli, 2014). Para eficácia prática e observação do desenvolvimento da qualidade de





vida no trabalho torna necessário criar um modelo de análise (Neto, 1999). Diante de tal diversidade de organizações empresariais, como analisar se a QVT está sendo devidamente aplicada e obtendo os resultados esperados?

Pesquisadores desenvolveram um método de estudo específico para criar modelos que influenciam a QVT e sua aplicação Silva et al(2010). Dentre os autores mais relevantes e seus padrões de QVT, estão Walton (1973), Westley (1979) e o de Nadler e Lawler (1983).

Walton (1973) estabeleceu oito critérios de avaliação que influenciariam, em seu modelo, diretamente na QVT, tais como: compensação justa e adequada, condições de trabalho, uso e desenvolvimento de capacidades, oportunidades de crescimento e de segurança, integração social da organização, constitucionalismo, o trabalho e o espaço total de vida, relevância social do trabalho na vida (CAVASSANI; BIAZIN, 2006).

Walton (1973) foi o pioneiro no estudo dos modelos de QVT, e até hoje é o modelo mais utilizado nas organizações, pois, é o padrão que tem o maior número de critérios e que abrange ao máximo o número de situações provenientes das organizações (OLIVEIRA, 2006).

Seguindo o exemplo de Westley (1979) a QVT pode ser afetada em quatro dimensões específicas: política, econômica, psicológica e sociológica. Segundo o autor, os problemas que existem nas organizações podem ser desencadeados por defeitos em qualquer uma dessas dimensões (OLIVEIRA; MEDEIROS, 2008). O modelo, incrementado por Rushel (Fernandes, 1996), permitiu um melhor desenvolvimento da teoria voltada para a QVT.

Nadler e Lawler desenvolveram uma preocupação com a produtividade sem renunciar o aspecto humanístico das organizações (OLIVEIRA; MEDEIROS, 2008). Eles foram inovadores ao conceituarem a QVT em uma análise espaço-temporal, observando sua aplicação através da história e incentivando a criação de programas de bem-estar social nas organizações (Faculdades Integradas de Itararé, 2010).

Os princípios que seu modelo fundamenta integram a participação dos colaboradores nas decisões, reestruturação através do enriquecimento de tarefas, incentivo a grupos autônomos no trabalho, inovação no sistema de



recompensas e melhoria no ambiente de trabalho quanto a questões físicas e/ou psicológicas (GOUVEIA; CONFESSOR, 2010).

Melhores condições de trabalho, desenho de cargos, recompensas salariais, assim como programas organizacionais de bem-estar, garantem um destaque tanto no meio externo à empresa (que será destacada como um ótimo ambiente de trabalho) e no âmbito interno (gerando maior satisfação e motivação dos funcionários ao fazerem parte da organização). Tais informações podem servir como fator decisivo para destacar a instituição mediante a competitividade empresarial (CHIAVENATO, 1999, p. 391).

### **Implementação da QVT**

Não há um padrão exato para que a implantação de QVT ocorra, pois, atualmente há diversos tipos de organizações. O método de O’Donell (2000) divide-se em: sensibilização, mudança de estilo de vida e ambiente de suporte. Entende-se por sensibilização a capacidade de transmitir informações necessárias para desenvolver o interesse das pessoas no programa desenvolvido na empresa (CHAPMAN, 2002).

A mudança do estilo de vida consiste basicamente em colocar na prática as ideias que foram desenvolvidas no período de sensibilização. É a parte mais complexa e demorada, pois exige bastante esforço e comprometimento de toda a organização (OGATA; SIMURRO, 2009).

Após o desenvolvimento e implementação de programas adequados na realidade da empresa, é necessário que haja contínuo comprometimento de toda a organização. Esta responsabilidade é necessária para que se crie um ambiente de suporte que mantenha o sistema de QVT funcionando, garantindo para todos os envolvidos, sem exceção, livre acesso (SIMURRO, 2012).

Programas como círculos de controle de qualidade, controle estatístico de processo, manutenção produtiva total, melhoria contínua (kaizen) análise dos defeitos e tipos de falhas e as sete ferramentas da qualidade passaram a ter grande aceitação no mundo ocidental a partir do sucesso percebido com a implantação de técnicas que combinavam o aumento da produtividade e da qualidade (CONTE; DURSKI, 2002, p. 52).



Como exemplo, de acordo com a citação acima, o sucesso nas empresas japonesas ocorreu devido à implementação de programas de produtividade e qualidade, levando em consideração o envolvimento dos funcionários.

### **Estudo de Caso**

A exploração deste estudo de caso foi realizada na empresa privada X, que atua na área da saúde, e têm por missão prestar serviços de excelência com o auxílio da tecnologia, segurança e responsabilidade social à comunidade da cidade de Serrinha, onde está sediada, no estado da Bahia, e demais municípios da região. A principal perspectiva desta pesquisa objetivou avaliar como a QVT interfere na organização e na vida dos que nela colaboram.

O instrumento desta pesquisa foi um questionário, aplicado em duas categorias: funcionários e direção da empresa. Compostos por doze questões, sendo que no questionário dos funcionários dez eram fechadas e duas abertas, enquanto no da direção oito eram fechadas e quatro abertas.

A instituição em 2017, ano de aplicação desta pesquisa, possuía 66 funcionários, sendo que os resultados obtidos desta pesquisa serão originados da amostra de 17 entrevistados, ou seja, 25,75%. Sua aplicação ocorreu entre os dias 07 a 11 de agosto de 2017. Sem a obrigatoriedade de identificação, os colaboradores e o administrador (responsável pela direção) da empresa, aceitaram participar do questionário de forma voluntária e sigilosa.

### **Análise dos resultados: funcionários da empresa X**

Ao questionarmos sobre o conhecimento da temática QVT, 71% responderam que sabiam do que se tratava, 0% declararam que não e 29% abstiveram-se (Fonte: pesquisa de campo). Ao analisar tal situação, percebe-se que à maioria dos entrevistados têm conhecimento sobre o tema desta pesquisa: Qualidade de Vida no Trabalho.

No que tange a percepção da aplicação da QVT na empresa, 76% confirmaram ser notória, 18% negaram tal implementação na estrutura da



empresa X e 6% abstiveram-se (Fonte: pesquisa de campo). Ou seja, há conformidade do que foi indagado anteriormente, pois, a margem de variação entre os que percebem a aplicação da QVT dos que conhecem a temática, são de 4%. Sendo confirmada a hipótese de que nesta empresa há aplicação da QVT.

Diante de tal perspectiva, 82% dos funcionários declararam que, além de perceber um ambiente harmônico, há liberdade para que opinem na organização, havendo 0% de controvérsia e apenas 18% de abstenção neste requisito (Fonte: pesquisa de campo). Sendo assim, estes dados apontam a existência de um ambiente o qual os funcionários têm segurança e liberdade para participarem nas decisões organizacionais, indicando uma empresa descentralizada.

Ademais, há ausência de conflitos interpessoais, o que demonstra um ponto positivo para a qualidade de vida dos colaboradores que rotineiramente perpassam nesta instituição. Quando há aplicação da QVT, onde atividades são bem distribuídas e o ambiente contribui para a qualidade das rotinas ali desenvolvidas, dificilmente haverá discussões inócuas entre colaboradores, pois estes estarão satisfeitos com o ofício de suas atividades.

Percebe-se que a empresa X abre espaço para ouvir seus colaboradores, sendo este um fator imprescindível para que os funcionários sintam-se valorizados ao exporem suas ideias. Para afirmar a veracidade destes fatos, 100% dos funcionários declararam estarem satisfeitos com o trabalho, pretensão de futuro na organização e até indicação da empresa para terceiros (Fonte: pesquisa de campo).

Deste modo, tem-se a resposta de que a QVT interfere na vida dos colaboradores, pois além da satisfação com o trabalho, os funcionários afirmam que este ambiente segue um padrão para quem quer seguir carreira profissional. Desta feita, além de estarem plenos com a empresa, indicam esta instituição para terceiros, sendo um ponto positivo à instituição, que terá sua imagem qualificada na visão da sociedade.

**Análise dos resultados: direção da empresa X**



A direção da empresa em questão confirmou adotar a prática da QVT em sua organização ao promover um ambiente de trabalho harmônico e seguro, na qual seja possível desenvolver relações interpessoais. Ademais, preocupa-se com a qualidade de vida dos funcionários mesmo estes estando no ambiente externo da empresa, através de programas de alimentação saudável e incentivo a uma vida não-sedentária.

Há também pausas para descanso e tanto a direção como os funcionários acreditam que o trabalho nesta organização é bem distribuído entre os colaboradores. A concepção de que um funcionário motivado trabalha melhor é reconhecida pela empresa, que trouxe a implementação da QVT desde o fundamento da organização, alegando que fez parte da certificação de qualidade da empresa, que durou cerca de três anos.

### **Resultados**

Analisando os dados fornecidos pelos funcionários da empresa “X”, em comparação com as informações obtidas da direção da mesma instituição, percebemos que a QVT interfere diretamente neste ambiente. Seja na satisfação dos funcionários ou pela direção ao reconhecer que a QVT é o fator decisivo nos resultados produtivos da empresa.

Notou-se que na empresa X há consequências da aplicação da QVT, sendo estas positivas para a empresa. Esta se dá pela motivação mútua que a instituição gera ao preocupar-se com seus colaboradores. Deste modo, os funcionários sentem-se motivados com o ambiente organizacional e produzem resultados satisfatórios, não apenas por obrigatoriedade, mas prazer em cumprir seu ofício por serem reconhecidos nesta entidade.

### **Considerações Finais**

O objetivo deste artigo foi avaliar de que forma a QVT interfere na organização e na vida dos funcionários que nela colaboram. Para tal, além da vasta bibliografia utilizada como fundamentação teórica, fora feito um estudo de caso na empresa X, do ramo da saúde no estado da Bahia. Concluímos que



esta organização trabalha com a QVT, tendo sua afirmação não somente da direção da empresa, mas da amostra colhida dos funcionários.

Ademais, houve concordância nas informações colhidas pelo questionário aplicado na direção e nos funcionários, demonstrando a veracidade da aplicação da QVT na empresa X. Em resumo a organização satisfaz seus colaboradores ao aplicar a QVT, ao se preocupar com eles não somente no ambiente organizacional, mas fora dele, e ao valorizá-los.

Assim, é necessário que as demais empresas que queiram alcançar a alta produtividade e minimizar os conflitos organizacionais, apliquem a QVT. Para o desenvolvimento social e econômico de qualquer organização, a QVT torna-se indispensável para uma relação harmoniosa com os colaboradores.

## Referências

ANDRADE, J. E. B.; BASTOS, A. V. B. ZANELLI, J. C. **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. 2. Ed. – Porto Alegre: Artmed, 2014.

BIANCHI, E. P.; PENTERICH, E.; SCALABRIN, A. C. Uma análise do bem-estar psicológico das pessoas nos ambientes organizacionais: Reflexões para a gestão de qualidade de vida no trabalho. **Racre, Revista de Administração**, São Paulo, v. 06, n. 10 de jan/dez. 2006.

BIAZIN, C. C.; CAVASSANI, A. P.; CAVASSANI, E. B. Qualidade de vida no trabalho: fatores que influenciam as organizações. **XIII SIMPEP**. Bauru, SP, Brasil, 06 a 08 de novembro de 2006.

CARVALHO, M. F. S. Gestão de Pessoas: Implantando qualidade de vida no trabalho sustentável nas organizações. **Revista Científica do ITPAC**, Araguaína, v.7, n.1, Pub.6, Janeiro 2014.

CHAPMAN, L. **Health promotion in the workplace**, 3. Ed. 166-181 p. Albany, NY. Delmar Thomson Learning, 2002.

CHIAVENATO, I. **Capital humano**. Fae Business School. Curitiba, Associação Franciscana do Ensino Senhor Bom Jesus, 2002, p. 72. (Coleção Gestão Empresarial, 5) Recursos humanos – Ed. Compacta, 7. Ed. – São Paulo: Atlas, 2002

\_\_\_\_\_. **Gestão de Pessoas** - 2. Ed. Rio de Janeiro: Campus, 2004.



\_\_\_\_\_. **Gestão de Pessoas:** o novo papel dos recursos humanos nas organizações. 3. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

\_\_\_\_\_. **Gestão de Pessoas:** o novo papel dos recursos humanos nas organizações. 21. reimpressão, Rio de Janeiro, Editora Campus, 1999.

\_\_\_\_\_. **Introdução à Teoria Geral da Administração.** 2. Ed. Rio de Janeiro, Campus 2000.

\_\_\_\_\_. **Introdução à Teoria geral da Administração:** uma visão abrangente da moderna administração das organizações. 7. Ed. Rio de Janeiro, Elsevier, 2003.

CONFESSOR, K. L. A.; GOUVEIA, R. E. C. **Qualidade de Vida no Trabalho e Satisfação:** um estudo de caso no setor de transporte coletivo urbano. VII SEGeT: Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia, 2010.

CONTE, Antônio Lázaro; DURSKI, Gislene Regina. Qualidade. In: MENDES, Judas Tadeu Grassi. **Gestão empresarial.** Curitiba: Editora Gazeta do Povo, 2002.

COTRIM, Gilberto. **História Gobal – Brasil e Geral – volume único.** 8. ed. São Paulo: Saraiva, 2005. Cap. 30.

FACULDADES BOM JESUS. Economia empresarial. **Fae Business School.** Curitiba, Associação Franciscana do Ensino do Senhor Bom Jesus, 2002, p. 64. (Coleção Gestão Empresarial, 1).

FACULDADES INTEGRADAS DE ITARARÉ. Qualidade de vida no trabalho e sociedade pós-moderna: construção de um instrumento de avaliação. **FAFIT, FACIC,** Itararé, SP. V. 01, n. 2, jul/dez. 2010, p. 11-25.

FERNANDES, E. **Qualidade de vida no trabalho:** como medir para melhorar. Salvador, Casa da Qualidade, 1996.

GONÇALVES, V. de. **Qualidade de Vida no Trabalho:** um estudo de caso em empresa do setor de mineração. Faculdades Integradas de Pedro Leopoldo, Belo Horizonte, Minas Gerais, p. 21-25, jan. 2006. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp027928.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

MEDEIROS, J. P. DE,; OLIVEIRA, J. A. **Modelos de Qualidade de Vida no Trabalho (QVT):** elementos para uma síntese. Interface, Natal, RN. v. 5. N.1. jan/jun. 2008.

NETO, D. L. QVT: uma questão humana. **Revista T&D,** São Paulo, p. 32. Abril, 1999.



O' DONELL, M. **How to design workplace health promotion programs**, Cleveland: American Journal of health promotion, 2000.

OGATA, A.; SIMURRO, S. **Guia prático de qualidade de vida: como planejar e gerenciar o melhor programa para a sua empresa**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

OLIVEIRA, A. C. de, **Qualidade de vida no trabalho segundo o modelo de Walton: um estudo de caso frente à percepção dos funcionários da Imperador Calçados**. Universidade Vale do Itajaí, Centro de Educação da Univali em São José, 2006.

RIBEIRO, M. S. A responsabilidade Social como estratégia de atividades de relações públicas: Caso Indústria de calçados Azaléia. **INTERCOM**, Sociedade Brasileira de Estudos interdisciplinares da comunicação. XXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. BH/MG. Set/2003.

SIMURRO, S. A. B. As estratégias de sensibilização para a mudança de estilo de vida dos programas de bem estar e qualidade de vida. **Psicologia & Coaching**, Rio de Janeiro, mar/2012. Disponível em: <[www.ser-psi.com.br/crbst\\_24.html](http://www.ser-psi.com.br/crbst_24.html)>. Acesso em 15 ago. 2017.

SILVA, R. O. **Teorias da Administração**. São Paulo, Pearson Prentice Hall, 2008.

WALTON, Richard E. **Quality of Working Life: What is it?** Sloan Management Review.15, 1, p. 11-21, 1973.

WESTLEY, William A. **Problems and Solutions in the Quality of Working Life**. Human Relations. 32, p. 113 – 123, 1979.





## EIXO 7 - PLANEJAMENTO, TERRITORIALIDADE E SUSTENTABILIDADE ECONÔMICA

### A IMPORTÂNCIA DOS CATADORES DE MATERIAIS RECICLÁVEIS NO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL PARA O MUNICÍPIO DE FEIRA DE SANTANA-BA: UMA OPORTUNIDADE DE GERAÇÃO DE TRABALHO E RENDA

**Danilo Argolo e Silva**

Universidade do Estado da Bahia-UNEB  
daniloargolomax@hotmail.com

**Janúzia Souza Mendes**

Universidade do Estado da Bahia-UNEB  
januziamendes@gmail.com

#### Resumo

Este artigo apresenta uma perspectiva da visão dos cooperados da Cooperativa dos Badameiros de Feira de Santana (COOBAFS) em relação a coleta seletiva presente no município de Feira de Santana-BA. Além disso, é compreendido os desafios da coleta seletiva que os catadores encontram no momento de estabelecer um gerenciamento correto para a destinação final dos resíduos sólidos no município de Feira de Santana-BA, promovendo a reciclagem e tornando-se assim, agentes transformadores no âmbito social, ambiental e econômico. Nesta perspectiva, foi utilizado como recurso metodológico o estudo de caso, e a coleta de dados por meio da entrevista estruturada, observação participante, documentação direta e formulário, para encontrar um resultado mais autêntico com a realidade. Conforme as informações obtidas, pôde-se inferir que os cooperados possuem desafios que se caracterizam como dificuldades, afetando diretamente as atividades de coleta, separação e comercialização dos resíduos sólidos da Cooperativa, faltando uma gestão do poder público municipal que possibilite melhorias voltadas para ações sociais e ambientais que privilegie os catadores, a coleta seletiva e o gerenciamento de resíduos sólidos de forma eficaz no município de Feira de Santana-BA.

**Palavras-chave:** Cooperativa dos Badameiros de Feira de Santana. Coleta seletiva. Catadores.

#### Introdução

O espírito cooperativista sempre esteve presente na história da humanidade. Para tanto, foi no século XVIII com a Revolução Industrial que se pôde visualizar uma urbanização, um crescimento populacional, ou seja, a epopeia do capitalismo e da industrialização, surgindo nesse mesmo cenário



vários pensadores com os ideais do cooperativismo. Dessa forma, as diversas cooperativas, independente do ramo, têm promovido o empoderamento aos seus associados, dando poder de compra, conhecimento, inserção social, dignidade, trabalho, independência financeira, entre outros. Assim, essas pessoas tornam-se autores de sua própria história.

No decorrer do tempo, é de relevância explicitar as cooperativas dos catadores de materiais recicláveis, que se mantiveram organizadas e unidas, promovendo mudanças na vida de seus associados e familiares, com o trabalho de coleta seletiva e de autogestão. No entanto, esta pesquisa é apreciável para o Planejamento, Territorialidade e Sustentabilidade Econômica, pois divulga e estimula um horizonte desejável para as futuras gerações, priorizando a preservação ambiental, o gerenciamento dos resíduos, e a exaltação de uma classe (catadores) despercebida e depreciada na sociedade.

Diante desse contexto, o presente trabalho tem como problema saber quais os desafios da coleta seletiva no gerenciamento de resíduos sólidos urbanos para os badameiros do município de Feira de Santana-BA?

Portanto, é fomentada como hipótese a ausência de uma política no gerenciamento de resíduos sólidos por parte do poder público municipal, além da falta de uma educação ambiental, conscientização e incentivo à sociedade do município de Feira de Santana-BA a respeito dos problemas causados pela disposição inadequada dos resíduos.

Diante dos argumentos expostos, tem como objetivo geral compreender os desafios da coleta seletiva por meio dos cooperados da COOBAFS no gerenciamento de resíduos sólidos urbanos no município de Feira de Santana-BA. Elencando como objetivos específicos: identificar os desafios dos cooperados da COOBAFS na coleta seletiva para o município de Feira de Santana-BA; analisar a importância socioambiental dos cooperados no gerenciamento de resíduos sólidos urbanos; obter a percepção dos cooperados sobre os benefícios socioambientais trazidos pela COOBAFS para o município de Feira de Santana-BA por meio da coleta seletiva.

Para consecução desta pesquisa, dados foram coletados na Cooperativa dos Badameiros de Feira de Santana – COOBAFS, surgindo a partir daí o



interesse por este estudo, pois como afirma Luckesi et al. (1991, p. 49) “[...] o conhecimento só nasce da prática com o mundo, enfrentando os seus desafios e resistências e que o conhecimento só tem seu sentido pleno na sua relação com a realidade.”

A COOBAFS surgiu no ano de 2003 atendendo 21 badameiros, com o intuito de coletar e comercializar materiais recicláveis no município de Feira de Santana-BA. Atualmente, conta com 27 badameiros no quadro de cooperados.

No entanto, este artigo é traçado em uma fundamentação teórica, bem como em uma pesquisa de campo, sendo utilizada para coleta de dados a entrevista estruturada, observação participante, documentação direta e formulário. As duas primeiras seções são formadas pela Introdução e Referencial teórico, no qual esse último é dividido em dois tópicos, apresentando uma retrospectiva, expondo o histórico e conceito do cooperativismo no mundo, bem como no Brasil, trazendo à luz diversos autores sobre resíduos sólidos.

Na terceira seção são discutidos os aspectos metodológicos, possuindo como respaldo teórico Demo (1995), Lakatos e Marconi (2003), dentre outros. Na quarta seção é abordada a análise e discussão dos dados pesquisados. Para finalizar este artigo, é exposta as Considerações finais, além das Referências.

### **Cooperativismo: histórico e conceito**

O século XVIII foi marcado pelo advento da Revolução Industrial, o qual possibilitou um período de inovações e transformações para todo o mundo, principalmente na Europa pois foi onde desencadeou o surgimento. Assim, esse episódio na história proporcionou a alavancagem do capitalismo como o sistema de produção universal, promovendo uma explosão de acontecimentos que instigaram o avanço das indústrias e da urbanização. Dessa forma, as pessoas migravam para zona urbana em virtude das cidades serem um ponto estratégico que facilitava a produção e comercialização.

Com a Revolução Industrial na Inglaterra, do século XVIII a



meados do século XIX, esta trouxe consequências como a urbanização exacerbada, o crescimento da taxa de natalidade, fecunda o germe da consciência política e social, organizações proletárias, sindicatos, cooperativas na busca de conquistar o acolhimento público e as primeiras ações de política social (PIANA, 2009, p. 23-24).

Para Veiga e Fonseca (2001), as consequências sociais e econômicas ocasionadas pela Revolução Industrial originou o pensamento cooperativo moderno, destacando como principais pensadores: Robert Owen, Charles Gide, William King e Charles Fourier. Por volta do final do século XVIII, houve indício da primeira criação organizacional coletiva chamada de cooperativa, no qual os trabalhadores tinham interesses de combater a desigualdade e injustiça que assolava a classe menos favorecida. Portanto, Abrantes (2004) constata que a cooperativa mais remota foi documentada no ano de 1760, formada por trabalhadores dos estaleiros de Chatam e Woolwich, na Inglaterra.

O ser humano já nasceu com o ideal de cooperação, pois sempre esteve reunido em grupo para realizar suas necessidades; desde sua trajetória histórica mostrou-se expressivo ao espírito cooperativista. Porém, foi a partir do século XVIII que essa ideia alcançou um genuíno desenvolvimento.

Para tanto, o cooperativismo visa ao aprimoramento do ser humano em todas as suas dimensões – social, econômica e cultural -, preocupa-se com a qualidade de seus produtos e serviços, busca o preço justo, preocupa-se com seu entorno e com o meio ambiente e busca construir uma sociedade equitativa, democrática e sustentável (VEIGA; FONSECA, 2001, p. 17).

O cooperativismo de consumo foi um difusor para a história do cooperativismo, o qual teve início em 1844 na cidade de Rochdale, Inglaterra, com a famosa Cooperativa dos Pioneiros Equitativos de Rochdale. Ela possuía 28 operários, sendo a maioria tecelões (SINGER, 2002). Essa cooperativa se destacou por ter um ideal socialista, pois priorizava a justiça e igualdade no preço dos bens de consumo, nessa perspectiva, mostrou-se como uma solução para o momento avassalador que a Revolução Industrial havia causado, ou seja, elevada jornada de trabalho, desemprego, fome, exclusão social da classe proletária.



Segundo Crúzio (2005, p.14), as cooperativas de consumo “São formadas por pessoas físicas, objetivando a compra e venda de bens de consumo duráveis e/ou de primeira necessidade.” Os criadores da cooperativa de Rochdale não reivindicavam somente por preços justos, na verdade, eles queriam: um trabalho mais digno, acesso à moradia, educação disponível a todos, ou seja, uma sociedade mais democrática e equitativa, pois a população era vítima da exploração no trabalho, visando atingir a alta produtividade e consequentemente o lucro.

### **Cooperativismo no Brasil**

Assim como na Europa, as cooperativas de consumo começaram a ser formadas no Brasil a partir da chegada de imigrantes europeus que trouxeram experiências de seus continentes para esse movimento. Surgindo em 1889 a primeira cooperativa no Brasil, esta na cidade de Ouro Preto em Minas Gerais (BRASIL, 2006). Não obstante, Veiga e Fonseca (2001, p. 27): “Por volta de 1887, foram fundadas as primeiras cooperativas no Brasil, como a Cooperativa de Consumo dos Empregados da Companhia Paulista, na cidade de Campinas (SP).” Porém, Abrantes (2004, p. 45 apud LUZ FILHO, 1961) contesta que

[...] o movimento cooperativista brasileiro começou realmente em 1847, quando o médico francês Jean Maurice Faivre, baseado na doutrina de Fourier, fundou a colônia Tereza Cristina no interior do Paraná, [...]. (ABRANTES, 2004, p. 45 apud, LUZ FILHO, 1961)

Nesta perspectiva, foram surgindo continuamente mais cooperativas de consumo na região sudeste e no restante do Brasil, sendo fundada no ano de 1902 a primeira cooperativa de crédito no Rio Grande do Sul pelo padre suíço Théodor Amstadt (VEIGA; FONSECA, 2001). Por cooperativismo entende-se, como a união de pessoas que buscam um mesmo objetivo, ou seja, atender às suas necessidades, fato ocorrido, quando no Brasil foram instituídas as cooperativas.

Outro dado de relevância para esse contexto, é a fomentação de cooperativas do ramo agropecuário na região sul do país em 1892, pois o Brasil recebia levas de imigrantes europeus e asiáticos na busca de



recomeçarem suas vidas longe da terra natal, trazendo consigo diversos conhecimentos e costumes para o país. Assim, além da cooperativa de consumo já instituída em Minas Gerais, ganharam destaque as cooperativas do ramo agropecuário a partir de 1910 na região sudeste do Brasil (BRASIL, 2006).

Diante de todo um arcabouço histórico, a Lei nº 5.764/71 veio instituir a Política Nacional de Cooperativismo, definindo no Art. 6º, inciso I, como organizações sem fins lucrativos, constituídas por no mínimo 20 pessoas físicas, atuando para o bem comum a todos (BRASIL, 1971). Cabe destacar que, em uma cooperativa não existe a figura de empregado e empregador, mas, sim, pessoas que visam o trabalho em conjunto com direitos iguais, sendo ao mesmo tempo proprietário e usuário da cooperativa, promovendo uma maior interação com as necessidades sociais e econômicas dos seus associados.

### **Resíduos sólidos**

A preservação do meio ambiente é uma proposição bastante discutida nos meios de comunicação, nas escolas, nas empresas, enfim, na nossa sociedade, pois nas últimas décadas o planeta vem sofrendo destruições, ou seja, pela poluição, desmatamento, acumulação de lixo, o que tem levado a população a pensar métodos de conservação para o ambiente.

A preocupação com o meio ambiente ganha a cada momento maior relevância, pois o desenvolvimento econômico, a urbanização e a melhoria dos padrões de vida nas cidades levaram a um aumento da quantidade e complexidade dos resíduos gerados (PATIAS; LISZBINSKI; GOMES, 2015, p.126 apud RATHI, 2006).

O processo de urbanização causado pela industrialização trouxe um grande desenvolvimento econômico nas cidades, havendo aumento da população devido a migração para áreas urbanas; mudanças nos hábitos de consumo (produtos industrializados) das pessoas, afetando diretamente na geração e disposição inadequada dos resíduos sólidos. Dessa forma, o Brasil aprovou em agosto de 2010 a Lei nº 12.305/2010, a qual estabeleceu a Política



Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS) que visa conceber ações ambientais e proporcionar o desenvolvimento sustentável.

A Lei nº 12.305/2010, Art. 3º, incisos XV e XVI, definem dois termos: rejeitos e resíduos sólidos. Para o primeiro, rejeito é um tipo de resíduo sólido que depois de utilizado e esgotado todas as possibilidades de reaproveitamento não existe o aproveitamento para reutilização. Já o segundo representa todo material (substância, objeto, bem descartado) que resulta da atividade humana, proveniente da origem doméstica, industrial, comercial, entre outros, podendo ser aproveitado para reciclagem (BRASIL, 2010). Portanto, independente da classificação do resíduo, quando descartado incorretamente traz um sério dano para a natureza.

Apesar da Lei nº 12.305/2010 discorrer sobre a PNRS e no seu Art. 15, inciso V, citar sobre “metas para a eliminação e recuperação de lixões, associadas à inclusão social e à emancipação econômica de catadores de materiais reutilizáveis e recicláveis” (BRASIL, 2010); a Associação Brasileira das Empresas de Limpeza Pública e Resíduos Especiais (ABRELPE, 2015) constatou que a geração de resíduos sólidos urbanos no Brasil foi de 79,9 milhões de toneladas no ano de 2015, o que leva a cerca de 7,3 milhões de toneladas de resíduos sem coleta, onde 42,6 milhões de toneladas de resíduos coletados foram depositados em aterros sanitários, e 30 milhões de toneladas foram destinados a lixões ou aterros controlados, no qual esses são desprovidos de medidas para preservação ambiental. Vale destacar que, embora haja uma lei para determinar que os lixões no Brasil devessem se adequar até 2014, ainda existem 3.326 municípios que utilizam locais irregulares para disposição final dos resíduos sólidos.

## **Metodologia**

Nesta seção será abordada a metodologia que para Demo (1995, p. 11), tem “[...] na origem do termo, estudo dos caminhos, dos instrumentos usados para se fazer ciência”; concomitantemente, para Lakatos e Marconi (2003), as



ciências, em geral, identificam-se pela aplicação de métodos científicos. Dessa forma, esta pesquisa é de cunho qualitativo e quantitativo, assim, Moreira e Caleffe (2008, p. 73) enfatizam que

[...] a pesquisa qualitativa explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente [...]. A pesquisa quantitativa, por outro lado, explora as características e situações de que dados numéricos podem ser obtidos e faz uso da mensuração e estatísticas. Ambas podem ser usadas no mesmo estudo.

A metodologia é um recurso para descrever os procedimentos que são utilizados no trabalho científico, intervindo na realidade e no conhecimento analisado, ou seja, “[...] visa conhecer caminhos do processo científico, também problematiza criticamente, no sentido de indagar os limites da ciência [...]” (DEMO, 1995, p. 11).

Para a coleta de dados, utilizou-se a entrevista estruturada com 15 cooperados no período de dois dias consecutivos, tentando extrair e perceber os desafios que os mesmos passam para coletar os resíduos sólidos, além disso, também pôde-se utilizar da documentação direta que para Lakatos e Marconi (2003), verifica-se em obter dados no próprio local onde acontece a pesquisa; da observação participante que segundo Vergara (2009), constitui na inserção total ou parcial do observador no seu objeto de estudo, mantendo contato diário com o grupo que planeja estudar; e de formulários, que são “[...] instrumentos essenciais para a investigação social, cujo sistema de coleta de dados consiste em obter informações diretamente do entrevistado” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 212). Dessa forma, os formulários foram aplicados a 15 cooperados no momento da entrevista, sendo organizados em 17 perguntas fechadas.

Assim, propõe uma perspectiva descritiva para que se possa chegar à veracidade dos fatos, ou seja, compreendendo os desafios da coleta seletiva por meio dos cooperados da COOBAFS no gerenciamento de resíduos sólidos urbanos no município de Feira de Santana-BA. Conforme Yin (2010), o método do estudo de caso concede que os pesquisadores obtenham as características





holísticas e relevantes dos acontecimentos da vida real, permitindo uma ampla e profunda investigação.

Portanto, foi realizado uma revisão de literatura sobre o tema, trazendo à luz autores que versam sobre o objeto de estudo – Cooperativa dos Badameiros de Feira de Santana – COOBAFS, para edificar um trabalho que aborde e identifique as indagações sobre a coleta seletiva e os badameiros do município de Feira de Santana-BA.

### **Análise e discussão dos dados**

A quantidade de produção de resíduos sólidos vêm se destacando a cada dia, isso se deve ao crescimento populacional. Assim, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2016), Feira de Santana-BA possui uma população estimada de 622.639 habitantes. Desse modo, o Plano Municipal de Gestão Integrada de Resíduos Sólidos (PMGIRS) destaca que a cidade de Feira de Santana-BA fica situada no Estado da Bahia, localizada a 108 km da capital Salvador, possuindo uma área territorial de 1.377 km<sup>2</sup> e sendo a segunda maior cidade do Estado, o qual são gerados 650 toneladas de resíduos diariamente, favorecendo as organizações presentes no município, que coletam e comercializam esses materiais para sobrevivência, sendo uma dessas a Cooperativa dos Badameiros de Feira de Santana – COOBAFS o objeto de estudo (FEIRA DE SANTANA, 2016).

A COOBFS nasceu em 05 de abril de 2003 a partir de uma necessidade socioeconômica, realizando um trabalho que beneficiava não só aos cooperados (catadores) como também o meio ambiente e a toda população. No início das suas atividades, a mesma funcionava com 21 badameiros, em condições de insalubridades, próxima ao aterro sanitário no bairro Nova Esperança, o qual em 2005 foi remanejado para um galpão cedido na Avenida João Durval, onde seu funcionamento continua até hoje. No entanto, a Cooperativa já chegou a ter cerca de 160 cooperados nos primeiros anos de sua criação.

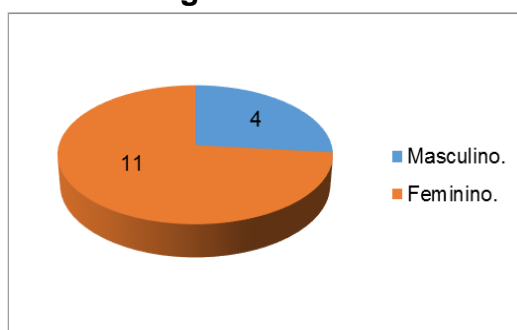
A COOBAFS em parceria com a Companhia de Desenvolvimento e Ação Regional (CAR) vai construir um galpão no Centro Industrial do Subaé (CIS)



para receber, gerenciar e comercializar os materiais recicláveis, porém, aguarda resolver algumas questões burocráticas em relação ao Município, o Estado e a própria Cooperativa para dar início a construção. Logo, a sua situação perante à prestação de serviço é destacada por ser a única cooperativa responsável pela coleta seletiva no gerenciamento de resíduos sólidos atuante no município de Feira de Santana-BA.

Nesta perspectiva, a COOBAFS coleta mensalmente de 70 a 80 toneladas de resíduos sólidos, o qual de 8 a 13 toneladas não possuem utilidades para reciclagem, ou seja, são rejeitos (FEIRA DE SANTANA, 2016). Portanto, esta pesquisa foi realizada por meio de um estudo de caso, sendo utilizada 15 entrevistas estruturadas para coletar os dados analisados.

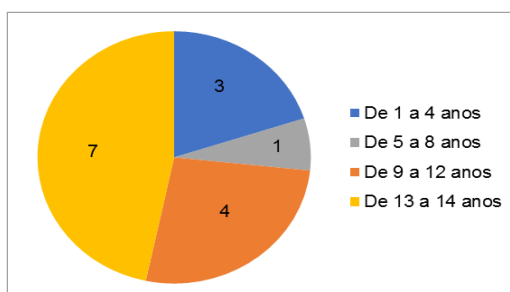
**Figura 1 – Sexo**



Fonte: Elaborado pelos autores (2017)

As entrevistas foram aplicadas a 15 cooperados, no qual 11 são mulheres e 04 são homens. Atualmente a COOBAFS possui 27 cooperados, sendo 19 mulheres e 08 homens. Assim, pode-se perceber que existe uma rotatividade bastante considerável entre os cooperados que participam da Cooperativa e, a presença de menos homens se deve aos mesmos resistirem as normas organizacionais. Dessa forma, a Cooperativa não consegue acolher mais cooperados no quadro de associados devido sua receita não ser suficiente para honrar as obrigações.

**Figura 2 – Há quanto tempo você é cooperado da COOBAFS?**

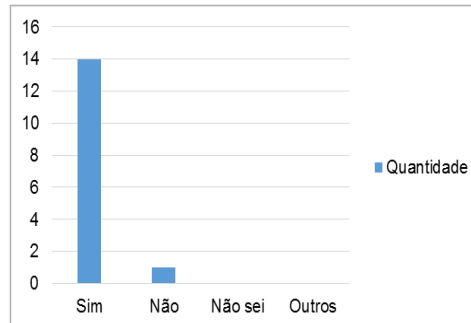




Fonte: Elaborado pelos autores (2017)

Conforme a análise dos dados pesquisados, a COOBAFS tem 14 anos de existência e alguns de seus fundadores (cooperados) ainda trabalham na Cooperativa. No entanto, a Figura 2 constata que sete cooperados possuem de 13 a 14 anos que fazem parte da Cooperativa, quatro afirmaram ter de 09 a 12 anos, um entrevistado tem de 05 a 08 anos e três possuem de 01 a 04 anos de participação na Cooperativa. Segundo uma entrevistada, os catadores receberam o nome de badameiros devido na época do lixão eles se organizarem em montantes de lixo chamado de badame, assim, nomeando a Cooperativa.

**Figura 3 – A COOBAFS trouxe algum benefício socioambiental?**



Fonte: Elaborado pelos autores (2017)

A COOBAFS é um agente transformador no âmbito social, ambiental e econômico, pois permite atribuir uma ressignificação para coleta seletiva. Dessa forma, 14 entrevistados afirmaram que a mesma trouxe algum benefício e 01 entrevistado disse que não. Além de amparar os cooperados, a Cooperativa mantém a cidade mais limpa e bonita, evitando o acúmulo de resíduos em lugares indevidos nas ruas.

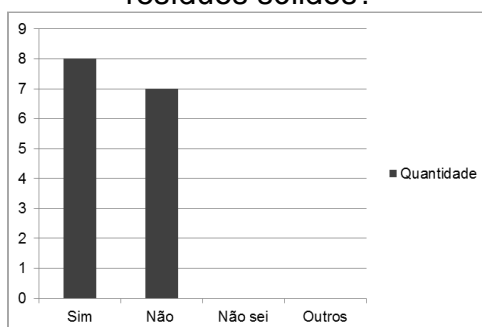
A COOBAFS traz inclusão social aos seus cooperados, pois através de projetos sociais e parcerias com instituições de ensino superior tem permitido que os catadores fiquem mais informados dos seus direitos, capacitando-os



para realizarem seus trabalhos e desfrutarem de um amparo na saúde, educação, entre outros. Por exemplo: a Universidade Salvador (UNIFACS) oferta toda quinta-feira aulas gratuitas de ginástica laboral para os cooperados na COOBAFS; os alunos do curso de administração da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) realizaram o planejamento estratégico da Cooperativa.

Assim, foi analisado que apenas dois entrevistados conseguiram completar o ensino médio e os demais não chegaram a concluir o ensino fundamental. Dessa forma, através do trabalho de coleta seletiva muitos cooperados alcançaram o sonho de ter uma moradia, ou seja, 13 entrevistados moram em suas próprias residências e 02 entrevistados vivem em casas emprestadas. Pode-se perceber que, apenas duas entrevistadas nunca tinham trabalhado como catadora autônoma, mas trabalhavam como empregada doméstica antes de serem cooperadas na COOBAFS, afirmando que o trabalho de catadora pertencente à Cooperativa é mais lucrativo do que seu trabalho anterior. Já para outros entrevistados, o trabalho de catador autônomo é mais rentável, porém não há qualidade de vida quando comparado com o trabalho da Cooperativa.

**Figura 4 – A COOBAFS possui algum tipo de dificuldade para coletar os resíduos sólidos?**

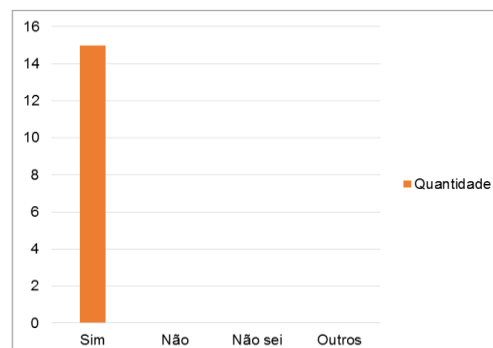


Fonte: Elaborado pelos autores (2017)



Conforme a Figura 4, 08 cooperados afirmaram que a Cooperativa possui dificuldades para coletar os resíduos sólidos e 07 disseram que não, sendo relatadas: pouquidade de doações de resíduos sólidos e falta de apoio da população, empresas e principalmente do poder executivo municipal; ausência de uma separação correta dos resíduos sólidos domiciliares por parte da população, dificultando o trabalho dos catadores no momento da coleta e separação; algumas empresas viram nos resíduos sólidos uma possibilidade de lucro na sua comercialização, assim, deixaram de doar para à Cooperativa; inexistência de ecopontos espalhados pela cidade para servir como lugares estratégicos de coleta dos materiais recicláveis; desorganização e desunião dos próprios cooperados para realizarem uma logística eficiente no momento da coleta; escassez de objetos, por exemplo: carrinhos, que sirvam para o transporte dos resíduos na hora da coleta.

**Figura 5 – Os cooperados são importantes para coleta seletiva na questão socioambiental?**



Fonte: Elaborado pelos autores (2017)

A COOBAFS por meio dos seus cooperados tem realçado o município de Feira de Santana-BA com o trabalho da coleta seletiva, promovendo uma cidade mais sustentável, preservando o meio ambiente e desenvolvendo um gerenciamento correto para a coleta, separação e destinação final. A Figura 5 mostra que todos os 15 cooperados afirmaram que são importantes para coleta seletiva na questão socioambiental.

No entanto, instigam uma discussão antiga, mas que continua contemporânea. Desse modo, estimulam a população, as empresas, o poder



público a perceberem o quão é importante promover políticas de integração aos catadores de materiais recicláveis; de preservação do meio ambiente para a edificação de um futuro sustentável e democrático na sociedade. Pois os mesmos dedicam-se em harmonizar o gerenciamento de resíduos sólidos para alcançar um resultado que privilegie ações sociais, ambientais, evitando a perda de resíduos que podem ser reciclados ou reutilizados na ocasião da disposição final ambientalmente inadequada no município.

### **Considerações finais**

As cooperativas são organizações que buscam estabelecer uma nova visão para sociedade, pois trazem à tona o reconhecimento e importância do social, mudando o foco de apenas obter lucro. Assim, a Cooperativa dos Badameiros de Feira de Santana – COOBAFS trouxe uma perspectiva para o município de Feira de Santana-BA, pensando em uma cidade mais sustentável, que gerasse trabalho formal e inclusão social para os catadores de materiais recicláveis.

O gerenciamento de resíduos sólidos tem sido bastante importante para o meio ambiente nas cidades brasileiras. Conforme os dados pesquisados, pode-se relatar que o município de Feira de Santana-BA possui um gerenciamento insuficiente, pois o poder executivo municipal não investe em ações ambientais e nem apoia a COOBAFS para realização da coleta seletiva na cidade, ou seja, é necessário investir em uma educação ambiental nas escolas para que a população possa separar e doar os resíduos domiciliares corretamente; fazer parcerias com cooperativas e associações, remunerando-as sobre os resíduos coletados; sensibilizar e beneficiar as pessoas que fazem a separação dos resíduos em suas residências por meio de abatimentos em tributos municipais, por exemplo: Imposto Predial e Territorial Urbano (IPTU); incentivar as empresas para realizarem a logística reversa; criação de leis municipais para punir e fiscalizar os negligentes com os materiais recicláveis.

As deficiências encontradas relatam que os catadores são vítimas de um sistema que antagoniza sua classe. Dessa forma, carecem de assistências sociais que permitam inclusão na sociedade, ou seja, por meio da educação



possibilite alfabetizar e formar pensadores de ideias; da saúde, pois são expostos a vetores de doenças e riscos de acidentes no momento da coleta dos materiais recicláveis; de políticas públicas que criem programas de apoio aos catadores; valorização, participação e contribuição do poder executivo para o trabalho de coleta seletiva no município; garantias de direitos trabalhistas e previdenciários para os catadores.

Dessarte, a política do gerenciamento de resíduos sólidos é inócua, pois há uma ausência por parte do poder público, ou seja, a prefeitura municipal não age de forma holística na preservação do meio ambiente no município, dificultando a reutilização e reciclagem dos resíduos, pois a empresa contratada para fazer a limpeza urbana não realiza a coleta seletiva, assim, todos os resíduos domésticos descartados são destinados ao aterro sanitário, salvo aqueles que a COOBAFS coleta para efetuar a triagem. Portanto, se houvesse uma harmonia entre Cooperativa e poder executivo a disposição inadequada seria evitada. No entanto, os cooperados atuam como percursos de um horizonte sustentável, fomentando ações para prevenção, qualidade de vida, inserção social, acesso à moradia, valorização do trabalho de catador, comercialização dos resíduos e geração de renda.

Espera-se que este trabalho demonstre que os catadores são agentes transformadores no âmbito social, ambiental e econômico, pois a partir deles que a coleta seletiva acontece. Assim, a COOBAFS juntamente com o Movimento Nacional dos Catadores de Materiais Recicláveis – MNCR lutam pelos direitos iguais dessa classe tão sofrida e depreciada na sociedade. Os desafios abordados destacam que, apesar das dificuldades expostas os catadores apresentaram uma tímida e notória relevância nos últimos anos, porém ainda há muito a conquistar.

## Referências

ABRANTES, José. **Associativismo e cooperativismo: como a união de pequenos empreendedores pode gerar emprego e renda no Brasil**. Rio de Janeiro: Interciência, 2004.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE LIMPEZA PÚBLICA E RESÍDUOS ESPECIAIS - ABRELPE. **Panorama dos Resíduos Sólidos no**



**Brasil 2015.** São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://www.abrelpe.org.br/Panorama/panorama2015.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2017.

BRASIL. Lei nº 5.764, de 16 de dezembro de 1971. Define a Política Nacional de Cooperativismo, institui o regime jurídico das sociedades cooperativas. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 dez. 1971. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5764.htm)>. Acesso em: 30 ago. 2016.

BRASIL. Lei nº 12.305, de 02 de agosto de 2010. Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 03 ago. 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/l12305.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12305.htm)>. Acesso em: 22 ago. 2016.

BRASIL. Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. **Evolução do cooperativismo no Brasil: DENACOOB em ação / Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento**. Brasília: MAPA, 2006. Disponível em: <<http://www.agricultura.gov.br/assuntos/cooperativismo-associativismo/arquivos-publicacoes-cooperativismo/evolucao-do-cooperativismo-no-brasil.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2016.

CRÚZIO, Helnon de Oliveira. **Como organizar e administrar uma cooperativa: uma alternativa para o desemprego**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

FEIRA DE SANTANA. Prefeitura Municipal de Feira de Santana. **Plano Municipal de Gestão Integrada de Resíduos Sólidos**. Feira de Santana, 2016. Disponível em: <[http://www.feiradesantana.ba.gov.br/sesp\\_residuos.asp](http://www.feiradesantana.ba.gov.br/sesp_residuos.asp)>. Acesso em: 27 set. 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Cidades@**. 2016. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=291080&search=bahia|feira-de-santana|infograficos:-informacoes-completas>>. Acesso em: 18 abr. 2017.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LUCKESI, C. et al. **Fazer universidade: uma proposta metodológica**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1991.





MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

PATIAS, Tiago Zardin; LISZBINSKI, Bianca Bigolin; GOMES, Cláudia Maffini. A gestão sustentável dos resíduos sólidos em Caxias do Sul – RS. **Diálogo**, Canoas, n.28, p.126-145, abr. 2015. Disponível em: <<http://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Dialogo/article/view/1737/1333>>. Acesso em: 24 set. 2016.

PIANA, Maria Cristina. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em: <[http://www.cairu.br/portal/arquivos/biblioteca/EBOOKS/SS/Construcao\\_do\\_perfil\\_do\\_assistente\\_social.pdf](http://www.cairu.br/portal/arquivos/biblioteca/EBOOKS/SS/Construcao_do_perfil_do_assistente_social.pdf)>. Acesso em: 22 mar. 2017.

SINGER, Paul. **Introdução à Economia Solidária**. 1. ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2002.

VEIGA, Sandra; FONSECA, Isaque. **Cooperativismo: uma revolução pacífica em ação**. Rio de Janeiro: DP&A: Fase, 2001.

VERGARA, Sylvia. **Métodos de coleta de dados no campo**. São Paulo: Atlas, 2009.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.



## ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO: REFLEXÕES GEOGRÁFICAS SOBRE A PRAÇA MORENA BELA NA CIDADE DE SERRINHA-BA<sup>29</sup>

**Fernando de Souza Nunes**

Geo(Bio)Grafar / UNEB Campus XI - Serrinha  
fernandodsouzanunes@hotmail.com

### Resumo

O espaço público e privado faz parte do cenário urbano dos municípios e cidades do Brasil. Dentre os diversos tipos de espaços públicos, do simbólico/representativo e concreto, este trabalho se atem a praça atrelada a historicidade local, a vida cotidiana dos sujeitos exercendo um papel central na afetividade e subjetividade dos que usam e se apropriam da mesma contribuindo assim para Planejamento, Territorialidade e Sustentabilidade Econômica. Dentre os objetivos desse trabalho pontua-se o de revisar a literatura acerca do tema espaço público e espaço privado; investigar os processos espaciais que resultaram a inauguração da Praça Morena Bela em Serrinha, com base em Nunes (2010), discutindo ainda os resultados obtidos através de fontes primária a exemplo das entrevistas aos estudantes, moradores, transeuntes, servidores públicos, comerciantes e levantamento bibliográfico: artigos, monografias, dissertações e análise documental referente às praças, espaços públicos e privados. Nisso pode-se afirmar que a Praça Morena Bela é um espaço público mantido pelo poder público com avançado processo de privatização simbólica de um bem comum a todos contribuindo para a individualização e particularização de um espaço coletivo, comum a todos e não a alguns. Assim, defende-se o espaço público não somente como locos do lugar geográfico, e sim, da ação política popular e democrática em originado na *Ágora* grega como espaço privilegiado do debate, da cidadania, da tomada de decisões em benefício de todos, das reivindicações, da manifestação plural, artística e cultural no intuito de combater o individualismo em contraponto aos meios virtuais que nos isola.

**Palavras-chave:** Praça. Espaço público. Privado.

### Introdução

A cidade contemporânea é constituída de inúmeros equipamentos e formas, em especial, espaços de uso privado, público e privado de uso coletivo. Eles compõem a nossa paisagem geográfica urbana. No caso dos espaços públicos, eles existem deste os primórdios das primeiras civilizações e das

---

<sup>29</sup> Trabalho orientado pelo Prof. Cláudio Ressurreição dos Santos, Doutor em Geografia pela UNESP – Rio Claro  
[calsantos\\_fsa@hotmail.com](mailto:calsantos_fsa@hotmail.com)

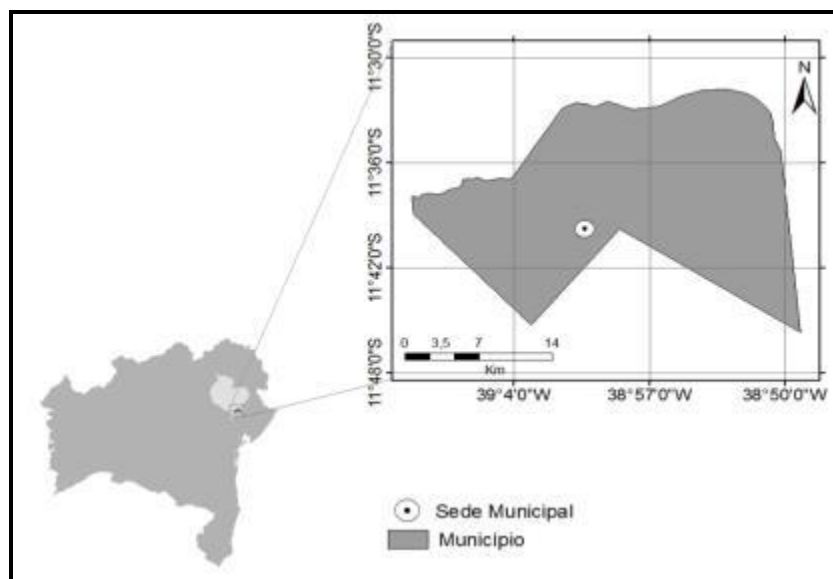


sociedades que se tem registro, apesar da sua terminologia ser recente para as ciências.

Os espaços públicos podem ser a rua, o parque, as praças, dentre outros e são importantíssimas para o contexto urbano porque ela é parte do cotidiano urbano das pessoas. Daí a necessidade de fortalecer a percepção do público em vista do interesse popular que muda constantemente desafiando pesquisadores a lançar novos olhares acerca do tema.

Neste trabalho, o objeto de estudo é a Praça Morena Bela da cidade de Serrinha, localizada no Território de Identidade do Sisal, antiga Mesorregião Nordeste do Estado da Bahia, na Região Nordeste do Brasil.

**Figura 1** – Município de Serrinha com destaque no Território de Identidade do Sisal no Estado Bahia



Elaboração: NUNES, Fernando de Souza, 2013

Dentre os objetivos desse trabalho pontua-se o de revisar a literatura acerca dos temas espaço público e espaço privado; investigar os processos espaciais decorrentes e/ou que resultaram a inauguração da Praça Morena Bela em Serrinha.

Num primeiro momento, a metodologia teve como base, algumas reflexões apresentadas na Monografia de Nunes (2010), apontando as



dinâmicas da Praça Morena Bela a partir do estudo sobre espaço público desse espaço.

Discutiu-se ainda os resultados obtidos através de fontes primária a exemplo das entrevistas aos seguintes agentes sociais da pesquisa: estudantes (oriundo das escolas localizadas no entorno da praça), moradores (considerando a importância para a pesquisa), transeuntes (pertencentes aos diversos extratos sociais não havendo relação direta com a praça e a outros agentes), servidores públicos (um dos agentes sociais de maior frequência na pesquisa devido a existência de órgãos públicos no entorno da praça) e comerciantes (proprietário de bares, restaurantes e vendedores ambulantes).

Os agentes, em sua maioria, são do sexo masculino em idade economicamente ativa, naturais do município de Serrinha, que possuem Ensino Médio completo e ganham acima de dois salários mínimos.

Estes mesmos agentes frequentam a praça a mais de dez anos cujo tempo de uso e apropriação da praça ocorre diariamente, ou, em todos os dias da semana, de acordo com a necessidade e a função que exercem.

Num segundo momento fez-se levantamento bibliográfico, com consulta a artigos, monografias, dissertações e análise documental que abordam o tema referente às praças, espaços públicos e privados.

### **Espaço Público**

O espaço público existe desde os primórdios das civilizações e das primeiras cidades que se tem conhecimento na história da humanidade a exemplo da *Ágora* grega, do *Fórum* Romano e suas ressignificações e transformações na Idade Média/Medieval, período renascentista e moderna.

Esse termo é polissêmico contendo inúmeras definições e conceitos no âmbito da Ciência, seja nas humanas, sociais aplicadas e outras, a exemplo da Geografia, Urbanismo, nas Engenharias, etc., e ele pode ser representado, simbolicamente, pelas relações sociais, de igual modo, pelo concreto, pelo físico.

Todavia, a expressão espaço público surge pela primeira vez na década de 1970, na França, a fim de requalificar e reabilitar as cidades devido ao



crescimento populacional e o conseqüente processo de urbanização conforme (ASCHER, 1998, p. 172, apud MATOS, 2010, p. 19).

E quanto à representação simbólica, dentre respeitáveis pensadores do saber, dos quais reconhecemos não ser possível elencar seus estimáveis trabalhos, destaca-se dois “filósofos do espaço público” na percepção do Prof. Ângelo Serpa: Hannah Arendt e Jürgen Habermas.

Para Arendt “o espaço público aparece enquanto lugar da ação política e de expressão de modos de subjetivação não identitários, em contraponto aos territórios familiares e de identificação comunitária”. Já para Habermas, o espaço público seria o lugar *par excellence* do agir comunicacional, o domínio historicamente constituído da controvérsia democrática e do uso livre e público da razão (JOSEPH, 1998 apud SERPA, 2004, p. 22-23).

Em ambas as afirmações, amparadas em renomadas fontes, o espaço público é definido pelo livre agir dos sujeitos, refletindo uma perspectiva do pleno exercício da cidadania e da ação coletiva em todas as sociedades e seus contextos socioterritoriais e urbanos.

Temos ainda os cyberespaços, os webespaços e os espaços virtuais, amparados pelo uso dos meios de comunicação a distância, mais especificamente o celular, o computador, as redes sociais mediadas pela internet, que estão ganhando destaque nos debates, seminários e pesquisas acadêmicas qualificando ainda mais a concepção simbólica do público, destarte, distancia as pessoas do contato físico tornando-as estranha a própria condição humana da coletividade.

No que tange a representação física, interesse maior do presente trabalho, a cidade, na maior parte dos seus limites, é constituída por espaços de uso privado, público e privado de uso coletivo. Sua atual configuração e paisagem geográfica é fruto de processos espaciais cujas formas podem ser peculiares ou similares a outras estruturas arquitetônicas de outras cidades do próprio país e de outras partes do mundo, de igual modo, suas funções no contexto do lugar.

Dessa forma, adotamos a seguinte definição acerca de espaço público:



Para tanto, adoto a expressão, sugerida por Abrahão de “espaço público urbano” “para identificar os espaços tradicionais de uso comum das cidades, como as ruas, praças, largos e avenidas” incluindo também os parques públicos, diferenciando-se, assim, do uso do termo espaço público como esfera pública. Espaço público urbano, nesse sentido, implica a existência de um suporte material, um espaço concreto cuja apropriação coletiva lhe dá o caráter de lugar de vida pública. (ABRAHÃO apud AGOSTINHO, 2008, p. 48).

Diante do exposto, podemos inferir que um dos principais agentes sociais e fator preponderante para a delimitação do espaço público é o Estado, por meio do poder local, a prefeitura. E o contrário disso é o espaço privado que possui um proprietário, sendo uma pessoa física ou jurídica, com fins financeiros, uso e apropriação restrita e amparada por leis e dispositivos jurídicos.

Após esboçar uma proposta do que seja o espaço público e privado, nota-se que ambas se confundem não havendo barreiras físicas e simbólicas que os limitem na maioria dos exemplos pois

A distinção entre público/privado, exterior/interior, coletivo/individual, é reajustada pela desagregação social e funcional dos bairros, pelo aparecimento de novas centralidades, pelas novas sociabilidades, pelo desenvolvimento dos transportes rápidos, de novas formas de comunicação, pela concessão de vários tipos de obras e serviços públicos, pela utilização quase generalizada do automóvel. (MATOS, 2010, p. 19).

O aparecimento desses eventos é desencadeado pela crise entre o público e privado, na modernidade, estando elas no seio do capitalismo (SENNET, 1998, apud SERPA, 2004, p. 32). É um equilíbrio que se rompe e destrói a vida pública tendo como causa “o individualismo como modo de vida ideal, em detrimento de um coletivo cada vez mais decadente” (SERPA, 2004, p. 32).

Isso reflete de sobremaneira nas relações intra/interpessoais das práticas urbanas onde



[...] os usuários privatizam o espaço público através da ereção de barreiras simbólicas, por vezes invisíveis. O espaço público transforma-se, portanto, em uma justaposição de espaços privatizados; ele não é partilhado, mas, sobretudo, dividido entre os diferentes grupos. Conseqüentemente, a acessibilidade não é mais generalizada, mas limitada e controlada simbolicamente. Falta interação entre esses territórios, percebidos (e utilizados) como uma maneira de neutralizar o “outro” em um espaço que é acessível a todos. Os usuários do espaço contribuem assim para a amplificação da esfera privada no espaço público, fazendo emergir uma sorte de estranhamento mútuo de territórios privados, expostos, no entanto, a uma visibilidade completa (SERPA, 2004, p. 32)

Esse processo de privatização e amplificação da esfera privada dos/nos espaços públicos, intermediada pelas práticas sociais faz parte do processo de estranhamento e distanciamento entre os agentes. A impressão é de que os agentes sociais não se reconhecem enquanto seres em comum unidade, em coletividade. Há uma sensação de perda do senso de solidariedade e a violência e o isolamento em suas inúmeras facetas contribui em demasia para a perda da representação do público.

### **Praças**

Na atualidade, a praça é indispensável e inseparável do contexto urbano dos municípios devido ao surgimento do espaço público nas sociedades clássica estando ela intimamente relacionada com as subjetividades socioespaciais.

A praça é de suma importância para à vida das pessoas por ser o *lócus* privilegiado do confraternizar, do conviver, do encontrar-se, da contemplação do ajardinamento, expressa em sua rica paisagem e do lugar geográfico propriamente dito.

Entretanto, haja vista a popularidade e o seu uso corriqueiro pelo senso comum, o que é praça? Neste trabalho, corroboramos com seguinte definição de praça:

É um espaço de reunião, construído para e pela sociedade, imbuída de significados, marcos centrais da constituição de trajetos, ponto de chegada e partida, concentração e dispersão.



Consiste em espaço para pedestres e é palco representativo da dimensão cultural e histórica da cidade, além de abrigar, frequentemente, o comércio formal e o informal, como as feiras populares, coloniais, de artesanato, entre outras (FONT, 2003, apud VIEIRO; FILHO, 2009, p. 1).

Tal definição aproxima-se da riqueza de usos e apropriações da praça pública não havendo qualquer barreira simbólica ou física que comprometa sua concepção para os agentes sociais.

A praça, dada a sua especificidade, confunde-se até mesmo com os processos históricos da emancipação política de muitos municípios deste país sendo até o sítio urbano das mesmas, ou, o elemento de maior destaque da paisagem.

Estudando a realização das feiras livres nas praças, sua influência na economia local, nota-se que a mesma é popular por excelência sendo esta atrelada a manifestação sociocultural e artística do município, apesar dos diversos fatores relacionados a esfera privada que ameaçam a concepção do público conforme Santos (2009).

O contrário do que vemos acima, é o espaço privado, propriedade particular e individualizada na concepção jurídica, que sustenta a lógica do capitalismo. Ele pode ser qualquer outro elemento que não seja de domínio público, ou, de uso infinitamente coletivo.

Haja vista a entrevista concedida a Jô Santucci, Lígia Bota destaca que

[...] em um espaço público, temos a oportunidade de encontrar todos os segmentos que compõem a sociedade. Já dentro de um shopping nem sempre isso acontece, pois a pessoa quando entra nestes estabelecimentos já não tem mais contato com o mundo exterior. Em contrapartida, se ela estiver em uma zona comercial pública, a possibilidade de encontrar pessoas é a mais diversificada possível. Nesses lugares, as pessoas podem interagir, terem a noção de temperatura e de tudo o que acontece no mundo. Assim, com várias opções, podem decidir e tomar atitudes dentro desses espaços (CREA, 2008, p. 14).

Portanto, pode-se inferir que o *shopping center* e suas “praças de alimentação”, cuja terminologia difere do seu sentido originário, bem como, as





casas de *shows*, os bares, restaurantes e tantos outros imóveis de uso comercial são espaços privados e individualizados de uso coletivo.

### O público e o privado na praça morena bela

A Praça Astrogilda Paiva Guimarães, nome oficial em homenagem a professora mais conhecida do antigo Ginásio Regional do Nordeste, ligada ao movimento integralista e ao grupo político do Deputado Rubem Nogueira, localizada no bairro Ginásio, área central da cidade, foi também apelidada de Praça Morena Bela, pelos seus idealizadores e arquitetos em homenagem às morenas de Serrinha como “as mais belas e bonitas de toda a região” (PINHEIRO, 1999, p. 16).

**Figura 2** – Escultura de autoria do artista serrinhense Maninho Pintor em homenagem as mulheres de Serrinha como as mais belas da região



Fonte: NUNES, Fernando de Souza, 2007.

A local onde atualmente está situada a praça era uma fazenda cuja propriedade pertencia a membros de uma família tradicional da política e economia local. E décadas adiante, tornou-se sede de um projeto agropecuário de sericicultura (Bicho-da-Seda) denominada Estação Experimental de Sericicultura de Serrinha, criada pelo decreto de n.º 9.670, no dia 13 de agosto de 1935, concluída no início do ano de 1938, conforme Pinheiro (1999) e Franco (2008).



A Estação não obteve êxito devido a grande seca registrada na década de 1930 e, para amenizar as perdas na lavoura e as condições precárias de parte da população que passava fome, foi desativada e utilizada para o serviço de estocagem e distribuição de cereais e leguminosas conforme (PINHEIRO, 1999, p. 13).

Dentre os elementos peculiares que, num processo espacial, se somaram a paisagem dessa localidade, destaca-se o Ginásio Regional do Nordeste, (implantada na antiga Estação Experimental de Sericicultura e hoje denominado Colégio Estadual Rubem Nogueira) o primeiro no interior da Bahia de iniciativa do Deputado integralista Rubem Ribeiro Nogueira, no ano de 1948, posteriormente convertida em Lei n.º 130 de 14/12/1948, sendo inaugurado em 25/03/1952, após forte resistência de grupos opositores locais, conforme (NOGUEIRA, 1997, p. 269);

Outro elemento é a Escola Normal de Serrinha, implantada em 1956, equivalente ao Ensino Médio, sendo esta também a primeira do interior da Bahia de iniciativa do deputado citado acima, bem como, a Diretoria Regional de Saúde (12ª Dires) na década de 1980 (atualmente Núcleo Regional de Saúde – NRS); a Biblioteca Municipal de Serrinha, dentre outras.

Todavia, a mais relevante, foi a própria construção da Praça Astrogilda Paiva Guimarães (Morena Bela), em 04/11/1988, (aniversário do então prefeito Antônio Josevaldo da Silva Lima), numa manobra para eleger o seu sucessor nas eleições municipais daquele ano, Paulino Alexandre Santana (Popó) e reafirmar a sua força e influência política na gestão do sucessor de acordo com Nunes (2010).

**Figura 3** – Praça Morena Bela nos dias atuais na cidade de Serrinha - 2010



Fonte: NUNES, Fernando de Souza, 2010

Em trabalho realizado por Nunes (2010), detalhou-se os principais agentes produtores da praça com destaque para os servidores públicos, comerciantes, moradores, transeuntes e estudantes os quais, em maioria, nasceram em Serrinha. Por outro lado, os que moram e não são naturais da cidade (há mais de uma década), nascerem em diversas cidades vizinhas evidenciando o caráter regional e a influência de Serrinha em outros municípios.

Mais da metade desses agentes são homens com Ensino Médio completo, têm idade entre 18 a 50 anos, compondo a faixa etária relacionada a população economicamente ativa permitindo-nos observar que a praça atrai mais jovens e adultos em relação a idosos – tido como predominante nos locais públicos.

Outra temporalidade relacionada a territorialização da praça é o tempo de uso e apropriação da mesma cuja maioria frequenta os três turnos, com destaque para a noite devido a presença de bares e restaurantes e diariamente, ou seja, diferente de muitas praças que recebem um maior número de visitantes nos finais de semana e durante o dia. Por isso a Praça Morena Bela é a mais frequentada e requisitada do município devido os elementos que compõem o entorno da mesma e por exercer forte centralidade – superada apenas pela Praça Luiz Nogueira onde surgiu o sítio urbano e



concentra o poder político, jurídico e econômico local – conforme Nunes (2010).

Neste espaço público, as subjetividades que motivam a territorialização, o uso e apropriação do objeto de estudo em questão, são diversas e variam desde o lazer com a família e filhos, o encontro entre pares, o passeio, o namoro, até mesmo a contemplação da praça, proporcionada pela vegetação frondosa que sombreia os bancos e a prática esportiva em distintos horários (NUNES, 2010).

Aqui interessa salientar uma das perguntas cruciais para a referida pesquisa: os agentes aceitariam a proposta de privatizar a praça ou transferir a sua administração para o capital privado? Nisso, 91% dos agentes são contrários à ideia de privatizar ou transferir a administração da praça para qualquer empresa privada, apresentando como justificativa o fato de ser algo comum a todos:

Não, porque a privatização não permite que todas as pessoas tenham acesso, e sim somente o grupo ao qual pertence. Não consigo imaginar, ver pessoas que trafegam na praça tendo que um dia pagar para frequentar a Praça Morena Bela (transeunte) (NUNES, 2010, p. 59).

E 9% dos agentes entrevistados colocaram-se favoráveis à transferência da administração para melhorar a praça: “Para mim, tanto faz; se for para melhorar a praça, ótimo (comerciante)” (NUNES, 2010, p. 59).

Estes mesmos agentes foram perguntados se identificam relações de conflito entre outros agentes que ocupam a praça do qual se obteve a seguinte afirmativa:

58% destes disseram que tais conflitos não existem, pois todos utilizam e se apropriam da praça da maneira mais respeitosa possível. No entanto, 42% dos entrevistados responderam que sim, que há conflito de uso e apropriação da praça, e apontaram alguns fatos cotidianos, como: competição de preço e serviço entre comerciantes, atos de violência propriamente ditos, poluição sonora como ato de violência contra o bem-estar dos moradores e disputa de passageiros entre os mototaxistas (NUNES, 2010, p. 60).



A maioria dos entrevistados não identificam conflitos entre os que usam e se apropriam da praça por razões diversas, entretanto, se verificou *in loco*, que alguns tensionamentos no espaço público são sutis a exemplo do bloqueio das vias de acesso no entorno da praça em dias de domingo e feriados (utilizando barreiras simbólicas e físicas de iniciativa do poder público local) a fim de privilegiar os pedestres, ciclistas, patinadores e praticantes de atividades físicas em detrimento da livre circulação de veículos automotores.

Registra-se ainda a criação das mesmas barreiras impostas pelo Departamento de Trânsito da Prefeitura de Serrinha em eventos como os festejos juninos, Vaquejada e festas de final de ano.

Dos agentes sociais entrevistados, 58% indicaram que a maior dimensão da praça é o lazer e o entretenimento; em segundo lugar empatadas com 18% cada, a dimensão cultural e a econômica, todavia, este mesmo lazer está atrelado ao consumo nos bares, restaurantes e lanchonetes. Há uma ausência gritante de iniciativas culturais que contemplem as populações mais carentes restando apenas o passeio na praça. E por último com 4%, a dimensão política ficou em último lugar, denotando que os agentes não veem a praça como manifestação política, pois “a Praça Morena Bela é um espaço de mercantilização da vida, do consumo e mais um espaço da alienação da lógica capitalista do que um espaço dos embates políticos e de reivindicação” (NUNES, 2010, p. 64).

### **Considerações Finais**

Após cumprir rigorosamente os procedimentos metodológicos, do mesmo modo, a revisão de literatura acerca da temática proposta, tecemos as considerações gerais acerca do presente trabalho, a fim de contribuir para o debate acadêmico e subsidiar as políticas públicas locais para os espaços públicos.

Com base na revisão de literatura acerca do tema, pode-se afirmar que a Praça Morena Bela da cidade de Serrinha, Bahia, é um espaço público de uso amplo e irrestrito, mantido pelo poder público local garantindo inúmeras



subjetividades em face das iniciativas dos agentes sociais que compõem a praça a exemplo do local do encontro, do lazer, do passeio, etc.

O sentido de bem público está, a certo modo, preservado, mas, apresenta sinais de privatização simbólica de um bem comum a todos, inerente a vida cotidiana e ao direito a cidade com base no lazer cada vez mais alienado e voltado ao consumo nos moldes da lógica do capital moderno.

Essa mesma privatização avança na dimensão da praça a partir da delimitação de áreas exclusivas para mototaxistas, dos vendedores ambulantes que se apropriam temporariamente em tempos de festas locais contribuindo de sobremaneira para a individualização e particularização de um espaço coletivo, comum no sentido de pertencer a todos e não a alguns.

Nota-se também que o objeto de estudo rivaliza com os espaços privados de uso coletivo e tido como mais atrativo a avidez mercadológica quando observadas ao surgimento do Shopping Serrinha e locais de show privados.

Analisando ainda os processos espaciais que resultaram na localidade da Praça Morena Bela e entorno, constata-se que o público antecede o privado quando constatada a existência de tribos indígenas que existiam e conhecendo a percepção dos mesmos sobre o que era o privado (oca) e o público (fora dela), sendo dilapidada pelos colonizadores europeus que aqui chegaram expulsando ou exterminando-os e que séculos adiante tornou-se público de acordo com as ações do Estado.

Assim, defende-se o espaço público não somente como locos do lugar geográfico, e sim, da ação política popular e democrática em seu sentido originário inspirado na *Ágora* grega como espaço privilegiado do debate, da cidadania, da tomada de decisões em benefício de todos, das reivindicações, da manifestação mais que plural, artística e cultural do seu povo no intuito de combater o individualismo voltado ao egoísmo e as benesses dos meios virtuais que nos isola, nos torna alheio e desiguais àqueles que deveriam ser visto como nossos semelhantes.

## Referências



AGOSTINHO, Maria da Graça. **Espaço público urbano nas cidades contemporâneas: o caso do parque da luz em Florianópolis/SC.** 352p. 2008. Tese (Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas). Centro de Filosofia e Ciências Humanas, UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

FRANCO, T. **Serrinha: A colonização portuguesa numa cidade do sertão da Bahia (A história do município de Serrinha).** 2 ed. Salvador: EGBA / Assembleia Legislativa do Estado. 2008.

MATOS, Fátima Loureiro de. **Espaços públicos e qualidade de vida nas cidades o caso da cidade do Porto.** OBSERVATORIUM: Revista Eletrônica de Geografia. V. 2, n.º 4, p. 17-33, jul. 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); et. al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 14. Ed. Vozes: Petrópolis, 2000, 108p.

NOGUEIRA, R. **O Homem e o Muro (Memórias políticas e outras).** São Paulo: Gumerindo Rocha Dorea (edições GRD). 1997. 415 p

NUNES, Fernando de Souza. **O espaço público na dinâmica da paisagem da Praça Morena Bela da cidade de Serrinha-BA.** 86 p. Monografia (Licenciatura em Geografia) – Departamento de Educação Campus XI – Serrinha, Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Serrinha: 2010.

PINHEIRO, Denyse Maria Nascimento. **A praça é do povo como o céu é do condor: violações ao direito à saúde na Praça Morena Bela Serrinha-BA.** p. 58. Monografia (Especialização em Direito Sanitário) – Departamento de Saúde, Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS. Feira de Santana: 1999.

SANTOS, Cláudio Ressurreição dos. **Interações espaciais e redes entre o comércio de Hortaliças do Centro de abastecimento e os Supermercados da cidade de Feira de Santana-BA.** Mestrado em Geografia. Universidade Federal da Bahia – UFBA. Salvador-BA: 2009

SANTUCCI, Jô. **As relações entre o público e o privado.** Apud: Revista Mensal do Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia do Rio Grande do Sul (CREA). Ano IV. N.º 42. Fevereiro 2008.

SERPA, Ângelo. **Espaço público e acessibilidade: notas para uma abordagem geográfica.** Revista GEOUSP – Espaço e Tempo. São Paulo, n.º 15, p. 21 – 37, 2004.

VIERO, Verônica Crestani; FILHO, Luiz Carlos Barbosa. **Praças públicas: origem, conceitos e funções.** Anais da Jornada de Pesquisa e Extensão. ULBRA Santa Maria, 2009.



**DAS VELHAS ÀS NOVAS ÁREAS VERDES NO SEMIÁRIDO BAIANO:  
CARACTERIZAÇÃO DO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE BACIA DO RIO  
GRANDE**

**Geilson Damasceno**

Universidade do Estado da Bahia – DEDC/Campus XI

E-mail: jeilso@hotmail.com.br

**Jadson Santiago dos Santos**

Universidade do Estado da Bahia – DEDC/Campus XI

E-mail: jadson-d.j@hotmail.com

**Juliana Araújo Santos**

E-mail: juliana\_uefs23@hotmail.com

Universidade do Estado da Bahia – DEDC/Campus XI

**Resumo**

Tanto o semiárido nordestino quanto o baiano, durante anos foram sinônimo de atraso tecnológico, econômico, social e cultural, acarretando numa equivocada concepção de inferioridade. Porém, nas últimas décadas a região Oeste da Bahia, mais precisamente o Território de Identidade Bacia do Rio Grande (BRG), emerge como um destaque produtivo no Nordeste, devido a sua (re)estruturação econômica e sócio territorial, aos moldes do agronegócio, vinculado à “modernização da agricultura”, que encontraram nesta região, condições políticas, morfológicas, sociais e ambientais favoráveis para sua implementação. É neste contexto de modernização e reestruturação do Território, que propomos trazer algumas discussões emergente, referente a caracterização sociodemográfica e natural do referido Território de Identidade e suas dinâmicas econômicas.

**Palavras-chave:** Regia da Bacia do Rio Grande. Bacia Sanfranciscana. Território de Identidade.

**Introdução**

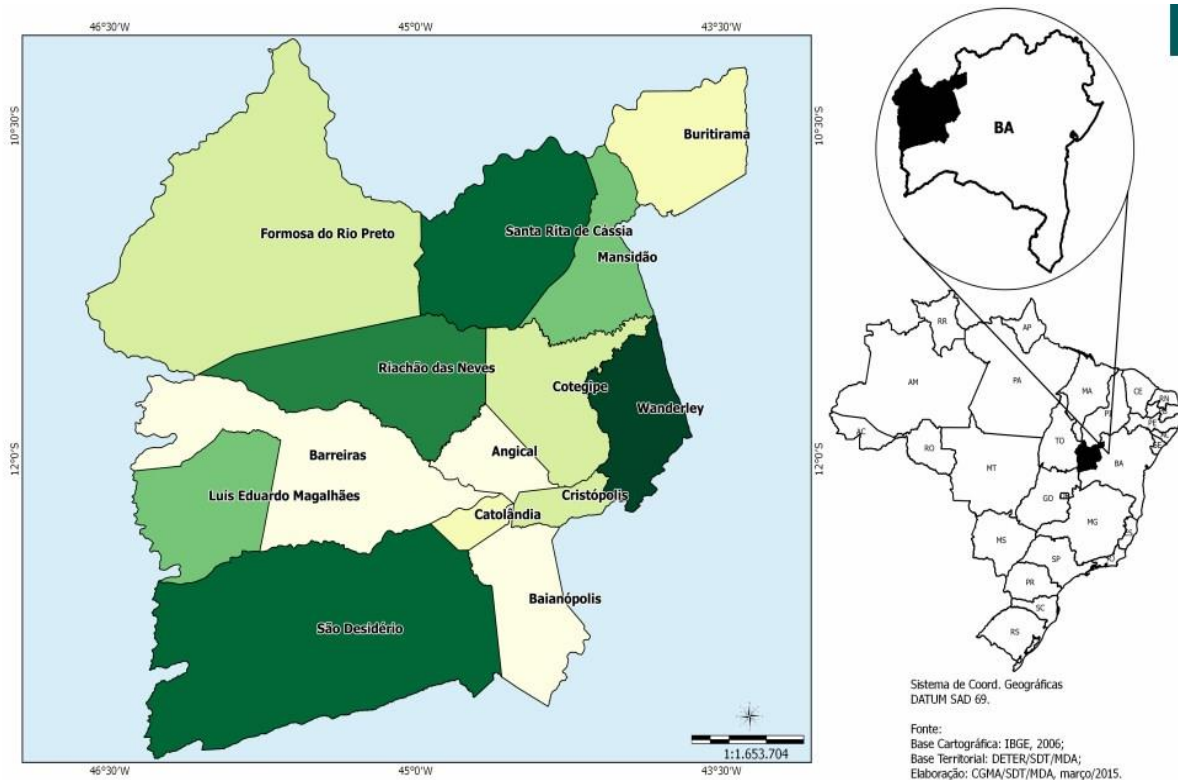
A região Oeste da Bahia vem sendo intensamente ocupada para/pela agricultura intensiva voltada principalmente para a exportação, as oportunidades de acessibilidade e utilização das terras do Estado da Bahia estão pautadas em diversos fatores como: incentivos fiscais, disponibilidade de terras planas e com valores baixos, e suas características geomorfológicas. Sendo este último, responsável por exercer grande influência para o desenvolvimento das áreas agrícolas, por ser responsável pela formação dos solos.





Para compreender a área agrícola do Território de Identidade Bacia do Rio Grande (Figura 1), recorreremos também a uma abordagem das estruturas geológicas que possam demonstrar algumas compactações do solo, que dão suporte as atividades agrícolas realizadas sob Território de Identidade (TI), nesse caso procuramos discutir sobre Cráton do São Francisco e a Bacia sedimentar Sanfranciscana situadas nas bordas do oeste do estado da Bahia. Nessa bacia, nas porções mais a norte está situado o Território de Identidade Bacia do Rio Grande (BRG), da mesma forma que os sedimentos provenientes da bacia recobrem a parte a oeste do Cráton.

**Figura 1:** Localização do Território de Identidade: Bacia do Rio Grande



**Fonte:** Secretaria de Desenvolvimento Territorial; Ministério do Desenvolvimento Agrário

O Estado da Bahia se destaca no Nordeste, devido a sua dimensão territorial, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), a sua extensão territorial corresponde a 564.732,450 Km<sup>2</sup> ocupada cerca de 33% o Território Nordestino, possuindo um quantitativo de 417 municípios, que atualmente estão organizados em 27 Territórios de



Identidade<sup>30</sup> (Figura 2) e possui cerca de 14 milhões de habitantes. Ao longo das décadas, a Bahia foi regionalizada por diferentes critérios, distinguindo-se em regionalizações oficiais e institucionais: órgãos ligados ao Estado; e não oficiais: grupos sociais, nomenclatura popular, dentre outros. Vale salientar que as propostas de regionalizações foram utilizadas pelo Estado da Bahia, como uma estratégia para a sua organização do interna, bem como, um elemento para conhecer e compreender algumas características e especificidades inter-regionais, podendo assim, desenvolver projetos e políticas que pudessem de fato, promover mudanças no cenário baiano.

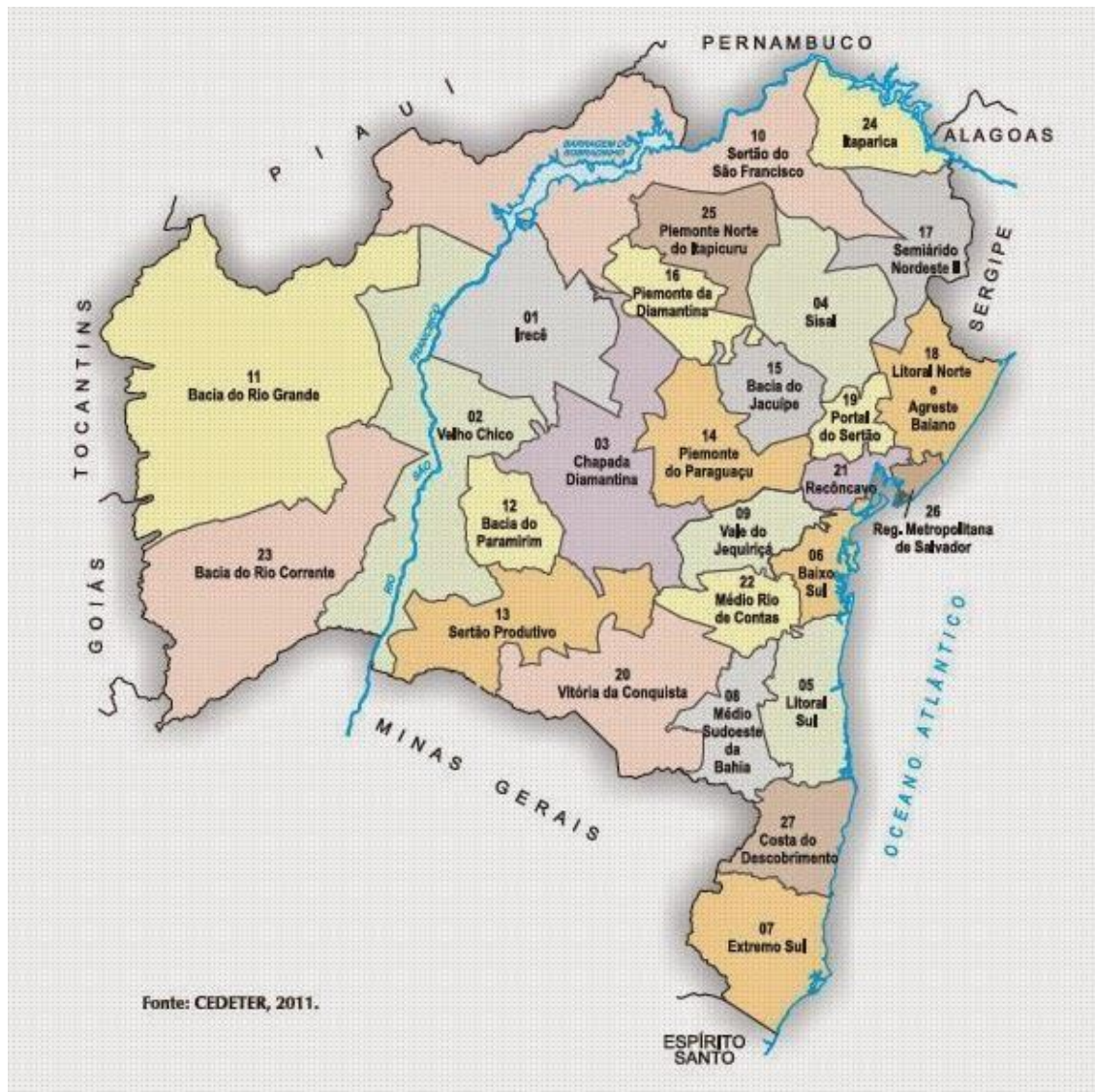
A Bahia também se destaca por conter, uma vegetação de mata atlântica ombrófila em sua faixa litorânea, quanto em seu interior, pode-se identificar florestas decíduais, como por exemplo, a vegetação do cerrado, que abrange o TI Bacia do RIO Grande, e caatinga, além dos enclaves, campestres, de mata de cocais, mangues etc., distribuídos sob o Cráton do São Francisco e pelas bacias sedimentares que bordejam o Cráton.

**Figura 2:** Territórios de Identidade da Bahia – 2017

---

<sup>30</sup> Territórios de identidade: Irecê, Velho Chico, Chapada Diamantina, Sisal, Litoral Sul, Baixo Sul, Extremo Sul, Médio Sudoeste da Bahia, Vale do Jiquiriçá, Sertão do São Francisco, Bacia do Rio Grande, Bacia do Paramirim, Sertão Produtivo, Piemonte do Paraguaçu, Bacia do Jacuípe, Piemonte da Diamantina, Semiárido Nordeste II, Litoral Norte e Agreste Baiano, Portal do Sertão, Sudoeste

Baiano, Recôncavo, Médio Rio de Contas, Bacia do Rio Corrente, Itaparica, Piemonte Norde do Itapicuru, Metropolitano de Salvador, Costa do Descobrimento. Disponível em < <http://www.seplan.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=17>> - Acessado em 29 de Junho de 2017.



Fonte: Colegiado de Gestores Municipais de Assistência Social do Estado da Bahia (COEGEMASBA)

### Território de identidade uma estratégia de superação das desigualdades regionais

Na Geografia, identificamos alguns autores como: (SANTOS 2008; COELHO NETO (2013); DI LAURO 2009; FLORES 2015; SANTOS 2007; SANTOS, COELHO NETO, SILVA 2011, 2015; SERPA, 2012; SILVA, 2012). Eles propõem discussões acerca da temática dos Territórios de Identidade (Claro que cada qual com seus enfoques), deste modo, esta literatura compartilha da compreensão (geral), de que, principalmente as últimas propostas de regionalização da Bahia (Região econômica, Territórios de



identidade), emergem como uma estratégia, para superação dos históricos desequilíbrios regionais. Somando a essas ideias, também se situa as palavras de Williamson (1977) apud Silva, Silva, (2006, p. 96), ao salientar que o Estado da Bahia ainda “apresenta grandes desequilíbrios regionais e municipais em todo o seu território, o que justifica a formulação de políticas públicas mais consistentes”, baseadas nos territórios de identidades.

Serpa (2012) identifica que para a institucionalização dos territórios de identidade considerou-se uma abordagem operacional de cunho sociocultural onde são colocados em destaque as identidades regionais e o sentimento de pertencimento dos agentes sociais, assim esses critérios são tomados como destaque no planejamento territorial, ou seja, são considerados fundamentais na implementação das políticas de desenvolvimento territorial do estado da Bahia.

Deste modo,

Essa nova proposta, fundada na ideia de Territórios de Identidade, abre novas possibilidades de participação dos movimentos sociais através de representações nos colegiados territoriais e da possibilidade de viabilização dos projetos de sindicatos, associações e cooperativas, que buscam empoderamento de suas ações através da estratégia de conformação de redes de organizações sociais (SANTOS, *et al*, 2011, p, 145)

Vale ressaltar, que existem disparidades na Bahia (consequentemente nos Territórios de Identidade), na medida em que temos no Brasil regiões que durante décadas foram alvo de investimentos que proporcionaram um desenvolvimento econômico, urbanístico e tecnológico, enquanto outras, ficaram à mercê dos interesses políticos e das elites regionais (caso Sudeste-Nordeste). Deste modo, a partir das metodologias adotadas por esta regionalização, destaca-se uma maior inclusão social, ao ser promovido uma abertura à participação da sociedade civil organizada, por meio de seus



representantes, da iniciativa privada e do poder público, oferecendo como espaço de diálogo entre esses seguimentos os colegiados regionais<sup>31</sup>.

Sendo assim, a proposta de regionalização pautada nos TI vem trazer à luz as vozes de agentes até então esquecidos, enfatizando a necessidade de minimizar desequilíbrios regionais, marca histórica do nosso país, vinculada ao processo de colonização que durante muito tempo serviu como motor propulsor para fortalecer as elites nordestinas, principalmente a partir das velhas (e muitas vezes tão emergentes), “políticas da seca”, reforçando a presença dos grandes fazendeiros e coronéis no semiárido nordestino. Santos (2007), Coelho Neto (2013), Santos, Coelho Neto, Silva (2011, 2015), Di Lauro (2009) reconhecem que a presença destas elites, refletiu diretamente na condição de vida das pessoas, além de uma reprodução de uma visão deturpada sobre esta região, estando sempre relacionada a pobreza, seca e miséria.

### **Características Geomorfológicas da BRG - Bacia rio Brande: O Cratón do São Francisco - (CSF) e a Bacia Sanfranciscana.**

Somado as questões de regionalização e sociais, se destaca as estruturas geomorfológicas por fornecer bases as atividades desenvolvidas pelo agronegócio. Nesse caso, o Cratón do São Francisco (CFS) (Figura 3), que é uma estrutura geológica datada do pré-cambriano (aproximadamente há 4,6 bilhões de anos), assim como os outros cátons brasileiros, essas estruturas são originárias desde a formação da crosta continental, representando o conjunto de rochas mais antigas do planeta, consideradas núcleos rochosos (pedaços da crosta pré-cambriana) que deram origem aos continentes. No Brasil elas se apresentam em grandes blocos disperso em alguns pontos do território, sendo que algumas áreas podem estar cobertas por estruturas sedimentares, algumas datadas do início do fanerozóico, ou por conjuntos de roxas que afloraram até a superfície por movimentos orogênicos. Na Bahia, o

---

<sup>31</sup> Segundo disposto na Lei 13.2014/14 (política de desenvolvimento Territorial) Fica instituído em seu Capítulo III os Conselho Estadual de Desenvolvimento Territorial (CEDETER) e dos Colegiados Territoriais de Desenvolvimento Sustentável (CODETER), na qual em seus artigos 7º e 14º são reconhecidos enquanto espaços de referência para discussão e acompanhamento da política de Desenvolvimento Territorial do Estado da Bahia.



cráton é coberto por sedimentos fanerozóicos nas partes litorâneas do leste a nordeste do estado pelas bacias sedimentares Tucano-Jatobá; a norte pela bacia do Parnaíba e nordeste pela Sergipana.

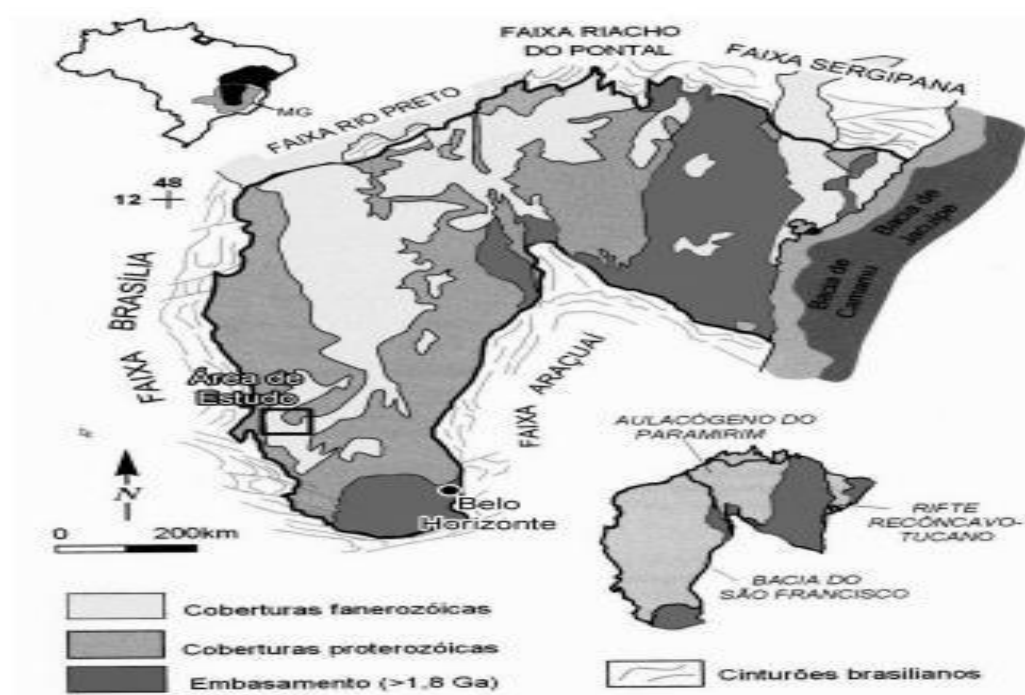
Como aponta Barbosa e Sabaté (2002, 2003, 2004) apud Alves (2010), o embasamento do (CSF) no Estado da Bahia é subdividido em quatro segmentos crustais: Bloco Gavião (BG), Bloco Jequié (BJ), Bloco Serrinha (BS) e o Bloco Itabuna-Salvador-Curaçá (BISC) todos com idades arqueanas.

“O cráton brasileiro do São Francisco [...] engloba os estados de Minas Gerais, Bahia, Goiás e Tocantins, conservando uma contraparte africana conhecida como Cráton do Congo”. (UHLEIN *et. al.* 2011, p,9). Que seriam,

plataformas ou crátons são os tipos crustais continentais mais importantes em termos de expressão territorial, espessura litosférica (tectosfera), volume, estabilidade tectônica, sendo os mais estáveis e os mais duradouros. As plataformas são constituídas de alguns núcleos cratônicos mais antigos circunscritos por orógenos proterozóicos já consolidados. (UHLEIN *et. al.* 2011, p,9)

Dessa forma, esses conjuntos rochosos se exibem como estruturas estáveis do ponto de vista orogenético, possuindo rochas bem consolidadas com idades absolutas, que variam de 1.8 Ga a 450 Mas, onde ocorrem minerais como o ouro, diamante, manganês, ferro, cobre-chumbo-zinco, ametista e cristal de rocha, mármore etc.” (CARVALHO 2010, p.34), e formações de relevo diversificadas. Além disso, pode-se citar também rochas plutônica, constituída de quartzo, feldspato, biotita, horblenda, (coloração mais escura). No caso em que são cobertos por estruturas sedimentares são identificados como escudos cristalinos, sendo a maior incidência de rochas metamórficas e sedimentares, como esse exemplo podemos nos referir a bacia sedimentar Sanfranciscana a qual nos reportaremos no próximo tópico.

**Figura 3:** Cráton do São Francisco



Fonte: Frago, (2011)

A parte oeste do cráton é composto por grupos rochosos correspondente aos grupo urucúia presente em maior abundância na faixa sudoeste da bacia sanfranciscana se propagando pela faixa móvel brasiliana. No norte da bacia sanfranciscana, estão presentes rochas do grupo canabrinha que correspondem a boa parte do Território de Formosa do Rio Preto (um dos municípios do TI); na parte leste dessa mesma bacia abrangendo suas bordas, estão o grupo Bambuí; já na parte mais a extremo norte, situa-se as coberturas sedimentares cenozoicas. Também se destaca nessa parte do Cráton, grupos de rochas Santo Onofre, que se estende nas bordas da serra do espinhaço, boqueirão, e serra do estreito.

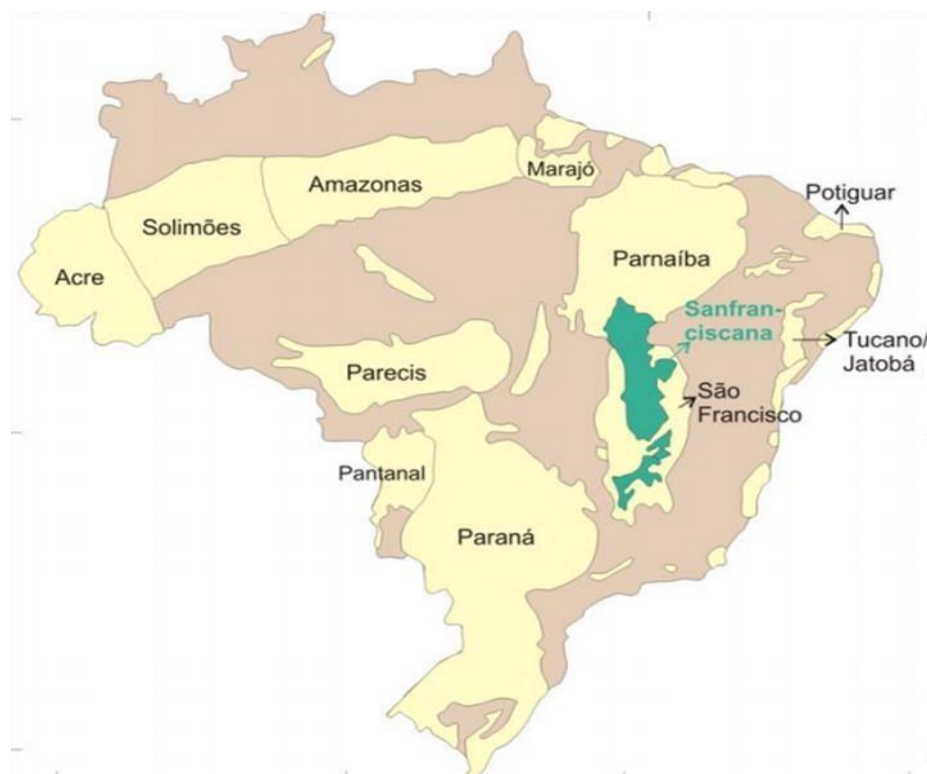
### Bacia Sanfranciscana

As Bacias Sedimentares podem ser entendidas como áreas extensas que, durante um determinado período, sofreram e talvez ainda sofram um lento abatimento, ou retirada de material por forças exógenas (clima, chuvas, rios, vento, etc.) ou endógenas (movimentos orogênicos, etc.) constituindo-se



numa depressão que é preenchida por sedimentos dos mais variados tipos geológicos, podendo ser fragmentos de rochas erodidos e transportados, pelos vários agentes já citados. No caso da Bacia Sanfranciscana (figura 4), ela corresponde à cobertura Fanerozóica situada na porção oeste do Cráton do São Francisco. Estende-se do Noroeste de Minas Gerais até o Sul do Piauí, totalizando aproximadamente 1100km de extensão e largura predominante de 200km (Sgarbi *et al.*, 2001). De acordo com Campos & Dardenne (1997a), a bacia sanfranciscana é dividida em duas subbacias: Abaeté e Urucuia (estão em maior quantidade no território de Identidade Bacia do Rio Grande) devido a importantes diferenças entre as porções sul e norte da bacia.

**Figura 4** – Localização da Bacia Sanfranciscana



**Fonte:** SÃO BERNARDO, 2006.

Este embasamento se encontra recoberto pelas rochas sedimentares do Supergrupo São Francisco, pertencentes à Bacia do São Francisco, representadas pelo Grupo Bambuí, que dominam na região. Para Souza et al.,





(2004) O Grupo Urucúia existe em maior quantidade na bacia recobrimdo parte da porção oeste e ainda ocorrem sedimentos coluvionares e aluvionares cenozoicos,

Segundo Campos e Dardene (1997), “a estratigrafia integrada da bacia é caracterizada por cinco sucessões separadas por importantes superfícies de erosão.” (p.284) onde, I) uma mais antiga, conhecida como Grupo Santa Fé posicionada no Permo-Carbonífero, simbolizando um grupo de sedimentos glaciogênicos repartido nas formações Floresta e Tabuleiro. II) A segunda sucessão de idade é paleocretácea denominada como Grupo Areado – que bordeja a parte nordeste do TI – que se divide em três sub grupos: formações Abaeté, Quiricó e Três Barras, se configurando como sucessão de sedimentos fluviais, lacustres, eólicos e deltaico. III) Na terceira, situada na parte Sul da Bacia Sanfranciscana, ocorre Grupo Mata da Corda subdividido nas formações Patos e Capacete, representando lavas e piroclásticas e sedimentos epiclásticos de idade neocretácea. IV) Representando também a período Neocretáceo, na porção norte da bacia, onde se situa o TI Bacia do Rio Grande, estão arenitos de sistemas desérticos do Grupo Urucúia. Ainda segundo estes autores, a formação Chapadão que compreende coberturas cenozoicas aluvionares, coluvionares e eluvionares, recobre todas as unidades citadas anteriormente. V) Além da incidência de rochas sedimentares paleozóicas no extremo norte da bacia e rochas metassedimentares dos grupos Araxá e Canastra no extremo sul, e algumas faixas granito-gnássicas no meio-norte da bacia. Esse panorama nos refere a diversidade histórica de formação da bacia acumulando sedimentos de diversos períodos do tempo geológico, contudo a sobreposição de camadas mais recentes, indica coberturas mais externas pouco consolidadas, que podem refletir nos tipos de coberturas dos solos no TI.

**O semiárido do Agronegócio: contextualização e cissiparidade do/no Território de Identidade Bacia do Rio Grande e valorização agrícola no Oeste da Bahia**



Na década de 1970 o Brasil experienciou um momento ao qual foram feitos diversos investimentos em prol de um “desenvolvimento” econômico, ficando conhecido na história como o período do “milagre econômico”. Dentre os diversos investimentos que ocorreram neste período, identificamos o agronegócio e a consequente “modernização da agricultura” (Setor de Grande Influência no TI Bacia do Rio Grande), uma vez que fora um setor de diversos investimentos e incentivos governamentais, sob o pretexto de que iria impulsionar a economia. Na atual (2017) regionalização do Território da Bahia, a Região Oeste da Bahia, consequentemente no TI Bacia do Rio Grande hoje um dos territórios de maior PIB, identificamos uma forte influência do agronegócio. Este fato foi responsável por desencadear uma nova forma de organização territorial e reestruturação do sistema produtivo, tal como uma especialização produtiva sob os moldes da globalização.

A referida região, atualmente vem se destacando pela sua capacidade na produção agrícolas, com destaque para a soja, milho e algodão<sup>32</sup>. Vale ressaltar que o desenvolvimento da região ocorreu devido a mescla de fatores como: Suas condições climáticas; bem como a disponibilidade de recursos hídricos (irrigação, rios, aquífero<sup>33</sup>); as condições morfológicas do relevo, apresentando uma configuração aplainada, aliadas as grandes extensões de terra. Esses dois últimos atributos aliados a migração sulista identificado por Mondardo (2010), de estrangeiros e do setor privado, que possibilitaram a implementação de todo um aparato tecnológico (maquinário e fertilizantes) capaz de tornar aquelas terras mais produtivas, em menor tempo e que atendessem as demandas do mercado nacional e internacional. Por fim, gostaríamos de destacar a participação do Estado, através dos incentivos fiscais para que se consolide a exploração econômica da área, bem como a implantação de infraestruturas propícias a atender as demandas da região,

---

<sup>32</sup> Região Oeste concentra mais de um terço de toda riqueza agrícola da Bahia. Matéria publica na versão online da revista Correios 24 Horas. Disponível em < <http://www.correio24horas.com.br/detalhe/bahia/noticia/regiao-oeste-concentra-mais-de-um-terco-detoda-riqueza-agricola-da-bahia/?cHash=a18842493c57f11eee58c7a7cf64e7c7>> - Acessado em 10 de Julho de 2017)

<sup>33</sup> A Região Oeste da Bahia, possui cerca de 80% do seu Território sobre este aquífero, somando uma área estimada de 12 milhões de ha. Como ainda é uma área que estão sendo desenvolvidos estudos, estimasse que sua espessura é de 400 m.



principalmente do capital privado (como, rodovias, obras de irrigação). Além disso, pode-se citar também, a chegada dos sulistas e imigrantes estrangeiros naquela região, alterou-se diretamente a dinâmica econômica, social, cultural e populacional (tabela 1), não somente do TI temporal em questão, mas, da região Oeste da Bahia como um todo.

No entanto, gostaríamos de chamar a atenção para uma análise a respeito do agronegócio e sua aliança com o capitalismo, pois, embora ele proporcione uma maior dinamização no setor econômico, serviços dentre outros, estas vantagens não chegam de maneira uniforme no território, (como já havíamos mencionado sobre as polaridades) e tão pouco é um sinônimo de qualidade de vida (como é difundido no senso comum), isso é exposto quando observado a dissiparidade entre o valor das atividades econômicas nos municípios de Barreiras e Angical, municípios pertencentes a um mesmo Território de Identidade (TI Bacia do Rio Grande). Deste modo, concordamos com Camacho (2009) quando ele aborda uma concepção crítica a respeito do agronegócio, demonstrando que ao mesmo tempo em que “tem sido considerado como símbolo da modernidade no campo, também esconde por trás da aparência moderna, a barbárie da exclusão social e expropriação dos povos do campo” (p. 2).

**Tabela 1:** Produto Interno Bruto dos Municípios do Território Bacia do Rio Grande

MUNICIPIOS DO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE: BACIA DO RIO GRANDE	ATIVIDADE E SEU VALOR BRUTO CORRESPONDENTE EM REAIS (R\$) NO ANO DE 2014			VALOR TOTAL EM REAIS (R\$)
	AGROPECUARIA	INDUSTRIA	SERVIÇOS	
ANGICAL	35.300,00	5.322,00	29.055,00	69.677,00
BAIANÓPOLIS	41.578,00	5.117,00	29.712,00	76.407,00
BARREIRAS	627.753,00	378.554,00	1.629.020,00	2.635.327,00
BURITIRAMA	9.478,00	3.832,00	25.548,00	38.858,00
CATOLÂNDIA	4.855,00	3.389,00	29.185,00	37.429,00
COTEGIPE	36.959,00	4.216,00	22.096,00	63.271,00
CRISTOPOLIS	18.123,00	3.774,00	24.965,00	46.862,00
FORMOSA DO RIO PRETO	880.023,00	68.138,00	292.254,00	1.240.415,00
LUIS EDU. MAGALHÃES	539.317,00	772.265,00	1.807.845,00	3.119.427,00
MANSIDÃO	6.332,00	1.583,00	9.644,00	17.559,00



<b>RIACHÃO DAS NEVES</b>	252.699,00	28.388,00	122.032,00	403.119,00
<b>SANTA RITA DE CASSIA</b>	28.157,00	9.241,00	60.454,00	97.852,00
<b>SÃO DESIDÉRIO</b>	1.684.343,00	162.357,00	472.138,00	2.318.838,00
<b>WANDERLEY</b>	45.057,00	4.554,00	28.150,00	77.761,00

Elaboração: Geilson Damasceno, Jadson Santiago

Fonte: IBGE, Produto interno dos municípios, 2014 – Disponível em <

<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/uf.php?lang=&coduf=29&search=bahia> > - Acessado em 10 de Julho de 2017

Conforme tabela acima, percebe-se que quatro dos municípios se destacam quando somados os três setores de produção, deste modo temos: Barreiras, Formosa do Rio Preto, Luiz Eduardo Magalhães, São Desiderio. Este último se destaca também por possuir a maior extensão territorial, bem como o PIB mais elevado no setor da agropecuária, destacando-se como o principal produtor de algodão do Brasil segundo dados do IBGE<sup>34</sup>. No entanto, no setor da indústria e de serviços, temos como destaque o município de Luís Eduardo Magalhães, que foi emancipado de Barreiras em 2000 e desde este período sua população cresce assustadoramente, chegando a pouco mais de 44.000 habitantes em 2007, já em 2010 a população ultrapassava os 60.000, e para o ano de 2016 o IBGE estimava que teria aproximadamente 81.730 habitantes, dessa forma, a população quase dobrou num período de nove anos. Cabe salientar que este município é responsável por sediar o Bahia Farm Show, que representa o maior evento de tecnologia agrícola do norte/Nordeste, atraindo investidores para a região, além de dinamizar a economia.

### Considerações finais

A partir do exposto, é possível perceber que existem instrumentos e meios capazes de promover um desenvolvimento econômico e produtivo no Nordeste, a exemplo disso, trabalhamos com o Território de Identidade, mais especificamente com a Bacia do Rio Grande. Nesta pesquisa, identificamos que foi/é uma região que vem anualmente se destacando quanto a sua

<sup>34</sup> São Desiderio – Disponível em - <

<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=292890&search=bahia|sao-desiderio> > Acessado em 10 de Julho de 2017



capacidade produtiva, principalmente no setor agrícola. No entanto, não podemos nos esquecer, que todo este desenvolvimento, decorreu da combinação de diversos fatores, ao qual citamos, o incentivo fiscal para apropriação produtiva dessa região, que contribuiu expressivamente para o aumento populacional para aquela região, gostaríamos de destacar principalmente a presença de um considerável número de imigrantes sulistas. Na Bacia do Rio Grande, pode-se destacar São Desidério, Barreiras e Luiz Eduardo Magalhães por apresentarem os maiores índices econômicos segundo a Secretaria de Planejamento (SEPLAN), mesmo tendo os preços mais baixos das terras e da mão de obra se comparadas com as regiões sul e sudeste, e região Metropolitana de Salvador, o que contribuiu para um agravamento das desigualdades socioeconômicas no referido Território de Identidade.

A apropriação de terras no referido território de identidade, para fins econômicos se torna perceptível, desta forma, gostaríamos de destacar o papel da tecnologia neste processo, na medida em que é capaz de amenizar ou corrigir as carências do solo, a partir do manuseio e da correção para melhor fertilidade, esse solo segundo os levantamentos da EMBRAPA em 1977, é definido em grande parte como Latossolo vermelho-amarelado (presente nos principais municípios do TI), uma vez que este tipo de solo possui um teor de acidez considerável por conter minerais ferrosos e ácidos, impossibilitando o desenvolvimento de algumas culturas, no entanto de acordo a EMBRAPA, esse tipo de solo é associados aos relevos, planos, suave ondulado ou ondulado, ocorrendo em ambientes de boa drenagem por conter característica porosa, se constituindo em solos muito profundos e uniformes em características de cor, textura e estrutura em profundidade, dessa forma, a ondulação suave, dá margens a mecanização para o manejo agrícola, da mesma forma que a boa drenagem pode justificar a acidez do solo, pois, carrea/infiltra, boa parte dos nutrientes e matéria orgânica dispostos nas camadas mais superficiais do solo.

Considerando os aspectos aqui já colocados, sendo eles: políticos, territoriais, geomorfológicos, regionais, econômicos e de planejamento, pode-se dizer que contribuíram significativamente para a ocupação agrícola do



oeste da Bahia, e torna o TI Bacia do Rio Grande uma especificidade por estar situado nas dependências dessa Região e por conter em seus limites significativa participação/presença dos aspectos listados acima, que proporcionaram a consolidação de uma área com agricultura significativa no contexto estadual, como a que se desenvolve no TI.

### Referências

ALMEIDA, Eliane de Paula Clemente; SANTOS, Humberto Gonçalves dos; ZARONI Maria José. **Latossolos Vermelho-Amarelos**. Agência Embrapa de Informações Tecnológicas Disponível em: <[http://www.agencia.cnptia.embrapa.br/gestor/solos\\_tropicais/arvore/CONT000g05ip3qr02wx5ok0q43a0r3t5vjo4.html#](http://www.agencia.cnptia.embrapa.br/gestor/solos_tropicais/arvore/CONT000g05ip3qr02wx5ok0q43a0r3t5vjo4.html#)> Acessado em: 17/09/2017.

BARBOSA, Johildo S. F.; SABATÉ, Pierre; MARINHO, Moacyr Moura. O Cráton do São Francisco na Bahia: Uma Síntese. **Revista Brasileira de Geociências** 33(1):3-6, março de 2003. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/2539/1/7596.pdf>>. Acessado em: 07/07/2017.

BRITO, Ivana Paula Ferraz Santos; SANTOS, Vitória Carme Correia; **Regionalizações oficiais aplicadas ao território Baiano no decorrer do século XX aos dias atuais: identificação, dinâmica e mapeamento**. VI Encontro Estadual de História – ANPUH/BA – Vitória da Conquista – 2008.

CAMACHO, Rodrigo Simão. O AGRONEGÓCIO LATIFUNDIÁRIO VERSUS A AGRICULTURA CAMPONESA: A LUTA POLÍTICA E PEDAGÓGICA DO CAMPESINATO. In: **XIX ENCONTRO NACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA**, São Paulo, 2009, pp. 1-34.

CAMPOS, José Eloi Guimarães; DARDENNE, Marcel Auguste. Estratigrafia e Sedimentação Da Bacia Sanfranciscana: Uma Revisão. **Revista Brasileira de Geociências**. 27(3):269-282, Setembro de 1997. Disponível em: <<http://www.ppegeo.igc.usp.br/index.php/rbg/article/view/11291>>. Acessado em: 07/07/2017.

DI LAURO, Aluztane et alA. **Territórios de identidade no Brasil: uma análise teórica e metodológica no estado da Bahia**. v. 3, 2009. Disponível em <[http://periodicos.uesb.br/index.php/coloquiobaiano/article/viewFile/2860/pdf\\_89](http://periodicos.uesb.br/index.php/coloquiobaiano/article/viewFile/2860/pdf_89)> Acessado em 20 de Maio de 2017

FLORES, Cintya Dantas. **Territórios de Identidade na Bahia: Saúde, Educação, Cultura e Meio Ambiente frente à Dinâmica Territorial** / Cintya Dantas Flores. – Salvador, 2015. 162 f. – Dissertação de Mestrado



FRAGOSO, Daniel Galvão Carnier; UHLEIN, Alexandre; SANGLARD, Júlio Carlos Destro; SUCKAU, Guilherme Labaki; GUERZONI, Henrique Trópia Granja; FARIA, Paulo Henrique. Geologia dos Grupos Bambuí, Areado e Mata da Corda na Folha Presidente Olegário (1:100.000), MG: Registro Depositional do Neoproterozóico ao Neocretáceo da Bacia do São Francisco. **GEONOMOS** 19(1):28-38.2011. Disponível em: <[http://general.igc.ufmg.br/geonomos/PDFs/1.04\\_Fragoso\\_et\\_al\\_28\\_38%201.pdf](http://general.igc.ufmg.br/geonomos/PDFs/1.04_Fragoso_et_al_28_38%201.pdf)>. Acessado em: 17/07/2017.

MARCHIORO, Luana Witeck; GUBERT, Denise; GUBERT, Veridiane. A Teoria dos Polos de Crescimento e Desenvolvimento de Perroux, e a Implantação na Zona Franca de Manaus na Região Norte do Brasil. **Revista de Estudos Sociais**, v. 16, n. 31, p. 186-202, 2014.

MONDARDO, Marcos Leandro. **A “territorialização” do agronegócio globalizado em barreiras-ba**: migração sulista, reestruturação produtiva e contradições sócioterritoriais. *Revista Nera*, n.17, p. 112-130, 2012.

MONDARDO, Marcos Leandro. **Da migração sulista ao novo arranjo territorial no oeste baiano**: “territorialização” do capital no campo e paradoxos na configuração da cidade do agronegócio. 2010.

REIS, Carolina. **Geologia, Sistemas Depositionais e Estratigrafia Isotópica do Grupo Bambuí na Região de Santa Maria Da Vitória, Ba.** 2013. 97 p. ano Dissertação de Mestrado. UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOLOGIA. BRASÍLIA 2013. Área de Concentração: Geologia Regional

SANTOS, Edinusia Moreira Carneiro. **Associativismo e territorialidade na Região Sisaleira da Bahia**: relações com o desenvolvimento. / Edinusia Carneiro Santos. Aracaju, 2007

SANTOS, Edinusia Moreira Carneiro; COELHO NETO, Agripino Souza; SILVA, Onildo Araujo da. **Gente ajudando gente**: o tecido associativista do território do sisal. Feira de Santana (BA): UEFS, 2011.

SANTOS, Edinusia Moreira Carneiro; NETO, Agripino Souza Coelho; DA SILVA, Onildo Araujo. **De Região Sisaleira a Território do Sisal**: desvelando as nuances do processo de delimitação da diferenciação espacial no Semiárido Baiano. **GeoTextos**, v. 11, n. 2, 2015.

SANTOS, Elisama Carvalho dos. **O estado da arte e as dimensões do controle social**: atuação dos Conselhos Municipais de Assistência Social da Bacia do Rio Grande - Bahia / Elisama Carvalho dos Santos. – 2014. 183 f. – Dissertação de Mestrado



SÃO BERNARDO, Daniele Brandt. Paleomagnetismo do Neopaleozóico da Bacia Sanfranciscana, Noroeste de Minas Gerais. **Revista Brasileira de Geofísica**, v. 24, n. 4, p. 585-585, 2006.

SEPLAN. **Política Territorial Do Estado Da Bahia**. Disponível em: <[http://www.seplan.ba.gov.br/arquivos/File/politica-territorial/PUBLICACOES\\_TERRITORIAIS/Historico\\_da\\_Politica\\_Territorial\\_da\\_Bahia.pdf](http://www.seplan.ba.gov.br/arquivos/File/politica-territorial/PUBLICACOES_TERRITORIAIS/Historico_da_Politica_Territorial_da_Bahia.pdf)> Acessado em 20 de junho de 2017

SERPA, Angelo; BORGES, Sérgio. **O papel dos agentes públicos e da sociedade civil na implementação de políticas de desenvolvimento territorial no Estado da Bahia**: uma análise preliminar. *Geografares*, n. 11, p. 31-59, 2012.

SILVA, Sylvio Carlos Bandeira de Mello; SILVA, Barbara-Christine Nentwig. **Desequilíbrios regionais e municipais no estado da Bahia**: uma análise dos padrões recentes. SEI-Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia. *Desenvolvimento Regional: análises de Salvador e da Bahia*. Salvador: SEI, 2006.

Silva, Filipe Prado Macedo da, 1985-- **Desenvolvimento Territorial**: a experiência do Território do Sisal na Bahia / Filipe Prado Macedo da Silva. - 2012. 251 f.: il. Orientador: Antonio César Ortega. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Economia.

SILVA, Leandro Guimarães da. **Metodologia geofísica para discriminação de corpos intrusivos na Província Alcalina do Alto Paranaíba – MG**. Dissertação de Mestrado - Universidade de Brasília UnB - Instituto de Geociências - IG. Brasília – DF 2006. Nº 215.

SOUSA, Djalma Martinhão Gomes de; LOBATO, Edson. Latossolos. **Embrapa**. Disponível em: <[http://www.agencia.cnptia.embrapa.br/Agencia16/AG01/arvore/AG01\\_96\\_10112005101956.html](http://www.agencia.cnptia.embrapa.br/Agencia16/AG01/arvore/AG01_96_10112005101956.html)> Acessado em: 17/09/2017.

em:





## **ACESSIBILIDADE O IDOSO NO ESPAÇO URBANO DA CIDADE DE SERRINHA: REFLEXÕES E DESAFIOS**

**Jadson Santiago dos Santos**

Universidade do Estado da Bahia – DEDC/Campus XI  
Jadson-d.j@hotmail.com

**Geilson Damasceno**

Universidade do Estado da Bahia – DEDC/Campus XI  
jeilso@hotmail.com.br

**Ana Margarete Gomes da Silva**

Universidade do Estado da Bahia – DEDC/Campus XI  
anamag\_@hotmail.com  
**(Professora orientadora)**

### **Resumo**

O presente artigo tem como objetivo promover uma reflexão acerca da relação entre a população idosa e o espaço da cidade de Serrinha/BA. Vale destacar, que esta produção surge a partir da aplicação de oficinas na Universidade Aberta à Terceira Idade (UATI) Serrinha, ao passo em que o contato com este grupo nos proporcionou a identificação de alguns dos principais problemas enfrentados por estes. A partir disso, faz-se necessário reconhecer que nas últimas décadas ficou visível um aumento na expectativa da população mundial e o Brasil não foge desta regra, ao ponto em que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) identificou aumento na expectativa de vida da população brasileira. Estes dados podem refletir significativas melhorias na qualidade de vida da população nacional, ao passo em que emergem novas problemáticas quanto a melhoria dos serviços prestados para esta parcela da população, além disso, podemos pensar na inserção deste idoso no espaço urbano, remetendo-nos a refletir sobre a cidade enquanto espaço de livre reprodução/desenvolvimento da vida, que, ao mesmo tempo representa e é estruturada para atender a demanda capitalista mas, também precisa atender as necessidades dos sujeitos que usufruem do espaço da cidade. A partir disso, coube uma reflexão acerca da demanda e qualidade dos espaços públicos destinados para o lazer e/ou locomoção, ao ponto em que se torna imprescindível discutir as questões ligadas a mobilidade urbana, pondo em evidencia a infraestrutura das vias de circulação bem como as barreiras arquitetônicas e sociais.

**Palavras chaves:** Idosos. Espaço Urbano. Acessibilidade

### **Um novo perfil populacional**

Nas últimas décadas do século XX para início do século XXI, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) identificou que o Brasil vem apresentando um notório processo de envelhecimento de sua população



(Tabela 1) ao qual está intimamente correlacionado com o aumento da expectativa de vida da população. A partir disso, a Secretária de Direitos Humanos reconhecendo este envelhecimento populacional, elaborou um documento trazendo alguns dados e perspectivas para a população idosa dos próximos anos, podendo essas informações ser utilizado pelas diferentes esferas estatais (Municipal, Estadual e Federal) e setores privado e público da nossa sociedade para um planejamento e integração da população idosa na sociedade.

Segundo dados disponibilizados pelo IBGE, em 1900 a expectativa de vida era em torno dos 34 anos e, comparados com o aumento da expectativa de vida para 75 anos em 2014, já ficando perceptível (de modo geral) um grande avanço na quantidade de anos vividos 2016 identificou-se uma média de 75,5 anos. Além disso, gostaríamos de chamar a atenção que os maiores índices de expectativa de vida, estão ligados a população feminina.

**Tabela 1:** Percentual da população idosa masculina e feminina no Brasil

	2000		2010		2020	
	Masculina	Feminina	Masculina	Feminina	Masculina	Feminina
Proporção de população idosa (60 e mais)	7,8%	9,3%	8,4%	10,5%	11,1%	14,0%
<i>Proporção da população</i>						
<i>Grupos de idades</i>						
60-64	46,8%	53,2%	46,4%	53,6%	45,6%	54,4%
65-69	45,8%	54,2%	45,2%	54,8%	44,5%	55,5%
70-74	44,8%	55,2%	43,2%	56,8%	42,8%	57,2%
75-79	43,9%	56,1%	40,2%	59,8%	39,9%	60,1%
80 ou mais	39,9%	60,1%	34,7%	65,3%	33,8%	66,2%
<b>População idosa</b>	<b>6.533.784</b>	<b>8.002.245</b>	<b>7.952.773</b>	<b>10.271.470</b>	<b>11.328.144</b>	<b>15.005.250</b>

**Fonte:** Secretaria de direitos humanos

A medida em que estes dados refletem um “novo perfil populacional”, podemos identificar um avanço significativo quanto a qualidade de vida da população, estando expresso no aumento da expectativa de vida. Principalmente se comparados com outros momentos da história (tabela 2) pode-se perceber uma clara diferença a partir da contribuição de Keclache et. all (1987) que identificou a partir de sua pesquisa, o aumento da população idosa no Brasil. Além disso, gostaríamos de chamar a atenção para os novos



desafios que emergem diante de uma população mais idosa, pois, as instancias pública a nível federal, estadual e municipal, bem como a iniciativa privada, precisam adequar-se a este público, e possibilitar condições dignas para viver, à medida em que carecem de atendimentos e serviços específicos, bem como programas que atendam às suas necessidades, tornando uma questão a ser analisada, refletida e discutida na atualidade.

**Tabela 2:** Quantitativo médio de Idade por período de Tempo

Quantitativo médio de envelhecimento apresentado por Keclache et. all (1987)				
InT*	Início do século XX	Década de 50	Década de 80	Anos 2000
M/Idade**	33,7 anos	43,2	63,5	68,5

\* Intervalo de tempo

\*\* Média de Idade

Fonte: Keclache et. Al (1987); Elaboração, DAMASCENO, Geilson (2017);

Por base na exposição dos dados da tabela 1 e 2, podemos perceber um significativo aumento no quantitativo da população idosa no Brasil, no entanto, cabe aqui a problematização a respeito de como esta parcela da população é contemplada por aparatos legais, bem como políticas que atendam suas necessidades. No caso do nosso país, os idosos encontram-se amparados por três marcos legais: A Constituição Federal (CF) de 1988, sendo o documento responsável por fundamentar as normas que regem a sociedade brasileira, também conhecida como constituição cidadã, apresenta direitos fundamentais que assegurem a cidadania e a dignidade da pessoa humana. Além disso, temos também o Estatuto do Idoso (Lei nº 10.741/03) e a política nacional do idoso (Lei nº 8.842/94), considerando as pessoas idosas, aquelas que apresentam idades iguais ou superiores a 60 anos, tendo assegurado como direito, algumas necessidades fundamentais ao ser humano, como medidas protetivas, garantia a vida, dignidade, liberdade, educação, lazer, saúde, cultura, dentre outros. Essas leis refletiram na criação de políticas e programas federais, estaduais e municipais, além de se tornarem um marco importante tanto para o reconhecimento dessa população, bem como um importante instrumento de empoderamento desta parcela da população



reconhecendo-os como integrante da sociedade, e, que dispõe de direitos assim como os demais cidadãos que ainda não se encaixam nesse perfil.

### **O significado da velhice: A emergência de uma desconstrução**

As leis naturais regem os estágios de desenvolvimento da humanidade, e a forma como ele se relaciona com o ambiente, sendo a velhice o último estágio biológico a ser alcançado pela humanidade, e que segundo Reis provoca

[...] mudanças nos aspectos biológicos, emocionais, sociais e psicomotores são inevitáveis e muitas das características da velhice podem levar à incapacidade, principalmente, no que diz respeito ao aspecto funcional, como perda de memória, atenção, visão, audição, alteração de marcha, diminuição do equilíbrio e fraqueza muscular (REIS, 2009, p. 29).

Nesse mesmo sentido, Beauvoir (1990), também destaca que como todas as condições humanas, a condição de velhice apresenta uma dimensão existencial, ou seja, modifica a relação do indivíduo com o mundo e com sua própria história, bem como, com o espaço de convívio, esta relação pode ser prejudicada ou não a partir das barreiras que lhes são postas, e não podemos encara-las apenas como algo físico, mas também como algo ideológico, e, social, ao ponto em que temos em nossa sociedade uma visão cristalizada e de certa forma, preconceituosa sobre o idoso, atribuindo-lhes um sinônimo de invalidez, de incapaz e dependente.

Gostaríamos de chamar a atenção para a necessidade de uma desconstrução desta imagem generalista que foi historicamente forjada em nossa sociedade. Esta visão estereotipada acarretou para a população idosa uma exclusão do meio social, visto que preconiza que os idosos não são mais socialmente nem economicamente ativos, contribuindo para não reconhecimento dos idosos enquanto participantes da sociedade e que ainda possui um papel na esfera da organização social. Esses são fatores que segundo Beauvoir (1990) contribuem para a perda de sua identidade. Beauvoir (1990 *apud*, MOREIRA, 2012, p. 101) escreve que para o idoso, perder a sua



identidade significa “perder o lugar na sociedade, perder a dignidade, e quase a própria realidade” (p. 101). Com isso, identifica-se a necessidade da promoção de formas de organização social em que os idosos possam estar e sentir-se incluídos na sociedade, podendo usufruir de serviços oferecidos nos diferentes espaços de uso públicos e privados.

Destacamos que reconhecemos a possibilidade de que existam sim, idosos que devido a sua idade avança aliados a outros fatores de ordem física, psicológica, social e/ou de saúde, podem apresentar características sedentárias, embora não deva ser um fato aplicado de forma geral, sendo uma característica comum a população idosa, pois, se percebe cada vez mais um perfil de idoso ativo e participativo na sociedade.

A população idosa necessita de um tratamento mais delicado e cuidadoso, com um sistema de saúde que atenda suas necessidades, com programas que melhorem sua autoestima, com oportunidade de acesso à educação, a segurança, melhorias nas condições infraestruturais das cidades, concebendo ao idoso (e também para aqueles que ainda não são) uma melhor qualidade de vida. Para Reis (2009), muitas cidades carecem da implementação de um planejamento urbano que atenda as pessoas que possuem uma deficiência física ou que apresentam uma mobilidade reduzida (principalmente no caso do idoso), o direito e a possibilidade de transitarem por onde desejarem, além de usufruírem de coisas básicas como lazer, educação, segurança.

Reconhecendo que a população idosa carece de condições específicas para exercerem sua “liberdade” e cidadania, (realizar atividades físicas, se locomover, expressar-se culturalmente, relacionar-se) identifica-se que a cidade de Serrinha-BA, apresenta uma precariedade de serviços (Unidades especialista em atendimento ao idoso, programas etc.) bem como condições infra estruturais (desnívelamento das calçadas, buracos nas vias públicas, falta de rampas para facilitar o acesso).

### **O idoso no espaço urbano**

É comum que o espaço urbano das cidades brasileiras, sejam locais mais dinâmico se comparado com sua periferia, “seu ritmo é ditado” pelas



atividades que são/estão sendo realizadas, podendo distinguir-se em atividades econômicas (comércio, feiras), cultural (festas, datas cívicas), sócio-políticas (mobilizações, passeatas) dentre outras, sendo o urbano, o espaço que são realizadas a maioria das ações humanas. Corrêa (2016) destaca que a imagem do idoso, está cada vez mais presente no espaço urbano e em toda a sua dinamicidade, embora este seja cada vez mais presente em nossa sociedade, ainda é perceptível há necessidade de aplicação e execução de políticas que visem integrar a população idosa no espaço urbano, mais especificamente, nos espaços públicos, demonstrando uma carência nas questões de mobilidade e acessibilidade.

Reconhecendo estas questões basilares, propomo-nos uma reflexão acerca da integração do idoso no espaço supracitado. Daí recai o uso do termo “acessibilidade espacial”, que, segundo Dischinger, Bins Ely (2006) este termo pode ser compreendido a partir da existência ou negação do acesso, bem como a integração do sujeito, nos diferentes espaços, possibilitando assim, a realização de suas atividades, sem que lhes sejam postas barreiras. Ainda amparados nas contribuições de Dischinger, Bins Ely (2006) podemos compreender que as “barreiras” podem ser subdividas em dois tipos: (I.) Físico-espaciais, estando ligadas as condição e estado ao qual os elementos físicos (materiais) estão dispostos sobre o espaço, a medida em que podem vir a dificultar ou impedir a locomoção. Seja uma calçada não nivelada, barracas, produtos de lojas nas vias de locomoção, dentre outros. O segundo tipo de barreira possui característica (II.) atitudinal, esta barreira ocorre na esfera das relações sociais, nela podemos identificar o preconceito e discriminação, pois, nas relações estabelecidas as dificuldades e limitações prevalecem.

Pensar num espaço que seja acessível, Segundo Dischinger, Bins Ely (2006) faz-se necessário considerar quatro componentes importantes: (I) Orientação e Informação (locomover-se a partir das informações visuais, sonoras, arquitetônicas); Deslocamento (condição de movimentar-se livremente nos espaços); Uso (uso do espaço e a participação nas atividades); Comunicação (possibilidade de interação entre os sujeitos).



É importante destacar que as autoras supracitadas, trabalham a acessibilidade numa perspectiva de inclusão dos deficientes físicos, no entanto, isso não exclui a possibilidade de trabalhar com a população idoso, afinal, estes passam por um processo de limitação física e locomotora biologicamente, o que acarreta no uso de objetos como molestras, cadeiras de roda, andador, além de necessitarem de uma boa condição infraestrutura do local, afim de evitar acidentes. Dessa forma a locomoção torna-se um grande desafio para os idosos.

### **Desafios para o Urbano**

O homem envelhece, a cidade envelhece e juntos constroem histórias, deixam registros de suas passagens no tempo e indícios de seus legados para a posteridade. Personagens e paisagens, fluxos e fixos, constituem cenários e palcos urbanos nos quais a humanidade tece enredos de sua história. Envelhecer, nesse sentido, também é intervir no tempo, criar temporalidades mediante enredamentos de instantes protagonizados no espaço urbano. (CORRÊA, 2016, p. 37)

Embora possuam temporalidades distintas, tanto o envelhecimento quanto a urbanização, são fenômenos inerentes da sociedade, e que é inconcebível pensar num sob a exclusão do outro, afinal, são partes fundamentais para a sociedade. Deste modo, faz-se necessário discutir e aplicar, (re)formulações quanto a estruturação do espaço urbano, ao passo em que este possa proporcionar, assegurar e manter uma qualidade de vida para seus usuários, por meio de uma (re)organização espacial, política e cultural.

Para o idoso, a qualidade de via no espaço urbano estaria relacionada ao ambiente físico limpo e seguro, serviços de saúde acessíveis, possibilidade de participação social por meio de interações sociais e a possibilidade de se deslocar de forma independente no espaço urbano de circulação (REIS, 2009, p. 68)

Tais transformações tornam-se emergentes, pois, além de ser uma maneira de realmente efetivar o que está previsto nas leis vigentes, se comparados com as faixas etárias adultas e adolescentes, os idosos estão mais suscetíveis a adquirirem uma complicação na saúde caso seja sujeito a



um acidente decorrente das condições físicas do ambiente (torção, queda, fratura).

Adiante, trazemos alguns exemplos referente aos obstáculos mais comuns no espaço urbano da cidade de Serrinha.

**Imagem 1:** Avenida Antônio Carlos Magalhães (ACM) – Bairro: Cidade Nova



Fonte: SANTIAGO, Jadson, 2017

**Imagem 2:** Rua Capitão Apolinário – Ao lado do Estádio Municipal)



Fonte: SANTIAGO, Jadson, 2017

Nas imagens 1 e 2, é perceptível o desnivelamento das calçadas, que por esta condição infra estrutural torna-se um obstáculo para a locomoção dos sujeitos no espaço urbano. A partir das imagens supracitadas, podemos fazer uma breve reflexão a respeito do que havíamos discutido nas sessões anteriores, e inserir o idoso no contexto das figuras retratadas. De fato, seria





um grande desafio se locomover nestes espaços, forçando os sujeitos a transitarem pela via destinada ao tráfego de veículos, que é outro fator de risco. Baseando-se nas imagens em questão, podemos perceber que o espaço urbano, ainda carece de planejamento que tenha como foco, a acessibilidade dos diferentes sujeitos.

**Imagem 4:** Avenida Joaquim Hortélio (Ao lado do Cemitério)



**Fonte:** SANTIAGO, Jadson, 2017

**Imagem 5:** Rua Tiradentes – Bairro: Vaquejada



Fonte: SANTIAGO, Jadson, 2017

Outra questão associada ao planejamento e manutenção das vias e calçadas, é a falta de continuidade de conservação, além disso, destacamos a inserção de objetos, com a finalidade paisagística em locais que no contexto atual, torna-se um obstáculo para a locomoção, podendo ser perceptível a partir da Imagem 4. Pois, a árvore, que era para se tornar um instrumento de valorização estética, tomou quase que por completo o espaço da calçada, além de suas raízes contribuírem para a precarização das condições infraestruturais. E, em alguns casos inviabilizando a circulação das pessoas. Destacamos que não somos contra a arborização da cidade, pelo contrário, percebemos uma carência de práticas deste tipo em nosso município, no entanto, a forma como foi feita (figura 4) não seria o que julgamos como mais apropriado. Na figura 5, trazemos, outro empecilho para a locomoção e segurança no espaço urbano, para além das questões que já foram apresentadas e que podem ser facilmente identificadas na presente imagem, destacamos a presença de entulhos e até mesmo de lixo em locais inadequados, ocasionando no surgimento de barreiras, além de oferecer riscos à saúde.

### Considerações finais



A partir dos dados apresentado, é notório que estamos diante de um crescimento quantitativo correspondente a população idosa. No entanto, faz-se necessário considerar duas questões importantes, que é a desconstrução preconceituosa do idoso e em segundo lugar (não necessariamente nesta ordem) possibilitar que estes idosos possam ter acesso com segurança ao espaço urbano. De modo que podemos compreender este enquanto uma expressão da produção humana, sob uma base (espaço) natural, devido a este fator, podemos concluir que as ações humanas nestes espaços são capazes de promover transformações e (re)funcionalizações no âmbito do espaço urbano. Com isso, reconhecemos também a emergência de uma real aplicação efetivação de políticas voltas para a população idosa, principalmente quando inserimos as discussões sobre acessibilidade no espaço urbano.

Por fim, concluídos que se faz necessário promover mudanças no ambiente físico e cultural e político, para assim, possamos de fato alcançar melhores condições da acessibilidade espacial e que permita uma locomoção mais equânime para a população de modo geral, fazendo-se extremamente importante a eliminação das barreiras, para que de fato, tenhamos um espaço urbano mais acessível, igualitário.

## Referências

CORREA, Mariele Rodrigues. **Envelhecer na cidade**. Revista Espaço Acadêmico, v. 16, n. 184, p. 35-46, 2016.

DISCHINGER, Marta; BINS ELY, Vera H. M. **Promovendo acessibilidade nos edifícios públicos**: guia de avaliação e implementação de normas técnicas. Santa Catarina: Ministério Público do Estado, 2006.

KALACHE, A. et al. **O envelhecimento da população mundial**. Um desafio novo. Rev. Saúde públ, S. Paulo, 21:200-10, 1987.

MOREIRA, Aline Hack. **A identidade social do idoso e as relações de trabalho**: a realidade por trás das salvaguardas legais. Kairós Gerontologia. Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Saúde. ISSN 2176-901X, v. 15, n. 1, p. 91-107, 2012.

REIS, Andréa Carla Jorge. **Os idosos e a circulação no espaço urbano**: a locomoção dos idosos do Pólo Tuna Luso Brasileira do Projeto Vida Ativa na cidade de Belém-PA / Andréa Carla Jorge Reis -- Belém, 2009. 147 f.



**VIII Seminário do NUPE**  
“Universidade, Ciência e Culturas: Aproximações necessárias”  
07 a 09 de novembro de 2017

659

Dissertação (Mestrado). – Universidade da Amazônia, Programa de Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente Urbano, 2009



## UMA ANÁLISE DO QUANTITATIVO DE REGIÕES METROPOLITANAS NO BRASIL NAS ÚLTIMAS CINCO DÉCADAS

**Keilla P. Santos Lopes**

Universidade do Estado da Bahia (UNEB)  
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)  
keillalopes@ig.com.br  
keillalopes1@gmail.com.br

### Resumo

Este estudo tem como objetivo principal suscitar reflexões sobre o crescimento do número de regiões metropolitanas no Brasil, partindo de dois objetivos secundários: divulgar informações atualizadas sobre o quantitativo das regiões metropolitanas brasileiras (RMs) na atualidade (2017) e demonstrar como aconteceu este crescimento por década. O estudo está sustentado fundamentalmente em fontes bibliográficas e em informações contidas no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apresentadas ao longo do texto. Como resultados, são descritos pelo menos três fatores que influenciaram o número de RMs nas últimas cinco décadas, os quais podem ter acontecido concomitantemente. Este artigo compreende as reflexões iniciais que contribuíram para um estudo maior refletido em um processo de doutoramento em Geografia na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), processo em andamento desde julho de 2015.

**Palavras-chave:** Regiões Metropolitanas. Planejamento Urbano. Funções Públicas de Interesse Comum.

### Introdução

O fenômeno RMs é amplamente discutido por fatores dos mais variados. Contudo, muito mais se discute cada região metropolitana individualmente que o seu todo. Os estudos se dão mais no sentido do diagnóstico das dificuldades, que na resolução dos problemas nelas contidos. Entende-se que, diante da natureza do problema, a resolução é muito mais política, e por isso depende mais da criação e efetivação de políticas públicas, fato que é de difícil resolução. Assim, a relevância do tema é consenso entre os estudiosos.

Mas, quantas são as RMs? Como se deu este crescimento nas últimas décadas? Na década de 1970, foram criadas as nove primeiras RMs embasadas em estudos do IBGE e de estudiosos de Geografia Urbana, como a pesquisa realizada por Faissol *et al* (1969), em que alguns dados estatísticos foram analisados para fundamentar a indicação, tais como: demográficos



(mínimo de população e densidade demográfica), estruturais (percentual de população economicamente ativa empregada na indústria e superioridade do valor da produção industrial ante à do campo) e de integração (deslocamentos pendulares e número de telefonemas para a cidade central).

Diante da maneira como foram criadas, as primeiras RMs possuem similaridades. No entanto, as demais designadas posteriormente a 1988 embasadas na autoridade concedida aos Estados federados pela Constituição daquele ano, apresentam poucas similaridades, sendo díspares em tamanhos e outras características. Acredita-se que isto ocorra porque obedecem a legislações estaduais individualizadas.

Neste contexto, este artigo tem como objetivo principal provocar reflexões sobre o crescimento do quantitativo de regiões metropolitanas no Brasil, partindo de dois outros objetivos: divulgar informações atualizadas sobre o quantitativo das RMs na atualidade (2017) e demonstrar como aconteceu este crescimento por década.

Quanto à metodologia, trata-se de uma pesquisa de natureza aplicada onde prevalece o método de abordagem dedutivo e a abordagem do problema é de forma quantitativa e qualitativa ao mesmo tempo. Quanto aos objetivos, é uma pesquisa exploratória e quanto aos procedimentos é inicialmente bibliográfica e depois um estudo de caso. Ou seja, como na maioria das pesquisas, a de campo parte do levantamento bibliográfico. Os instrumentos de pesquisa são dados disponíveis no site do IBGE e observações da dinâmica metropolitana.

Este artigo se desenvolve na seguinte ordem: as principais legislações que embasaram a criação e governança das RMs, o quantitativo atualizado (2017) delas, fatores que favoreceram o seu surgimento e algumas considerações conclusivas onde se pretendem provocar inquietações que possam contribuir com reflexões e posteriores debates sobre a institucionalização e a gestão metropolitana no Brasil.

**As Principais Legislações que Embasaram a Criação e Governança das Regiões Metropolitanas do Brasil:**



O primeiro arranjo metropolitano teve seu embasamento jurídico na Constituição de 1967 e na Emenda Constitucional de 1969. Embora ainda com poucas definições, estes textos apenas mencionam a possibilidade da concepção das RMs, mas não orientam sobre o processo de crescimento urbano e as implicações com as institucionalizações de regiões metropolitanas.

Com base nas legislações supracitadas, as nove primeiras RMs brasileiras foram institucionalizadas, sendo oito através da Lei Complementar Federal nº 14, de 8 de junho de 1973, a saber: São Paulo, Belo Horizonte, Porto Alegre, Recife, Salvador, Curitiba, Belém e Fortaleza; e a última pela Lei Complementar Federal nº 20 de 1º de julho de 1974 que foi a Região Metropolitana do Rio de Janeiro.

A Lei Complementar Federal nº 14, de 8 de junho de 1973, além de instituir as oito primeiras regiões metropolitanas, estabeleceu outras providências, a saber: definiu dois órgãos para regulamentação - o Conselho Deliberativo e o Conselho Consultivo - e suas competências; delimitou que o Estado seria o responsável pelas despesas com estes Conselhos; demarcou quais seriam os Serviços Públicos de Interesse Comum (SPIC) e como poderiam ser realizados. Em seu Art. 6º, apresenta um dado novo quando esclarece que os municípios integrados via RM têm preferência a verbas estaduais e federais para gestão dos SPIC:

Os Municípios da região metropolitana, que participarem da execução do planejamento integrado e dos serviços comuns, terão preferência na obtenção de recursos federais e estaduais, inclusive sob a forma de financiamentos, bem como de garantias para empréstimos (BRASIL, 1973).

Após a institucionalização das nove primeiras RMs brasileiras na década de 1970, surgiram muitas outras, mas baseadas não diretamente em estudos e dados estatísticos do IBGE como as primeiras, e sim em legislações estaduais, uma vez que a Constituição Federal de 1988 passa a responsabilidade de criação e organização das regiões metropolitanas para os estados federados, conforme exposto no Capítulo III, Artigo 25, Parágrafo 3º:

Os Estados poderão, mediante lei complementar, instituir regiões metropolitanas, aglomerações urbanas e microrregiões,



constituídas por agrupamentos de Municípios limítrofes, para integrar a organização, o planejamento e a execução de funções públicas de interesse comum (BRASIL, 1988, p. 41).

Em toda a legislação federal citada, nada mais é tratado sobre as RMs. Mas esta legislação, ao transferir o poder aos Estados de estabelecerem as RMs, pode ter incentivado o incremento quantitativo, e assim estabeleceu um momento de transição para as novas RMs.

No cenário brasileiro, a história da institucionalização das regiões metropolitanas do Brasil tem como principais delimitadores a Carta Magna de 1967 e sua Emenda, resultado de uma política nacional de desenvolvimento urbano que vingou na década de 1970 e quase toda a década de 1980. Em seguida, a Constituição de 1988 tornou facultativa aos Estados a criação de novas RMs. Mas existem outras legislações complementares, como o Estatuto da Cidade e da Metrópole, que também são marcos para as RMs, visto que buscaram sanar os questionamentos deixados nas primeiras legislações.

### **O Quantitativo Atual (2017) das Regiões Metropolitanas do Brasil e o Crescimento deste Número nas Últimas Décadas**

Neste estudo buscou-se o número atualizado e comprovado sobre as RMs brasileiras, mas não foi tarefa fácil. Trata-se de um dado sempre em atualização e isto dificulta muito a sua validação e divulgação, como se propõe neste artigo. Um exemplo disto está disponível no site da Secretaria de Estado de Planejamento de Santa Catarina (2017) sobre a Região Metropolitana de Florianópolis, criada pela Lei Complementar Estadual n.º 162, de 1998; extinta pela Lei Complementar Estadual n.º 381, de 2007; reinstituída pela Lei Complementar Estadual n.º 495 de 2010; e redefinida pela Lei Complementar n.º 636, de 2014. Assim como esta, muitas outras são as alterações constantes.

O IBGE é o órgão responsável pela atualização do quantitativo das RMs, mas só a faz semestralmente e não existe uma aba específica de fácil visualização no site do órgão para as RMs e suas atualizações são





mencionadas como notícia do dia, dificultando o acesso posterior ao dia da sua divulgação.

Conforme o site do IBGE (2017), na atualidade (2017) totalizam 73 as regiões metropolitanas brasileiras. Com a intenção de melhor visualização destas e de seus dados para assim suscitar análises sobre este número, estão expostas no Quadro 1 os Estados brasileiros em ordem alfabética, acompanhados de suas regiões metropolitanas e o ano em que foram oficializadas.

**Quadro 1:** Regiões Metropolitanas do Brasil por Estado

ESTADO	NOME DA RM	ANO DE OFICIALIZAÇÃO
Alagoas	<a href="#">RM de Maceió</a>	1998
	RM Agreste	2009
	<a href="#">RM do Vale do Paraíba</a>	2011
	R. M. da Zona da Mata	2011
	RM do Sertão	2012
	<a href="#">RM de Palmeira dos Índios</a>	2012
	RM de Caetés	2012
	<a href="#">RM do Médio Sertão</a>	2013
Amazonas	RM Manaus	2007
Amapá	RM Macapá	2003
Bahia	RM Salvador	1973
	<a href="#">RM Feira de Santana</a>	2011
Ceará	RM Fortaleza	1973
	RM Cariri	2009
	RM Sobral	2016
<a href="#">Espírito Santo</a>	<a href="#">RM Grande Vitória</a>	2005
Goiás	RM Goiânia	1999
Maranhão	RM Sudoeste Maranhense	2005
	RM Grande São Luís	2015
<a href="#">Minas Gerais</a>	RM Belo Horizonte	1973
	<a href="#">RM Vale do Aço</a>	2012
Mato Grosso	RM Vale do Rio Cuiabá	2009
Pará	RM Belém	1973
	RM Santarém	2012
Paraíba	RM João Pessoa	2003
	RM Campina Grande	2009
	RM Guarabira	2011
	RM Patos	2011
	RM de Esperança	2012



**VIII Seminário do NUPE**  
 “Universidade, Ciência e Culturas: Aproximações necessárias”  
 07 a 09 de novembro de 2017

665

	RM de Cajazeiras	2012
	RM do Vale do Piancó	2012
	RM de Barra de Santa Rosa	2012
	RM do Vale do Mamanguape	2013
	RM de Sousa	2013
	RM de Itabaiana	2013
	RM de Araruna	2013
Paraná	RM Curitiba	1973
	RM Londrina	1998
	RM Maringá	1998
	RM de Umuarama	2012
	RM Toledo	2015
	RM Campo Mourão	2015
	RM Cascavel	2015
	RM Apucarana	2015
Rio de Janeiro	RM Rio de Janeiro	1974
Rio Grande do Norte	RM Natal	1997
Rondônia	RM Porto Velho	2015
Roraima	RM da Capital	2007
	RM Central	2007
	RM do Sul do Estado	2007
Rio Grande do Sul	RM Porto Alegre	1973
	RM da Serra Gaúcha	2013
Santa Catarina	RM Norte/Nordeste Catarinense	1998
	RM Vale do Rio Itajaí	1998
	RM Tubarão	2002
	<a href="#">RM Carbonífera</a>	2002
	RM Foz do Rio Itajaí	2002
	RM do Alto do Vale do Rio Itajaí	2010
	RM Lages	2010
	RM Chapecó	2010
	RM do Contestado	2012
	RM do Extremo Oeste	2012
	<a href="#">RM Florianópolis</a>	2014
São Paulo	RM São Paulo	1973
	RM Baixada Santista	1996
	RM Campinas	2000
	RM do Vale do Paraíba e Litoral Norte	2012
	RM de Sorocaba	2014
	RM Ribeirão Preto	2016
Sergipe	RM Aracaju	1995
Tocantins	RM Palmas	2014
	RM Gurupi	2014

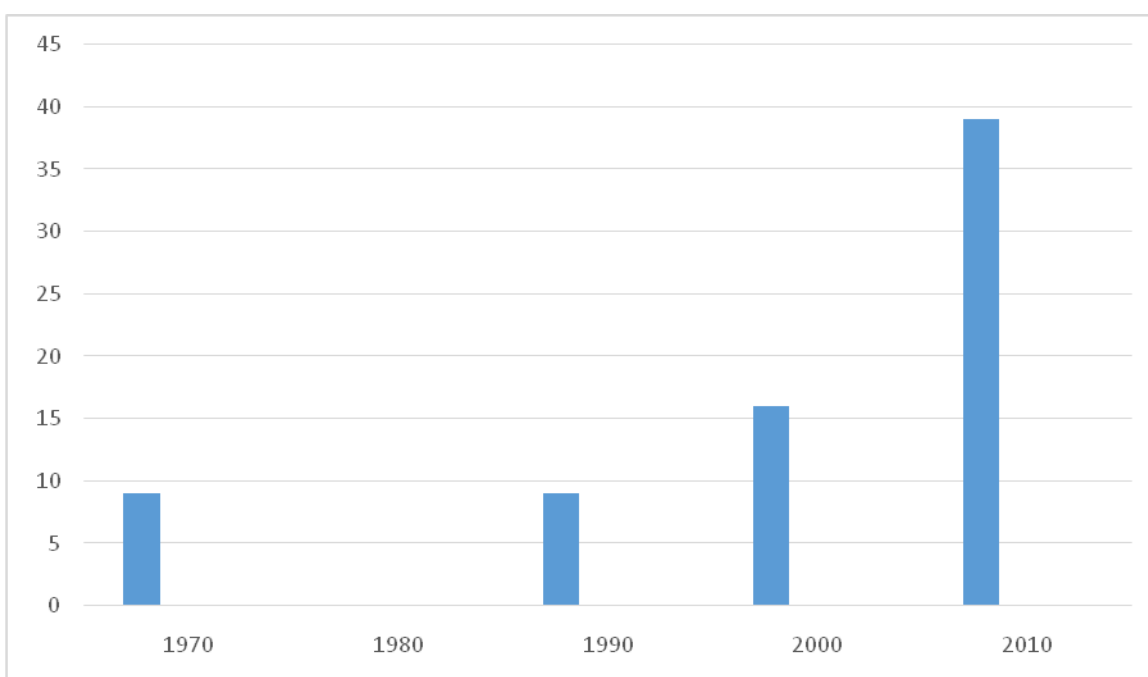
Fonte: IBGE (2017)

Elaboração e atualização: a autora



Expostos os dados das RMs no Quadro 1 e realizada uma análise de forma associada destes, foi possível desvelar diversas considerações, dentre as quais destaca-se o crescimento do número de RMs a cada década. Esta análise está exposta na Figura 1, para facilitar a visualização e o consequente entendimento.

**Figura 1:** Regiões Metropolitanas Brasileiras Criadas por Década



Fonte: IBGE (2017)  
Elaboração: a autora

Do total das RMs (73), nove foram criadas na década de 1970. Não foram criadas RMs na década de 1980. Outras nove foram institucionalizadas na década de 1990; dezesseis na década de 2000, e trinta e nove na década de 2010. Chama a atenção que mais da metade (53%) do total das RMs foi criada na década de 2010, que ainda não terminou (dados até maio de 2017). Quais fatores podem ter levado a este crescimento? Alguns destes fatores que levaram e continuam a incentivar o crescimento do número das RMs são demonstrados a seguir.



## **Fatores que Favoreceram o Surgimento de Regiões Metropolitanas nas Últimas Décadas**

Sobre as primeiras RMs, criadas na década de 1970, não ocorreram contestações, como expõe Marandola Junior:

Assim, quando a institucionalização de regiões metropolitanas começou a ocorrer como estratégia de planejamento territorial (no Brasil as primeiras nove foram formalizadas nos anos 1970), a delimitação ocorreu a partir daquelas cidades sobre as quais não pairavam dúvidas sobre sua condição. (MARANDOLA JÚNIOR, 2008, p. 92).

No entanto, sobre as RMs criadas posteriormente considerações foram perpetradas. Neste sentido, Marandola Junior menciona:

A pergunta que se faz é: o fenômeno metropolitano se generalizou pelo território, mudou de característica ou nem tudo que tem sido institucionalizado como regiões metropolitanas se refere ao fenômeno metrópole? Certamente, temos os três problemas entrelaçados, mas eles só podem ser enfrentados se começarmos pelo último, fazendo outra pergunta: há um conceito de metrópole? A resposta é negativa. Metrópole, tal como vem sendo utilizada pela literatura acadêmica é melhor compreendida como uma definição, apresentada de forma descritiva e funcional, servindo mais a processos de regionalização político-institucional do que para sua compreensão enquanto fenômeno. (MARANDOLA JUNIOR, 2008, p.92).

Este estudo não pretende mais um questionamento, mas busca trazer algumas respostas e assim fomentar mais reflexões sobre quais fatores podem ter intensificado o surgimento das novas RMs.

Diante de uma análise conjunta entre o referencial teórico descrito e as análises expostas no Quadro 1 e na Figura 1, foi possível inferir pelo menos três fatores que favoreceram o crescimento numérico de RMs ao longo das últimas décadas: foram resultado da disputa por verbas federais destinadas às RMs; tornaram-se uma alternativa para viabilizar a execução das FPIC diante do crescimento urbano das últimas décadas; e a abertura da legislação na Constituição Federal de 1988, passando aos Estados federados a autoridade de instituir suas RMs.



Os dois primeiros fatores mencionados fundamentam-se, principalmente, no que consta da Lei Complementar Federal nº 14, de 8 de junho de 1973, que além de instituir as oito primeiras regiões metropolitanas, demarcou quais seriam os SPIC, como estes poderiam ser realizados e a preferência dos municípios envolvidos nas RMs em recursos federais e estaduais para gestão dos FPIC. É possível reconhecer que houve um incentivo à criação de regiões metropolitanas diante do tratamento prioritário a estas em 1973, e ainda na atualidade continuam a ser priorizadas quando o quesito são as verbas federais.

Vale advertir que a criação de regiões metropolitanas como uma alternativa para gerir as FPIC não é a única alternativa para tal finalidade; pois, para a gestão compartilhada, existem outras soluções, como os consórcios públicos. Mas esta advertência não invalida o incentivo dado a criação de novas RMs pela legislação citada.

O terceiro fator, poder transferido para os Estados federados na criação de suas regiões metropolitanas, foi embasado na análise do Capítulo III, Artigo 25, Parágrafo 3º da Constituição Federal de 1988:

Os Estados poderão, mediante lei complementar, instituir regiões metropolitanas, aglomerações urbanas e microrregiões, constituídas por agrupamentos de Municípios limítrofes, para integrar a organização, o planejamento e a execução de funções públicas de interesse comum (BRASIL, 1988, p. 41).

Ao analisar o Quadro 1 e Figura 1, foi possível inferir que as nove primeiras RMs foram criadas baseadas em lei federal, e as outras 64 RMs criadas posteriormente, foram após a Constituição de 1988, que transferiu a autoridade da União em instituir RMs para os Estados federados. Assim, esta legislação se revela como um marco incentivador ao incremento quantitativo das RMs.

Diante dos dados demonstrados, é evidente que o processo de institucionalização de regiões metropolitas pelo Brasil avançou a passos largos nas últimas três décadas. Mas, quanto a outros ganhos além do numérico, o que se pode identificar? Neste sentido, refere-se Klink (2008), o processo de metropolização brasileiro avança por meio desse padrão, fazendo emergir



regiões metropolitanas com diferentes portes e características. Por isso, as regiões metropolitanas representam um desafio triplo: o desenvolvimento da nação, a superação das desigualdades socioespaciais e a instituição da governança democrática da sociedade.

### **Algumas considerações**

Este artigo transmite uma visão ampla da temática regiões metropolitanas brasileiras e trata das ponderações iniciais de um estudo mais abrangente que está em curso, uma tese de doutorado.

Foi alcançado o objetivo principal de identificar e provocar reflexões sobre os fatores que favoreceram o crescimento do número de regiões metropolitanas no Brasil ao demonstrar e analisar o quantitativo de RMs desde 1970 até a atualidade. Foram indicados nos resultados deste artigo, três fatores que impulsionaram a criação de novas RMs. Sugere-se, para estudos futuros, investigar se dentre os três fatores demonstrados aconteceu a prevalência de um deles frente aos outros.

O crescimento numérico das RMs nas últimas décadas é um fato importante. Mas, ter um crescimento apenas quantitativo não garante melhorias para a população. Na essência, as RMs são espaços privilegiados para negociação política que devem gerar melhores condições de vida para os cidadãos. Assim, as regiões precisam atender ao objetivo para o qual foram idealizadas: viabilizar as FPIC de forma conjunta entre os municípios envolvidos.

Deve-se atentar que este é mais um caso em que o todo (uma região metropolitana) é criado para atender as necessidades das partes envolvidas (cada município da região metropolitana). Neste sentido, a União via regiões metropolitanas deve, inicialmente, passar pela compreensão das especificidades e do contexto de cada município que a compõe e que possam ser geridas em conjunto por uma região metropolitana. Gestão de problemas existentes ou tendências a serem problemas futuros, como mobilidade, resíduos, água, energia e esgoto, são desafios que só tendem a se tornar mais



complexos se forem tratados no contexto individual, e menos complexos quando tratados em conjunto.

Entretanto, Costa (2013, p 323) relata que, na maioria das RMs, a gestão é incipiente segundo a contribuição das equipes estaduais que estão participando do projeto Governança Metropolitana no Brasil:

A essa altura, pode-se afirmar com alguma segurança que o quadro não dá margens a muitas dúvidas: não há, rigorosamente falando, gestão metropolitana no país, ao menos não no sentido de que um determinado desenho institucional responda aos anseios, estratégias e objetivos de uma política de ordenamento territorial e/ou à gestão integrada de desafios compartilhados. (COSTA, 2013, p. 323).

“O que há são alguns poucos arranjos institucionais, ainda incipientes ou insatisfatórios, que, na prática, ou não dão conta de realizar a gestão metropolitana ou dão conta de elementos parciais desta gestão”. (COSTA, 2013, p. 324)

Assim, conhecer e analisar o crescimento do quantitativo das RMs nas últimas décadas nos leva a refletir e exigir a sustentabilidade da união de municípios via regiões metropolitanas, ou seja, exigir melhorias na governança e na gestão para estas regiões.

Sugerem-se aqui instrumentos iniciais que podem viabilizar esta governança. Inicialmente, diálogos organizados em eventos ou fóruns municipais que, posteriormente, deve se ampliar e serem conjuntos entre todos os municípios de cada região metropolitana. Nestes, devem-se envolver não apenas o poder público, mas representantes de toda a sociedade, como: empresas privadas, sindicatos de trabalhadores, universidades e sociedade civil organizada. Destes eventos, devem-se ter como resultados um diagnóstico e um plano de necessidades ordenado pelas mais urgentes e menos urgentes a ser seguido na medida do possível, diante das verbas disponíveis e outros fatores que ordenam a realização.

Compreender as RMs é um desafio, e este texto é apenas uma provocação às questões acerca deste tema. O olhar aqui não deixa de ser individual, pois partiu de uma curiosidade pessoal (quantas são as RMs na



atualidade), mas está fundamentado em aspectos conceituais e necessidades sociais. Por isso, tornou-se uma provocação necessária. Espera-se que a sociedade brasileira entenda estas análises de dados e reflexões como uma contribuição para uma nação em busca de planejamento que resulte em sustentabilidade econômica.

## Referências

BRASIL. **Constituição Federal de 1967**. Brasília, 1967.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional de 1969**. Brasília, 1969.

\_\_\_\_\_. **Lei complementar nº 14, de 8 de junho de 1973**. Estabelece as regiões metropolitanas de São Paulo, Belo Horizonte, Porto Alegre, Recife, Salvador, Curitiba, Belém e Fortaleza. Brasília, 1973. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lcp/lcp14.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp14.htm). Acesso 25 maio 2017

\_\_\_\_\_. **Lei Complementar Federal nº 20, de 1º de julho de 1974**, Estabelece a região metropolitana do Rio de Janeiro. Brasília, 1974.

\_\_\_\_\_. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei Complementar Federal nº 10.257, de 10 de julho de 2001**. Estatuto da Cidade. Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.089 em 12 de janeiro de 2015**. Estatuto da MetrÓpole Brasília, 2015.

FAISSOL, Speridião et. al. Áreas de pesquisa para determinação de áreas metropolitanas. **Revista Brasileira de Geografia**, Rio de Janeiro, v.31, n. 4, p. 53-128, 1969.

IBGE. IBGE atualiza a listagem dos municípios que integram os recortes territoriais brasileiros. **Comunicação Social** 23.05.2017. 2017 Disponível em <http://saladeimprensa.ibge.gov.br/noticias?view=noticia&id=1&busca=1&idnoticia=3436>. Acesso em: 25 mai. 2017.

COSTA. Marco Aurélio. IPEA. Quarenta Anos de Regiões Metropolitanas no Brasil: um Breve Balanço Exploratório. IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada). **40 anos de regiões metropolitanas no Brasil** / organizadores: Marco Aurélio Costa, Isadora Tami Lemos Tsukumo. Brasília : Ipea, volume 1, 2013.





**VIII Seminário do NUPE**  
“Universidade, Ciência e Culturas: Aproximações necessárias”  
07 a 09 de novembro de 2017

672

KLINK, Jeroen. Building urban assets in South America. **Urban Age South America Conference**. Selection of Draft Essays. São Paulo, 2008.

MARANDOLA JUNIOR, Eduardo José. **Habitar em risco: Mobilidade e Vulnerabilidade na Experiência Metropolitana**. Campinas-SP: Blucher, 2008.

SECRETARIA DE ESTADO DE PLANEJAMENTO DE SANTA CATARINA. 2017. Disponível em <http://www.spg.sc.gov.br/acoes/18-regionaisA> Região Metropolitana de Florianópolis – RMF . Acesso em: 25 mai 2017.



## DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL: UNIDADE: PLANEJAMENTO PARA SISTEMAS SUSTENTÁVEIS

**Margarida Vieira Lima Carvalho**

Centro Territorial de Educação Profissional do Sisal (CETEP) Serrinha-Ba  
margovlcarvalho@gmail.com

**Keilla P. Santos Lopes**

Universidade do Estado da Bahia (UNEB)/Campus XI  
keillalopes@ig.com.br

### Resumo

A dimensão da sustentabilidade tornou-se um componente essencial dentro do processo de desenvolvimento territorial, visto que, num contexto marcado simultaneamente pela globalização da economia e pelo fortalecimento do processo democrático, destaca-se a preocupação dos gestores públicos em induzir um processo de reestruturação social e territorial mediante a implantação de políticas públicas, às quais devem ter como foco o uso dos recursos naturais de forma consciente. Nessa perspectiva Bonnal (2009), menciona que a sustentabilidade tornou-se um componente essencial dos processos de desenvolvimento, desde pelo menos, a década de 1980, sendo referência obrigatória em quase todos os programas e ações públicas, em face da relevância adquirida pela temática ambiental em todo o mundo. Este artigo tem como objetivo apresentar a relação que a sustentabilidade desempenha através do planejamento para o alcance do desenvolvimento territorial. Conduzir a gestão dos recursos naturais é uma tarefa desafiante, visto que é preciso compreender ou até mesmo reeducar-nos ao entendimento de que a relação homem-natureza não pode ser interdependente. A metodologia utilizada para a realização deste trabalho está ancorada na pesquisa bibliográfica, à qual, visa, através dos conceitos pesquisados, elucidar a pesquisa na transformação sócioambiental/educacional. Para tanto, dialogamos com os autores Santos (2008), Queiroz (2012), Vitte e Keinert (2008), e Radomsky (2013), os quais discutem sobre a visão estratégica da gestão pública e seu uso como ferramenta na construção de cenários que possibilitem a interdisciplinaridade como fator de respeito à diversidade cultural e territorial.

**Palavras chave:** Território. Planejamento. Sustentabilidade.

### Introdução

A discussão sobre o desenvolvimento territorial na perspectiva sustentável implica a necessidade de se refundar “novo” diálogo social de reintegração da natureza na cultura e no cotidiano das pessoas. Esta temática nos permite trabalhar as possibilidades e as potencialidades que auxiliem na



superação das dificuldades sociais e políticas de uma nova racionalidade ambiental. Para tanto, faz-se necessário uma governança que valorize os aspectos sociais, uma vez que não há como exercer o desenvolvimento do território sem abordar as questões ambientais e culturais.

Para Vitte e Keinert (2009), o jogo democrático de construção da racionalidade ambiental se constitui como espaço de complexidade, de que participa a construção da identidade, da tolerância, da solidariedade e de novos vínculos entre a cultura e a natureza, mantidos pelo diálogo de saberes e pela formação do cidadão. Portanto, a racionalidade ambiental não pode ser tratada como extensão da lógica do mercado, mas, resultante de um conjunto de significações, normas, valores, interesses e ações socioculturais; é a expressão do conflito entre o uso da lei (do mercado) por uma classe, a busca do bem comum com a intervenção do Estado, e a participação da sociedade civil num processo de reapropriação da natureza, orientando seus valores e potenciais para um desenvolvimento territorial sustentável e democrático.

Atender ao princípio de reapropriação dentro da ótica do desenvolvimento sustentável requer uma política social bem elaborada, onde seja possível compreender e colocar como plano de ação, a necessidade de integração do homem no seu papel de cidadão, já que as mudanças são possíveis, porém se faz necessário uma mobilização social para a conscientização das pessoas quanto ao benefício de se garantir um desenvolvimento territorial sustentável. Sabe-se que os significados atribuídos pelos programas públicos à noção de desenvolvimento sustentável são diversos, e precisam ser avaliados e conduzidos através do exercício da cidadania, podendo ser estruturado de diversas formas, tanto no contexto político quanto no contexto social, através de ações solidárias e Legais.

### **Território, Desenvolvimento e Sustentabilidade**

O conceito de desenvolvimento nos remete ao entendimento de evolução e melhorias de um determinado contexto, o qual está associado a uma diversidade de fatores que estão interligados às necessidades de um dado estado ou momento. Isso implica em compreender a lógica sistêmica à qual



possibilita a interação do espaço entre o homem, sociedade e natureza. Contudo, o conceito de desenvolvimento na perspectiva do território está estrategicamente integrado a quatro características:

- 1- Os territórios expressam, em um determinado momento, um complexo e dinâmico conjunto de relações políticas, socioeconômicas e culturais, historicamente desenvolvidas e contextualmente especializadas incluindo sua perspectiva ambiental;
- 2- Em função das diferentes formas de combinação temporal e espacial das relações acima citadas, os territórios apresentam uma grande diversidade, como fortes características indenitárias e isso envolvendo diferentes escalas;
- 3- Os territórios assim identificados tendem a apresentar conflitos, mas também laços de coesão e solidariedade, valorizando os interesses comuns, estimulados e dinamizados pelo crescimento das competitivas relações entre diferentes unidades territoriais diante do processo de globalização;
- 4- Assim em tempos dinâmicos os territórios tendem a valorizar agora suas vantagens (e possibilidades) comparativas através, e isto é relativamente recente, de forma organizacionais, institucionalmente territorializadas, capazes de promover uma inserção competitiva e bem-sucedidas nas novas dinâmicas relações socioeconômicas, culturais e política de nossos tempos em uma escala global (NETO, 2010, p. 175).

Nesse contexto, é perceptível o quanto o território está associado a um modelo de governança que siga as teorias práticas de políticas econômicas que proponham o bem-estar humano, direcionando e promovendo a dinâmica empresarial e da sociedade, através das características da territorialidade dos recursos locais/regionais, e sua variada composição socioeconômica. Tudo isso se revela através da integração social e organizacional que, por meio da dinâmica política e ética, se manifesta positivamente, já que, tem como finalidade única a relação equilibrada entre o homem e a sociedade, elo fundamental para a obtenção do desenvolvimento territorial sustentável.

Durante muitas décadas, o desenvolvimento era sinônimo de crescimento econômico. Para saber se um país ou uma região era desenvolvido bastava apenas observar a renda *per capita* da população ou o Produto Interno Bruto (PIB), se eram considerados satisfatórios, afirma Radomsky (2013). Sob este ponto de vista é possível analisar que o



desenvolvimento era um estado que poderia ser medido por meio da avaliação material de uma sociedade. Veiga (2004), afirma que, de um lado, havia os países chamados desenvolvidos, que tinham atingido um grau elevado de industrialização; de outro, existiam as nações em que a industrialização era muito incipiente, portanto, apresentavam um PIB muito baixo. Entretanto, este afirma que as políticas de industrialização dos países em desenvolvimento como o Brasil e outros da América Latina, acabaram ao longo do tempo por não se concretizar em acesso aos bens materiais e culturais, uma vez que não houve um controle político sob este aspecto.

Nesta conjuntura, observa-se que não se pode ignorar o papel do crescimento econômico, o qual continua sendo importante aspecto de desenvolvimento econômico muito relevante, como por exemplo, as pessoas terem acesso a um trabalho digno, de possuírem renda para a sobrevivência de modo honesto, bem como terem acesso aos bens materiais de consumo básico e habitação. Nota-se que tais fatores tornam-se absolutamente necessários, englobando as dimensões sociais e ambientais.

Para além de uma perspectiva economicista e substantiva, o desenvolvimento nos incita um ponto de vista fundado no humano e na ética, na conjugação necessária (é difícil muitas vezes) entre as dimensões sociais, econômicas, cultural, política e ambiental. Em um artigo, Veiga (1998) afirma que o desenvolvimento é “um processo sistêmico mediante o qual uma economia consegue simultaneamente crescer, reduzir desigualdades sociais e preservar o meio ambiente” (RADOMSKY, 2013).

Martinelli (2004), reforça tal pensamento, apresentando a ideia de que, através do conhecimento e valorização da relação social, e das técnicas produtivas de conhecimento socioculturais, o espaço físico deixa de ser contemplado como suporte físico das atividades e dos processos econômicos, passando a ser mais valorizado os territórios e as relações entre os atores sociais, suas organizações concretas, as técnicas produtivas do meio ambiente e a mobilização social e cultural; são características de valorização do espaço físico que se constrói a partir do conhecimento e interação do homem com o meio o qual ele vive.



Segundo Vitte e Keinert (2009), a qualidade de vida não pode desprezar a qualidade do meio, pois a vida e ambiente são inseparáveis, como vários níveis escolares de interação. Isso ratifica a necessidade de uma convivência saudável do homem com a natureza, o que demanda uma conjuntura sociopolítica e econômica engajada na valorização de uma qualidade de vida tanto individual quanto coletiva, o que exige articulação de saberes transdisciplinares. Nesse ponto, Vitte e Keinert (2009), consideram complexo a temática qualidade de vida, uma vez que envolve o contexto histórico de uma sociedade capitalista onde o espaço possui valor de uso, ou seja, condição de reprodução das necessidades movida por interesses variados:

Hoje, em muitos lugares do mundo, estamos bem distantes de uma concepção de território como “fonte de recursos” ou como simples “apropriação da natureza” em sentido escrito. Isto não significa, contudo, que estas características estejam completamente superadas. Dependendo das bases tecnológicas do grupo social, sua “territorialidade” ainda pode carregar marcas profundas de uma ligação com a terra, no sentido físico do termo (SANTOS, 2011, p.47).

Ainda que exista uma dinâmica de poder sobre o espaço físico, é perceptível um dado reconhecimento da necessidade de valorização do espaço, pois a presença da natureza se concretiza através dele, não só como um meio de saciar as necessidades físicas. A partir do conhecimento e valorização do mesmo, é possível identificar e produzir interações e desenvolvimento sustentáveis para que seja possível articular o respeito à diversidade cultural local, sendo assim, um aspecto que auxilia na formação da identidade, além de ser um impulsionador econômico.

Nessa interação econômica sustentável, as organizações têm um papel importantíssimo, porque estas, utilizam os recursos naturais para o desenvolvimento de suas atividades econômicas. Ou seja, consomem material e energia, geram resíduos que podem causar poluição, distribuem produtos que produzem lixo, além de proporcionar o desempenho econômico por gerar emprego e pagar impostos. No entendimento de Barbieri (2011), é preciso alargar a visão sistêmica, como a noção de complexidade, já o



desenvolvimento sustentável, segundo o autor, possibilitaria aos gestores atuar com mais prudência, pois estariam considerando os impactos das suas decisões para além das fronteiras dos sistemas organizacionais, incluindo sistemas concorrentes e outros níveis de ser. Desta forma, compreendemos que a ética ambiental promove mudança de atitudes, associada à transformação do conhecimento teórico e prático.

Contudo, observa-se que o maior desafio é, justamente, garantir esse objetivo de caráter assumidamente social e submeter-se aos interesses do mercado e da necessidade de renda por parte da população. Apesar de estarmos andando a passos lentos, na prática, temos assistido a iniciativas diversas e com resultados comprovados de que é possível a relação econômica ativa, assim como o respeito ao meio, levando em consideração a urgência de se manter o uso desta, para as futuras gerações.

Esse é o caso de tantas prefeituras que, através do poder local tem usado soluções para algo que parecia necessário à intervenção da instância federal. O autor Ultramari (2012), apresenta exemplos mais concretos de prefeituras que aderem a essa iniciativa. Encontra-se nas área de geração de renda, com a valorização do produto rural; no desenvolvimento do turismo, com a capacitação da população em áreas rurais ou de conservação ambiental; na valorização do artesanato regional em feiras ou mercados de produtores; condição que, além de impulsionar o mercado local, também provoca o conhecimento local das riquezas existentes, e valoriza as pessoas que fazem parte do projeto sócio ambiental. Vale destacar que essas listas de iniciativas já são reconhecidas, posto que, dentro do processo de governança já existem projetos que contemplam esta realidade.

Segundo Neto (2010), uma postura empreendedora mais integrada à dinâmica empresarial e da sociedade como um todo, do ponto de vista da relação entre os territórios e a valorização dos recursos locais/regionais é de grande valia, porquanto, na diversificada composição ambiental, possibilitar a perspectiva de pertencimento ao lugar e/ou região através da valorização de suas raízes históricas e culturais, maximiza a integração social que pode ser traduzida em solidariedade. Este mesmo autor discute a importância dos



Movimentos Sociais na perspectiva ambiental trazidas por Richard Peet e Michael Watts no livro *Libertation Ecologies*. Em conformidade aos autores citados,

A ecologia da libertação integra abordagens críticas à economia política com noções derivadas da filosofia pós-estruturalista. A busca é a de entender os caminhos através dos quais a prática humana transforma a Terra e os caminhos onde as práticas ambientais, instituições e conhecimento podem ser subvertidos, contestados e reformados. Neste sentido, as *Ecologias da Libertação* se referem a uma análise crítica da degradação e reabilitação ambiental estruturada por alguma coisa chamada de desenvolvimento e também pelo potencial de libertação das lutas e conflitos exatamente em torno desse processo (PEET; WATTS, 1996, p. 260).

Nesta ótica Leonardo Boff afirma que a preocupação com o meio ambiente não é apenas dos grupos ambientalistas ou dos “Verdes” com seus respectivos partidos, ou seja, é uma responsabilidade de todos pensar e conduzir práticas de proteção ao meio ambiente.

### **Planejamento e governança**

Nos últimos anos, especialmente no Brasil, estamos vivenciando um momento de valorização do processo democrático, onde é bem visível um aumento da pressão social por um melhor uso dos recursos públicos. Isso implica obter um planejamento estratégico governamental onde foque tanto os interesses sociais como os ambientais. De acordo a Queiroz (2012), existe uma relação direta entre as políticas públicas e a atividade de planejamento governamental, dado que, responde à implementação das atividades públicas. A temática exige, dessa forma, uma discussão sobre a construção do território, o papel do estado, e dos conflitos sociais nesse processo histórico, onde somos também mentores. O que demanda um repensar sobre a democracia, a cidadania, o território, e o Estado; uma construção social que emerge dos Movimentos Sociais, dos conflitos socioambientais, e se constitui a partir de vários diálogos entre os saberes locais.





A governança deve ser constituída dentro de uma nova racionalidade, a ambiental, em que a sustentabilidade é ampla e abarca o par sociedade e natureza, mas que permite pensar o princípio da identidade, mas também a adversidade e a pluralidade do outro. Essa requalificação da relação identidade/outro permite por sua vez repensar as identidades coletivas, a diversidade cultural e a reapropriação social da natureza e do território (VITTE; KEINERT, 2009, p. 119).

Baseado num modelo de governança que preza por utilizar os recursos sociais de forma ética e equilibrada, a reapropriação do espaço natureza e sociedade deve ser constituída a partir de um novo modelo de convivência, uma vez que a inter-relação homem/meio exige um equilíbrio, partindo do individual para o coletivo, o que se faz necessário um esforço mútuo na participação do desenvolvimento de uma democracia que, de fato, faça valer o diálogo de uma cidadania de valores éticos e culturais. Os autores supracitados sinalizam que é nessa complexidade e nesse jogo político de diferenças, diversidade e conflitos, que o território é reapropriado social e democraticamente, construindo assim, novas bases filosóficas e epistemológicas.

Nos ambientes democráticos os planejamentos estratégicos devem ser usados como “ponte” entre uma ação politicamente determinante às demandas sociais, para tanto, necessita-se, sob este ponto de vista, integrar o planejamento político às necessidades socioambientais, pois entendemos que este atua como instrumento capaz de conduzir racionalmente as organizações na direção almejada. Sobre planejamento, Queiroz (2012), entende o mesmo como um sistema de métodos e de procedimentos, cuja finalidade é a construção e a utilização de representações antecipadas, esquematizadas, hierarquizadas, quer dizer, de cenários, para servir de guia a uma atividade.

Assumir a gestão territorial a partir de estruturas de governança tem uma relação direta com a ampliação da prática democrática, não só na sua dimensão representativa, mas também a democracia participativa - ou deliberativa, como vários autores preferem chamá-la -, principalmente pelo fato de que a democracia não pode resumir-se a um regime político que contempla eleições livres para os cargos políticos nas diferentes escalas territoriais. A defesa da necessidade de estruturas de governança que possibilitem associar democracia



representativa com democracia deliberativa é feita por diferentes autores (DALLABRIDA, 2003, p.3).

Ratificando a ideia de Dallabrida, vimos a esfera pública como um local destinado à deliberação comunicativa, um espaço onde os indivíduos interagem uns com os outros, debatem as decisões tomadas por autoridades políticas, gerando uma rede de procedimentos comunicativos. As questões sociais e coletivas devem ser objeto de valor, uma vez que somos os principais recursos financeiros na instância governamental. A governança, nesse aspecto, pode ser entendida como sendo a maneira como o poder é exercido na administração dos recursos econômicos e sociais de um país, objetivando o seu desenvolvimento. Portanto, as gestões dos recursos públicos devem ter como princípio o planejamento ético, porque uma gestão eficiente é traduzida através da capacidade do Estado de implementar políticas públicas. Esta, deve ter como referência, à competência dos poderes públicos em agir com objetivos e propósitos para o desenvolvimento local; e pensar na sustentabilidade: as atividades econômicas atuais não podem colocar em risco o bem comum nem as atividades econômicas de futuras gerações.

### **Ordenamento gestão ambiental e territorial**

Destarte, a gestão ambiental é um instrumento administrativo para o exercício da sustentabilidade, que só pode ser bem realizada mediante uma abordagem integrada do planejamento e do gerenciamento dos recursos terrestres. Nesse aspecto, configura-se num processo amplo, e que necessita de manifestação tanto da sociedade como pelas diversas instâncias governamentais. Quer dizer:

É o caminho para atingir a sustentabilidade em seus mais diversos sistemas formadores. Sem a gestão ambiental não há desenvolvimento, pois não há desenvolvimento que *não* se sustente. Poderá somente haver crescimento econômico, que, em muitos casos, aumenta a exploração avassaladora dos recursos naturais (SANTOS, 2011, p. 351).

De fato, através do processo de desenvolvimento é possível assegurar as diversas demandas que o território, no seu contexto sócio econômico,



apresenta; o desenvolvimento nos leva a entender que foi possível aprimorar e ativar o campo educacional e racional que o homem é capaz de perpetuar no seu campo de atuação, ou seja, consegue usar os recursos de forma consciente e democrática.

É preciso poder contar com uma base de conhecimento apoiado na análise social, econômica, política e ambiental fornecendo o lastro necessário à decisão a ser tomada, para que esses cenários alternativos possam ser consolidados. Uma alternativa selecionada a partir desses critérios candidata-se a se transformar no plano diretor a ser implementado, no qual deverão ser caracterizados os recursos humanos, materiais espaciais, temporais e financeiros necessários à sua consecução (PHILIPPI JR, 2014, p.9).

Quer dizer, necessita-se que haja um engajamento no que tange as demandas sociais, através do plano diretor, que é o mecanismo legal que visa orientar a ocupação do solo urbano, tomando por base, por um lado, interesses coletivos e difusos, como a preservação da natureza, e de outro interesses particulares de seus moradores. Neste contexto, observa-se que o conhecimento amplia a possibilidade de uma gestão dos recursos ambientais, uma vez que, tanto no planejamento político quanto na convivência social, o homem, através do processo educacional perpetua o uso dos recursos de forma consciente.

Sabe-se que a visão para o desenvolvimento sustentável é algo muito recente, e por isso carrega dentro do processo de readaptação social, uma lentidão normal ao processo educacional do homem, à qual, será melhor compreendida e vivenciada pelas gerações que, desde seu nascimento, já ouvia e convivia com a defesa de um uso racional dos recursos naturais. Pensando sobre a instrumentalização do processo de gestão, é fácil perceber a importância do ordenamento territorial e de um bom conhecimento da dinâmica ambiental, para que o processo gestor seja considerado pleno, no que diz respeito a gestão ambiental, ou seja, considerando-se sustentabilidade como a combinação balanceada de meio ambiente e desenvolvimento, a mesma tem dimensões que podem ser elencadas como: social, econômica, ecológica, espacial e cultural, afirma Malheiros (2001).



Para Santos (2011), o ordenamento territorial consiste em compatibilizar as necessidades do homem relativas à ocupação e ao uso do solo, com a capacidade de suporte do território que pretende ocupar. Este, tem como missão a orientação para um planejamento integrado do espaço, atendendo a uma ampla diversidade de elementos, sejam físicos, humanos ou biológicos, que configuram o território. Diante deste contexto, faz-se necessário um tratamento integrador, objetivando a análise, o planejamento e a gestão dos recursos públicos. Em função disso, surge a necessidade de se conduzir o ordenamento dos impactos ambientais, econômicos e sociais, relacionados ao uso desses espaços naturais.

### **Considerações Finais**

A governabilidade se refere à capacidade dos poderes públicos em agir com objetivos e propósitos de desenvolvimento local. Nessa ótica, é possível entender que através de uma política ética, há possibilidades de reconduzir as atividades sociais para que sejam fonte de integração entre o pessoal e o social, visto que o homem, na sua essência, sente a necessidade de conviver em sociedade, e para tanto, precisa fazer valer seu papel de agente transformador.

A sustentabilidade, assim como as atividades econômicas atuais não podem colocar em risco o bem comum nem as atividades econômicas de futuras gerações; isso implica em repensar e reestruturar a forma como é visto os recursos naturais, já que estes, não são finitos e precisam serem preservados. A inclusão econômica é a capacidade pela qual o desenvolvimento local inclui a população economicamente ativa em suas atividades de modo contínuo e permanente, ou seja, é preciso criar políticas econômicas que não prejudiquem a relação homem/sociedade, e por último o bem-estar que o desenvolvimento territorial proporciona sobre as condições de vida da população agregando infraestrutura, saneamento, instituições de saúde e de educação.

Portanto, é notório que a relação homem e sociedade é determinante para se construir o desenvolvimento do local/territorial de atuação de cada



cidadão, porém isso exige uma condução educacional que reflete no tão esperado desenvolvimento. Essa lógica da busca pelo bem-estar social nos remete necessariamente a uma política engajada em proporcionar uma cidadania de valores éticos e transparentes.

Com isso, agentes produtivos (empresas, indústrias, profissionais liberais, estudantes, pesquisadores, entre outros), devem se preparar para engajar uma política socioambiental com mais agilidade, qualidade e inovação.

### Referências

BARBIERI, José Carlos. **Desenvolvimento sustentável e educação ambiental uma trajetória comum com muitos desafios**. RAM, REV. ADM. Mackenzie, V. 12, N. 3, Edição Especial, 2011.

BONNAL, Philippe, Maluf, Renato S. **Políticas de desenvolvimentos territorial e multifuncionalidade da agricultura familiar**. 2009.

DALLABRIDA, Valdir Roque. **A gestão territorial através do diálogo e da participação**. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales. Rio Grande do Sul, 2007.

MARTINELLI, Dante P.; JOYAL, André. **Desenvolvimento local e o papel das pequenas e médias empresas**. Editora Manole, São Paulo, 2004.

NETO, Agripino Souza Coelho; SANTOS, Edinusia Moreira C. Santos; SILVA, Onildo Araújo da. **(Geo)grafias dos movimentos sociais**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2010.

PHILIPPI JR, Arlindo, Romério, Marcelo de Andrade, BRUNA, Gilda Collet. **Curso de gestão ambiental**. 2ª ed. atual. e ampl, Barueri, SP, 2014.

QUEIROZ, Roosevelt Brasil. **Formação e Gestão de Políticas Públicas**. Curitiba, InterSaberes, 2012.

RADOMSKY, Guilherme; PEÑAFIEL, Adriana. **Desenvolvimento e Sustentabilidade**. Curitiba, Inter Saberes, 2013 – (Série Administração e Negócio).

SANTOS, Milton, [et al]. **Território, territórios ensaios sobre o ordenamento territorial**. Rio de Janeiro, 2011.

SANTOS, Milton, Silveira, Maria Laura. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. 10ª ed., Record, Rio de Janeiro, 2008.



ULTRAMARI, Clovis; DUARTE, Fábio. **Desenvolvimento Local e Regional**. (Livro Eletônico), Curitiba, InterSaberes, 2012.

VEIGA, José Eli da. **Desenvolvimento rural**: o Brasil precisa de um projeto. Texto para contag, 1998, 55p.

VITTE, Claudete de Castro Silva; KEINERT, Tânia Margarete Mezzomo. **Qualidade de vida, planejamento e gestão urbana**: discursões teórico-metodológicas. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2009.7ytr



## **RESUMOS DOS PÔSTERES**



## EIXO 1 – EDUCAÇÃO, CULTURA E DIVERSIDADE

### CAPOEIRA E SUAS INTERFACES GEOGRÁFICAS: ESTÁGIO NÃO FORMAL COM O GRUPO LENDÁRIO DE PALMARES

**Alana Cerqueira de Oliveira Barros**

Universidade do Estado da Bahia/ Campus XI  
alanabarros04@hotmail.com

**Tailson Oliveira Silva**

Universidade do Estado da Bahia/ Campus XI  
tailson1oliveira@gmail.com

**Vanessa Lima de Jesus**

Universidade do Estado da Bahia/ Campus XI  
nessinha15t@hotmail.com

#### Resumo

O presente trabalho apresenta as reflexões e resultados ao longo da experiência de estágio realizada em espaços não-formais, no âmbito do componente curricular Estágio Supervisionado em Geografia III, do curso de Licenciatura em Geografia da Uneb/Campus XI,. Sabe-se que a educação não está restrita somente aos espaços escolares,, outros espaços de formação e educação tem ganhado notoriedade ao longo dos anos, principalmente nos anos 1990, e segundo Gonh (2010) esse destaque decorre de algumas mudanças na economia, na sociedade e no mundo do trabalho. Portanto, percebe-se que na atualidade, torna-se cada vez mais pertinente levar em consideração os diferentes espaços sociais de educação na formação do cidadão. Sabendo que a discriminação, intolerância, preconceito e o mito da democracia racial estão presentes na sociedade brasileira e arraigados nos discursos de pessoas e até mesmo instituições, debatê-los, explicitá-los, é de extrema importância para tentar superá-los, dessa forma a educação é um viés importante na disseminação de informações e conhecimentos visando à superação de tais práticas. O objetivo do projeto de intervenção foi contribuir para a construção de uma teoria e prática entre Geografia e cultura a partir da intervenção em espaços não formais, com o grupo cultural de Capoeira Lendário de Palmares (Serrinha-Ba). Assim, nosso trabalho desenvolvido durante as oficinas baseou-se na teoria da pedagogia Histórico-Crítica de Demerval Saviani, e pelo estudo de conceitos, temas e conteúdos ligados a prática da Capoeira, o uso de linguagens como a música, vídeo, e a cartografia, assim como brincadeiras, exemplos cotidianos, jogos e relatos de vidas. Tal experiência demonstra que há possibilidade de uma interlocução entre saberes acadêmicos e saberes cotidianos, esses construídos nas suas organizações. Revela também que a utilização das diversas linguagens pedagógicas, a saber música, vídeos, brincadeiras potencializam as aprendizagens dos sujeitos envolvidos na ação educativa em espaços não-escolares.

**Palavras-chave:** Estágio não formal, Geografia, Capoeira Cultura, Identidade.





**MULHERES NEGRAS CRESPAS E CACHEADAS EM SALVADOR:  
“ESCREVIVÊNCIAS” NO ESPAÇO DO FACEBOOK E EMPODERAMENTO**

**Dailza Araújo Lopes**

Pedagoga e Mestre em Estudos Étnicos e Africanos  
Universidade Federal da Bahia/UFBA/POS-AFRO/CEAO  
dailzaaraujo@gmail.com

Grupo de pesquisa em Gênero, raça e subalternidade/Coletivo Angela  
Davis/UFRB

**Resumo**

O presente estudo se configura num desdobramento da minha dissertação de mestrado e teve como objetivo descrever a forma como os grupos de crespas e cacheadas no *Facebook* tem possibilitado que mulheres negras desenvolvam sua autonomia através a “escrevivência”, materializada na proposta do empoderamento feminino, onde a definição do termo empoderamento do ponto de vista conceitual de Horochovski e Meirelles (2007) apontam uma aproximação com a noção de autonomia e a “escrevivência” como uma proposta de Evaristo (2006) que se configura num relato cotidiano de uma dupla condição: a de ser mulher e negra. Assim, dentro da proposta deste eixo, a perspectiva adotada dentro desses grupos é a educação antirracista, onde há reflexões que permitem perceber determinadas situações de racismo, preconceito e práticas discriminatórias, criando mecanismos para combatê-las sob o viés da diversidade cultural, onde é possível observar, discutir e refletir outras estéticas e outros corpos, a partir da perspectiva da diferença. Para tanto, procede-se a metodologia de Análise do discurso nos seguintes grupos do *Facebook*: Coletivo do Vício Cacheado, o Coletivo de Cacheadas e Crespas de Salvador e o Coletivo da Marcha do Empoderamento Crespo. O que permite concluir a partir desse estudo, é que essas “escrevivências” das mulheres que participam dos grupos ao compartilharem suas experiências, desenvolvem também a autonomia de escrever sobre si e poder refletir sua própria situação, onde muitas experiências são parecidas, e encontrar nesses grupos o apoio necessário para enfrentar o racismo tem sido condição de mediação para alcançar a autonomia e fortalecer a autoestima. E por conta disso, mulheres negras tem ido além das organizações mais tradicionais de mobilização política, usando a internet para contarem suas histórias, fazer denúncias, divulgar trabalhos de mulheres negras acadêmicas e ativistas e, divulgar cuidados e suas experiências com o cabelo crespo.

**Palavras-chave:** Educação antirracista. Empoderamento. *Facebook*;



**MINHAS HISTÓRIAS, MINHA VIDA- REFLEXÕES SOBRE AS  
EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:  
DISCUTINDO GÊNERO E RAÇA POR MEIO DE CURTAS METRAGENS.**

**Gersier Ribeiro dos Santos**

Universidade do Estado da Bahia  
gessiaribeiro@gmail.com

**Katiele Ferreira dos Santos**

Universidade do Estado da Bahia  
katiele61@gmail.com

**Marta Alencar dos Santos**

Universidade do Estado da Bahia  
[alecar.mart@gmail.com](mailto:alecar.mart@gmail.com)

**Resumo**

Esse trabalho foi fruto das experiências do estágio supervisionado coordenado pelo componente curricular Pesquisa e estágio III- Séries Iniciais do Ensino Fundamental I, no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia, Campus XI. O mesmo tem o intuito de relatar as experiências com a docência do Ensino Fundamental I e discorrer sobre a importância desse componente curricular, assim como, ressaltar os impactos desse processo para a nossa formação. Oportunizar por meio de curtas metragens a construção de conhecimentos sobre as relações raciais e de gênero na Educação de Jovens e Adultos, é o objetivo desse trabalho e como problemática, temos a seguinte questão: como os estudantes do primeiro ano das séries iniciais da Educação de Jovens e Adultos compreendem as questões relacionadas à raça e gênero? Esse estudo está embasado na pesquisa qualitativa e tem como método de obtenção de resultado a pesquisa ação. Para darmos subsídios teóricos, utilizamos os seguintes autores: Siqueira (2010); Boudieu (2012); Foucault (1996); Louro (1997) Napolitano; (2001); Freire (1998); Gonçalves (1976); Gadotti (2008). No decorrer do nosso estágio, vimos na mídia cinematográfica uma importante alternativa de fácil entendimento e compreendemos as possibilidades imagéticas como um meio propício para atingir os nossos objetivos. Os filmes que optamos por exibir, foram: Vida Maria, do diretor Márcio Ramos; Era uma vez uma outra Maria do diretor Gary Barker e Ninguém nasce racista. Continue criança, da campanha #criançaesperança 2014. Esses três curtas foram as referências sólidas para a reconstrução e construção de novos saberes e para o aprofundamento das questões raciais e de gênero na turma de Educação de jovens e adultos na qual estávamos inseridas.

**Palavras-chave:** educação de jovens e adultos; raça; gênero.



**ATIVIDADE EMPRESARIAL, PRODUTIVIDADE E QUALIDADE DE VIDA NO  
TRABALHO: ESTUDO DE CASO EM DUAS EMPRESAS DO SETOR DE  
SAÚDE EM SERRINHA-BA**

**Geysa Maria Oliveira Matos Estrela Tuy**

Universidade do Estado da Bahia  
geysa.estrela@gmail.com

**Nívia Valéria Carneiro Rosas Vencimento**

Universidade do Estado da Bahia  
valrosas31@yahoo.com.br

**Resumo**

O estudo debruçou-se sobre de qualidade de vida no trabalho, por ser tema de interesse das organizações empresariais, mas também da educação superior, pois esta forma futuros gestores que devem se inteirar dos avanços culturais, dominando aspectos das relações interpessoais e da diversidade, já que afetam a motivação no ambiente profissional. O objetivo inicial foi responder a uma questão basilar, no caso, se investimentos no ambiente de trabalho para torná-lo satisfatório aos empregados, podem influenciar no aumento da produtividade organizacional. A metodologia utilizada foi qualitativa, com pesquisa bibliográfica, seguida de estudo de casos, utilizando como instrumento de coleta de dados o questionário, com posterior análise e interpretação dos mesmos, a luz dos estudos sobre qualidade de vida no ambiente de trabalho elaborados por Walton (1973) e Chiavenato (2004). Secundariamente, pretendeu-se também identificar quais estratégias de melhoria causam maior satisfação ao empregado; se existe escala de valoração dessas estratégias pelo empregado; e se esse tipo de investimento influencia nas relações interpessoais no ambiente profissional. Os resultados demonstraram que promover um ambiente de trabalho com qualidade de vida implica na implantação e manutenção de estratégias capazes de proporcionar ao empregado benefícios em seu estado físico, psicológico e social. Evidenciou-se também que o ambiente de trabalho ocupa um espaço importante na vida das pessoas, mas existe conflito nesta relação, indicando que a ausência de qualidade de vida nesse ambiente pode ocasionar falta de motivação, desatenção, alta rotatividade e, conseqüentemente, baixa produtividade organizacional.

**Palavras-chave:** Trabalho. Motivação. Produtividade.



**PROJETO MARGARIDAS: AÇÕES E EXPERIÊNCIA NAS COMUNIDADES DO CANTO E ALTO ALEGRE, MUNICÍPIO DE SERRINHA-BA.**

**Lorena Santos de Jesus**

Instituto Federal Baiano- *campus* Serrinha  
[Santoslorena0602@gmail.com](mailto:Santoslorena0602@gmail.com)

**Lívia dos Santos Pinheiro**

Instituto Federal Baiano- *campus* Serrinha  
[Livia29pinheiro@gmail.com](mailto:Livia29pinheiro@gmail.com)

**Arilma de Oliveira Pinheiro**

Instituto Federal Baiano- *campus* Serrinha  
[Arilmapinheiro@gmail.com](mailto:Arilmapinheiro@gmail.com)

**Resumo**

As mulheres em geral, e principalmente as que residem no campo, enfrentam constantes obstáculos, dentre eles, a resistência em atuar como sujeitos produtores de saber. Sua ação é fundamental para a edificação de uma sociedade igualitária, em que homens e mulheres possam da mesma forma garantir exercer uma cidadania conjunta. No decorrer do processo histórico, as relações vêm sendo (re) construídas sobre uma perspectiva que envolve as mulheres em diferentes espaços sociais. Vale destacar a importância da atuação das instituições locais no fomento para a efetivação destas práticas. A partir das ações de extensão, realizadas sobre a perspectiva do diálogo de saberes, são realizados troca de experiências através de oficinas voltadas para as relações de gênero, a participação da mulher em diferentes espaços sociais e as vivências das mulheres do Semiárido baiano, principalmente do território do Sisal. Estas ações vêm sendo desenvolvidas através da atuação do Projeto-Água Fonte de Vida Saúde e produção: Saberes e Fazeres das mulheres do território Sisal. (Projeto Margaridas), que é executado em duas comunidades, Canto e Alto Alegre, localizadas no município de Serrinha-Bahia, que tem como objetivo de empodera as mulheres rurais na sua vivência com o semiárido e o meio rural onde vivem e produzem, desenvolvendo ações sobre Agroecologia, Saúde, Educação ambiental, Políticas Públicas, Gênero e Tecnologias voltadas para a captação e utilização de água de chuva para o consumo humano e produção agrícola (através das cisternas) como uma forma de conviver com a seca. A partir da utilização da metodologia participativa do referido projeto, percebe-se uma maior integração das mulheres nos vários temas discutidos, dentre eles, o fomento ao empoderamento e sua inserção nos diversos espaços sociais.

**Palavras-chave:** Empoderamento. Agroecologia. Convivência.



**GÊNERO E AGROECOLOGIA: RELATO SOBRE O PROJETO ÁGUA-FONTE DE VIDA, SAÚDE E PRODUÇÃO: SABERES E FAZERES DAS MULHERES NO TERRITÓRIO DO SISAL**

**Maíra dos Santos Pinheiro**

Instituto Federal baiano- *campus* Serrinha  
Mairak95santts@gmail.com

**Maria Auxiliadora Freitas dos Santos**

Instituto Federal Baiano- *campus* Valença  
dorafreitas2004@yahoo.com.br

**Elisabete dos Santos Teixeira**

Instituto Federal baiano- *campus* Serrinha  
elisabethteixeira13@gmail.com

**Resumo**

O projeto Água-Fonte de vida, Saúde e Produção: Saberes e fazeres das mulheres no Território do Sisal (Projeto Margaridas) visa desenvolver atividades sociais, ambientais e econômicas com grupos de mulheres residentes nas comunidades de Canto e Alto Alegre, Serrinha-Ba. Como estratégia metodológica utiliza-se o Diagnóstico Rural Participativo (DRP), desenvolvendo rodas de conversas, oficinas e intercâmbio de experiências voltadas para o incentivo à produção agroecológica sustentável e economia local, de forma a fomentar o desenvolvimento local. As mulheres são incentivadas a produzir, consumir e comercializar por meio da agricultura familiar, valorizando os produtores rurais, sem o uso de agrotóxicos, de forma a estimular sua autonomia. As oficinas voltadas a artesanato e materiais alimentícios, utilizando produtos locais, possibilitaram reflexões voltadas às práticas da segurança alimentar e nutricional, economia solidária e geração de renda. Desta forma, emergiram discussões no tocante a participação das mulheres em diferentes espaços sociais. Observa-se no decorrer das ações do projeto, a importância de fortalecer as discussões que norteiam as questões de gênero, sob a perspectiva de diferentes abordagens, no meio rural especialmente no semiárido. Assim observamos a importância dessa abordagem, e o porquê do projeto está alcançando êxito, ampliando e diversificando os atores sociais, (agricultoras, jovens e homens que são sensibilizados pela luta das margaridas). Desta forma, percebe-se que a efetivação do diálogo e troca de saberes por meio de ações voltadas à comunidade onde a instituição encontra-se localizada.

**Palavras-chave:** Empoderamento. Mulher do Campo. Agroecologia.



## CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS POPULARES COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

**Vitória de Jesus Santos**

Universidade do Estado da Bahia/Campus XI  
vitoriajs12@gmail.com

**Alaine Araújo dos Santos**

Universidade do Estado da Bahia/Campus XI  
alaine.araujo@outlook.com

**Profª Miriam Barreto de Almeida Passos**

Universidade do Estado da Bahia/Campus XI  
mirapassos-@hotmail.com

### Resumo

Este projeto é oriundo de uma pesquisa realizada no componente curricular Fundamentos Teóricos Metodológicos do Ensino de Língua Portuguesa, no curso de Pedagogia, Campus XI, UNEB; traz discussões sobre a importância do ato de contar histórias populares como aportes para as aulas na Educação Infantil, preservando as tradições e lendas, além de aguçar o imaginário do alunado, sendo inserido como parte integrante do currículo escolar. Teve como base teórica: Araújo e Arapiraca (2011), Rodrigues (2005), Rojo (2008), Silva (2006), Silva (2015). A questão problema que norteou a pesquisa definiu-se: Como a literatura popular, as tradições e as lendas, podem contribuir no incentivo à leitura e na significação da aprendizagem nas escolas do ensino regular? Como objetivo: Incentivar o gosto pela leitura através do uso da contação de histórias populares. A abordagem foi de cunho qualitativo, utilizando-se como instrumentos de coletas de dados, a entrevista semiestruturada e a observação direta. A entrevista foi realizada em uma instituição de ensino do município de Serrinha/BA, com uma professora da Educação infantil, suas respostas apontaram que as ações ocorrentes na escola para o ensino de Língua Portuguesa são voltadas para o livro didático e contos de fadas clássicos. Diante dessas evidências compreende-se que é necessário conhecer, também, a literatura popular, originária da realidade cultural dos alunos e aplicá-las como ação didática, pois se entende que, a Educação Infantil é a fase em que a criança está em processo de identificação, de aprendizados e, a partir desses pressupostos faz-se necessário que a escola apresente conteúdos não apenas clássicos, mas também populares, para dar sentido ao processo de aprendizagem a partir da cultura local, destacando os elementos da realidade dos alunos no contexto literário.

**Palavras-chave:** Literatura popular. Ação pedagógica. Aprendizagem.



## **A ESCOLA E A CONSTRUÇÃO DA POSTURA DE ESTUDANTE DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**Crislane Oliveira Lopes**

Universidade do Estado da Bahia- UNEB  
crislane\_lopes18@hotmail.com

**Cenilza Pereira dos Santos**

Universidade do Estado da Bahia- UNEB  
cenisanttos@hotmail.com

### **Resumo**

A escola da Educação Infantil aos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental tem uma importante parcela de contribuição na formação da identidade das crianças, pois é nela que se inicia a construção de relações e aprendizagens para a vida. Assim, uma de suas funções é desenvolver a postura de estudante em seus alunos. Essa postura se constitui através de comportamentos, habilidades e competências necessárias para o desenvolvimento intelectual dos sujeitos, possibilitando que tenham uma trajetória de sucesso. De certa forma, são aspectos que favorecem a compreensão do papel da escola e do motivo pelo qual estão ali. Essa discussão nasce a partir da constatação de que as crianças ao longo desse segmento não demonstram compreender o sentido de estar na escola. Compreendemos que essa demanda faz parte do objetivo dessa instituição, portanto, é fundamental que o professor também o tenha como foco do trabalho pedagógico a ser desenvolvido para melhoramento de sua prática em sala de aula. Este é o objeto do projeto de pesquisa que está em elaboração. Apresenta como problema qual a concepção que estudantes da escola X dos anos iniciais do Ensino Fundamental têm de sua postura enquanto estudante? E como objetivo geral compreender a concepção de estudantes da escola X sobre sua postura enquanto estudante do Ensino Fundamental. Como fundamentação teórica o estudo se baseará em Sacristán (2005), Jonnaert; Borght (2002). Será uma pesquisa de natureza qualitativa. Acreditamos que, para que essas crianças construam suas identidades discentes, é importante o papel do professor na promoção da autonomia.

**Palavras-chave:** Ensino Fundamental. Postura de estudante. Papel do professor.



## A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DOS PROCESSOS INTERATIVOS

**Evelly de Monaco Silva Soares**

Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)  
evellymonacosoares95@gmail.com

**Daniella Oliveira da Silva**

Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)  
daniellaosp@gmail.com

**René Freitas de Sá**

Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)  
renefreitasa@gmail.com

### Resumo

Este texto discute a educação de crianças autistas na perspectiva da inclusão escolar no contexto da Educação Infantil. Trata-se de um relato de experiência fruto do período de coparticipação do Estágio Supervisionado em Educação Infantil, realizado em uma instituição pública de ensino do município de Feira de Santana, Bahia. O estudo partiu do seguinte problema: quais as contribuições dos processos interativos para o desenvolvimento da criança autista no contexto da educação infantil? Sendo nosso objetivo investigar as contribuições dos processos interativos para o desenvolvimento da criança autista no contexto da educação infantil. O transtorno autista afeta três importantes áreas do desenvolvimento humano: as áreas da comunicação, da socialização e do comportamento, e sua causa ainda desconhecida. No âmbito educacional, foi nos anos 40 que surgiram as descrições iniciais do autismo sob a fluência dos modelos explicativos e comportamentais, o que determinou as primeiras iniciativas de intervenção no ensino que, entretanto, foram muito específicas e distanciadas daquelas desenvolvidas no ambiente escolar como conhecemos hoje. Com relação aos aspectos educacionais percebemos que para se educar um estudante autista é preciso também promover sua integração social e, neste ponto, a escola é, sem dúvida, o primeiro passo para que aconteça esta integração. Para respondermos aos objetivos traçados realizamos uma pesquisa bibliográfica cuja discussão deu-se através das contribuições dos seguintes autores: Miranda (2003); Martinoto (2012); Bueno (1999), dentre outros. Destacamos que, para refletir sobre as possíveis intervenções educacionais, considerando os processos interativos, junto a crianças com autismo recorreremos a Psicologia Histórico-Cultural postulada por Vygotsky. Portanto, a decisão de discutirmos sobre esse tema se constituiu pela necessidade de ampliação do conhecimento acerca do autismo, tendo em vista a necessidade da promoção da inclusão escolar e também por ser um tema pouco explorado na área de educação, já que a maioria dos estudos sobre este transtorno são proveniente das áreas de saúde, o que remete a importância deste estudo para os profissionais da educação.

**Palavras-chave:** Crianças autistas; Educação Inclusiva; Educação Infantil; Processos Interativos.





## REFLEXÕES SOBRE AS METODOLOGIAS ATIVAS E SUAS APLICAÇÕES NA FORMAÇÃO EM COMUNICAÇÃO SOCIAL E ADMINISTRAÇÃO

**Gilsimar Cerqueira de Oliveira**

Universidade do Estado da Bahia – UNEB  
cerqueira.gilsimar@gmail.com

**Thiago Oliveira da Silva**

Unidade de Ensino Superior de Feira de Santana – UNEF  
thiago@unef.edu.br

### Resumo

Este trabalho tem como objetivo trazer o relato de experiência da aplicação de Metodologias Ativas nos cursos de Comunicação Social com ênfase em Publicidade e Propaganda e de Administração da Unidade de Ensino Superior de Feira de Santana – UNEF. As atividades do projeto integrador aqui apresentado foram aplicadas durante o semestre 2017.1 e envolveram todos os alunos dos dois cursos e as diversas componentes curriculares lecionadas. Foram desenvolvidas atividades embasadas nas Metodologias Ativas, onde os alunos buscaram através da resolução de questões-problemas a materialização e a fundamentação dos temas, bem como definiram a maneira como iriam ser apresentados os resultados finais. Vários foram os produtos produzidos como forma de apresentação tais como: a formação de salas temáticas, a produção de peças publicitárias, exposição fotográficas dentre outras. O objetivo didático e pedagógico foi aprimorar as habilidades nas áreas de atuação dos alunos dos diferentes semestres e potencializar a integração, a produção artística, cultural e intelectual dos discentes, bem como demonstrar a relação teórica e prática dos saberes trabalhados nas diferentes disciplinas. Essa prática pedagógica veio sendo aplicada como piloto durante outros semestres posteriores, mas no semestre acima citado, obtivemos resultados mais expressivos devido à experiência acumulada em desenvolvermos um pensar o curso e as disciplinas, como integrantes de uma formação que desmistifique o potencial teórico como não necessário à prática da profissão do comunicólogo e do administrador.

**Palavras-chave:** Metodologias Ativas. Comunicação Social. Administração.



## A AGRESSIVIDADE INFANTIL NO AMBIENTE ESCOLAR

**Givanildo Santos de Almeida**

UNEB

givanildoalmeida365@gmail.com

**Cenilza Pereira dos Santos**

UNEB

cenisanttos@gmail.com

### Resumo

A agressividade infantil é um aspecto bastante presente no dia a dia da escola, daí a necessidade de compreender melhor este fenômeno, já que é a partir da Educação Infantil que forma-se todo e qualquer sujeito para a convivência social, sendo a instituição de ensino também responsável em promover uma formação para a convivência na diversidade, bem como para o desenvolvimento cidadão. Este se constitui numa intenção de pesquisa em elaboração, norteadas pelo desejo de melhor entender o porquê desse tipo de situação acontecer em um ambiente que é pensado para educar de forma inclusiva e igualitária, mas que vem se transformando em “campo de batalha” e, portanto, construindo marcas irreparáveis para o desenvolvimento do próprio sujeito. Diante disso, proponho como questão de pesquisa: Quais as causas da agressividade infantil e sua influência no desenvolvimento escolar dos alunos da escola X? Como objetivo geral compreender as causas da agressividade infantil e sua influência no desenvolvimento escolar dos alunos da escola X. Nesse processo, é fundamental conhecer as concepções de agressividade dos professores desse segmento para se entender as causas desta no ambiente escolar, além disso, faz-se necessário observar a relação social entre as crianças e analisar a relação entre família e escola no tocante ao comportamento da criança. A pesquisa se fundamentará na psicanálise de Sigmund Freud e na teoria da aprendizagem por modelagem de Albert Bandura, juntamente com as reflexões teóricas de autores que tratam do tema agressividade como: Boarini (2013), Majorie (2012) e estudiosos que tem o objetivo de entender o fenômeno da agressividade no ambiente escolar. Esta será uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa que se utilizará de entrevistas e observação não participante.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Agressividade infantil. Desenvolvimento Escolar.



**SALA DE AULA: A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO PEDAGÓGICO PARA O DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL/ SÍNDROME DE DOWN.**

**Hemily Araujo dos Santos**

Universidade do Estado da Bahia- UNEB  
Hemily.araujo1@gmail.com

**Michele de Araújo Brandão**

Universidade do Estado da Bahia- UNEB  
miaraujobrandao19@hotmail.com

**Orientadora: Liz Leal Mota**

Universidade do Estado da Bahia- UNEB  
alizleal@hotmail.com

**Resumo**

A escrita desta produção vem contribuir para o eixo temático: Ensino, Currículo e Prática Pedagógica, por ter caráter formativo pautado na abordagem da prática pedagógica, pois a mesma é fundamental para uma boa ação do professor em sala de aula, visando o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Principalmente por esta escrita tratar da forma como os professores contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças com Deficiência Intelectual/ Síndrome de Down (SD). Partindo desse pressuposto, o objetivo partiu do desejo de melhor entender a preparação de alguns professores da rede municipal de Serrinha para o trabalho pedagógico em sala de aula, de forma que promova o desenvolvimento intelectual de alunos com Síndrome de Down. Do ponto de vista metodológico a pesquisa fundamentou-se em uma investigação de cunho qualitativo, pautada na abordagem da investigação de situações particulares, o estudo de caso pode identificar aspectos gerais e relacionar com outras situações convergentes. A investigação foi desenvolvida com professores de alunos com SD das salas regulares do município de Serrinha. O estudo foi embasado em fontes teóricas como Mantoan (2006), Blanco (2004), Marchesi (2004) e outros, buscando fazer um paralelo entre as suas ideias com as realidades dos participantes da pesquisa. Para o desenvolvimento do aluno com Síndrome de Down é necessário um planejamento que inclua atividades diversificadas e indivíduos, estudo constante, dedicação e muita competência, pois será necessário investigar as teorias de aprendizagem e colocá-las em prática. Portanto, constatou-se que o trabalho com crianças SD ainda suscita inquietações nos referidos professores, pois devido à dificuldade de ter em suas práticas recursos didáticos, conteúdos e métodos especializados, não conseguem de fato promover o desenvolvimento cognitivo dos alunos com SD, pois muitos deles não sabem como trabalhar.

**Palavras-chave:** Síndrome de Down. Desenvolvimento intelectual. Preparação docente.



## **ESTÁGIO NO ENSINO FUNDAMENTAL I: A CONTRIBUIÇÃO DOS JOGOS PEDAGÓGICOS PARA A CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM E VALORES**

**Jéssica Santos de Araújo**

Universidade do Estado da Bahia – Campus XI  
jessicauneb11@gmail.com

**Gilvanice Mota da Silva**

Universidade do Estado da Bahia – Campus XI  
gilvanicemota@hotmail.com

**Gildaite Moura de Queiroz**

Universidade do Estado da Bahia – Campus XI  
gildaitemq@gmail.com

### **Resumo**

Este trabalho apresenta experiências vivenciadas durante o estágio que foi desenvolvido em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública municipal da cidade de Serrinha-Ba. O referido estágio foi realizado através do componente curricular Pesquisa e Estágio III – Séries Iniciais do Ensino Fundamental, do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia – Campus XI, Serrinha. O estudo resultou da seguinte questão norteadora: de que modo o planejamento do ensino por meio de jogos e brincadeiras pode contribuir para a aprendizagem dos alunos e desenvolvimento da prática docente no estágio supervisionado? Tendo como objetivo geral refletir contribuições dos jogos pedagógicos e das brincadeiras para a construção da aprendizagem e dos valores sociais, foco do nosso projeto de intervenção e, como objetivos específicos, socializar desafios encontrados e conquistas alcançadas no contexto da sala de aula enquanto estagiárias no exercício da docência. Como embasamento teórico-metodológico, o nosso trabalho ancorou-se nos estudos de Brandão (2009), Gil (2002), Kishimoto (1994) e Tezani (2006), Pimenta e Lima (2011). Por compreendermos o estágio enquanto pesquisa da prática docente, apoiamos o percurso metodológico na pesquisa de abordagem qualitativa e utilizamos os procedimentos: observação participante, diagnóstico da escola, projeto de intervenção, planos de aula e os registros das aulas ministradas durante o estágio. As experiências vivenciadas no campo de estágio contribuíram para o enriquecimento do nosso conhecimento acerca da docência, bem como nos possibilitou perceber a importância do trabalho com jogos pedagógicos e descobertas de novas estratégias que subsidiem a construção da aprendizagem das crianças.

**Palavras-chave:** Estágio Supervisionado. Planejamento e Prática docente. Jogos Pedagógicos.



## METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR

**Letícia de Oliveira Cerqueira**

Bolsista FAPESB,  
Graduanda em Letras Vernáculas, Universidade Estadual de Feira de  
Santana, e-mail: letiscerq@gmail.com

**Daniella Oliveira da Silva**

Bolsista PROBIC/UEFS,  
Graduanda em Pedagogia, Universidade Estadual de Feira de Santana,  
e-mail: daniellaosp@gmail.com

**Amali de Angelis Mussi**

Orientadora, Universidade Estadual de Feira de Santana,  
e-mail: amalimussi@hotmail.com

### Resumo

Nesse texto, apresentamos um recorte dos dados obtidos através da pesquisa “Metodologias ativas de aprendizagem: contribuições para a inovação pedagógica na docência universitária”, que tem como objetivo a investigação de diferentes propostas de metodologias ativas para a aprendizagem no ensino superior. Esse estudo é fruto de uma pesquisa maior desenvolvida pelo Núcleo de Estudo e Pesquisa sobre Pedagogia Universitária (NEPPU) intitulada “Inovação da prática pedagógica de professores do ensino universitário pela pesquisa-ação colaborativa”, em uma Universidade Pública do interior da Bahia. Para a produção desse estudo, partimos da premissa de que o grande desafio deste início de século no âmbito acadêmico é a crescente busca por metodologias inovadoras que possibilitem uma prática de ensino substanciada e capaz de superar as práticas puramente tradicionais de ensino. Instigadas por esse contexto, buscamos identificar, junto a professores de ensino superior, participantes da investigação, as experiências metodológicas que possibilitaram a aprendizagem significativa dos estudantes na visão dos docentes. Nos apoiamos nos estudos de Fazenda (2008); Almeida (2015); Santana (2006); Favarão e Araújo (2004) e outros. O estudo realizado é de cunho qualitativo e nele apresentamos os dados obtidos através um questionário aplicado aos professores. Os dados produzidos passaram pelo processo de análise de conteúdo do tipo temática (BARDIN, 2001). O estudo apontou que os docentes do ensino superior apresentam, mesmo que timidamente, iniciativas de mudanças em suas práticas. Os participantes indicam que realizam um esforço para que o processo de ensino aprendizagem se concretize efetivamente, utilizando estratégias como: articulação entre teoria e prática; simulações hipotéticas com os estudantes, etc.. Além disso, esses docentes demonstram que estão abertos a adotarem em suas práticas de ensino os princípios das Metodologias Ativas de aprendizagem, considerando o estudante como um sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem.

**Palavras-chave:** Docência no Ensino Superior. Aprendizagem. Metodologias Ativas de Aprendizagem.



## IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO PARA O ESTUDANTE DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DA UNEB CAMPUS XI

**Luanna Cláudia Freitas Mascarenhas**

Universidade do Estado da Bahia  
luahmascarenhas@gmail.com

**Letícia Rosa de Jesus**

Universidade do Estado da Bahia  
leticiarosa13031991@gmail.com

**Jocely Santos Caldas Almeida**

Universidade do Estado da Bahia  
jocely.almeida@gmail.com

### Resumo

O estágio curricular é um instrumento obrigatório, indispensável e uma das etapas mais importantes para a formação do discente, pois nesse momento lhe é dada a oportunidade de obter compreensão das teorias estudadas, aplicá-las no campo de estágio escolhido e assim adquirir experiências profissionais. Tem-se o estágio curricular então, como o momento de capacitação e preparação para o mundo profissional, momento de aprendizado prático da profissão escolhida para exercer, e ele acontece com a realização do exercício de funções ligadas a essa profissão. A inquietação que motivou a realização da pesquisa foi saber qual é a importância do estágio para os alunos do sétimo semestre do Curso de administração da Universidade do Estado da Bahia, campus XI, visto que as conclusões obtidas podem colaborar para discussões e possíveis melhoras na qualidade e quantidade da oferta de estágio para os educandos. Dessa forma o trabalho apresenta como objetivo principal, mensurar essa importância do Estágio supervisionado e os benefícios advindos dele, para a vida acadêmica e profissional do discente. Para o desenvolvimento deste trabalho foi realizada uma pesquisa exploratória utilizando autores como SCALABRIN e MOLINARI (2012), e uma pesquisa de campo com utilização de um questionário composto de 14 questões objetivas, que foi aplicado aos estudantes do Campus XI, discentes do sétimo semestre do curso de Administração e todos concluintes do componente curricular: Estágio Supervisionado I. Por se tratar de pesquisa ainda em andamento, os resultados preliminares indicam que os estudantes acreditam que o estágio é parte fundamental em sua formação profissional, que ele facilita a compreensão das teorias passadas em sala de aula e aumenta o networking, sendo dessa forma, indispensável na vida do acadêmico.

**Palavras-chave:** Estágio supervisionado. Formação inicial. Profissão.



## CARTOGRAFIA: DOS ANTIGOS REGISTROS Á ATUALIDADE

**Malena Gonzaga da Silva**

Universidade do Estado da Bahia – Campus XI  
malenagonzagamale@outlook.com.br

**Mariane Santos de Oliveira**

Universidade do Estado da Bahia – Campus XI  
mary\_annecarneiro@hotmail.com

**Humberto Cordeiro Araújo Maia**

Universidade do Estado da Bahia – Campus XI  
Betumaia2@hotmail.com

### Resumo

Este trabalho é fruto de atividades desenvolvidas no âmbito do Componente Curricular Estágio Supervisionado I, do Curso de Licenciatura em Geografia, UNEB XI, onde, após vivenciar o cotidiano escolar através de observações, emergiu a elaboração e desenvolvimento de oficina pedagógica a partir da realidade observada, Escola Municipal Leobino Cardoso Ribeiro, na turma do 6º ano do Ensino Fundamental II. Desta forma, diante da necessidade de práticas inovadoras no ensino foi elaborada esta oficina pedagógica objetivando trabalhar a cartografia, visto que, ainda é encarada por alguns professores como linguagem e conteúdo de difícil desdobramento. A proposta teve como objetivo desmistificar as dificuldades ao trabalhar temas cartográficos. Na perspectiva do aluno, é de fundamental importância que reconheçam, no seu cotidiano, os referências espaciais de localização, orientação e distância, de modo que se desloquem com autonomia e represente os lugares onde vivem e se relacionam. Nesta premissa, a questão base que problematizou a elaboração da oficina foi: *de que forma a cartografia vem sendo trabalhada e qual a sua importância na compreensão dos fenômenos espaciais?* Desse modo, teve por objetivos destacar a importância da cartografia como uma forma de linguagem usada em diferentes escalas e representações locais e globais do espaço geográfico; compreender o que é um mapa e reconhecer o uso dos pontos de referência para localização espacial. Para embasar teoricamente, buscou-se dialogar com diversos autores ligados à área da cartografia e ensino, com maior ênfase Almeida (2007), Oliveira (2008), Pissinati (2007), entre outros. Portanto, embasando-se nessa visão foram realizadas atividades lúdicas e discursivas, onde destaca-se a elaboração do mapa mental do percurso de casa para a escola, com o objetivo de nesta atividade, por exemplo, destacou-se o encantamento dos alunos pela forma como foi apresentada essa cartografia na escola. A avaliação desse processo se deu a partir de uma roda de conversa objetivando a socialização das aprendizagens e experiências vivenciadas no decorrer da oficina pedagógica.

**Palavras-chave:** Cartografia. Ensino. Prática Inovadora.



## **SOROBAN: UMA INTRODUÇÃO AO CÁLCULO PARA ESTUDANTES VIDENTES**

**Márcia Raimunda de Jesus Moreira Silva**

Analista Universitária - Universidade do Estado da Bahia/UNEB  
marajesu@gmail.com / mjesus@uneb.br

**Nélia de Mattos Monteiro**

Analista Universitária - Universidade do Estado da Bahia/UNEB  
nmonteiro@uneb.br

**Luciana Costa Souza**

Analista Universitária - Universidade do Estado da Bahia/UNEB  
lucsouza@uneb.br

### **Resumo**

Este resumo é uma ação de pesquisa e extensão, desenvolvido com estudantes e professores da educação básica, do Ensino Fundamental II. Pretende-se com esta ação promover discussões com ênfase curricular acadêmico, bem como na formação continuada de professores atuantes no Ensino Fundamental II. Acompanhando os níveis de avaliação da educação municipal verificamos grande dificuldade dos estudantes no aprendizado de matemática para a compreensão das operações fundamentais. Desta forma, o projeto objetiva desenvolver oficinas com estudantes que se encontram do primeiro ao quinto ano, utilizando o ábaco como instrumento deste aprendizado; uma segunda vertente deste projeto é realizar a formação de professores para a compreensão e uso deste instrumento, onde temos acompanhado que um elevado número de professores não somente de cálculo, mas também de pedagogos, desconhecem seu uso e importância para facilitar a compreensão de conceitos matemáticos simples. A dinâmica da pesquisa em andamento se dá com a sondagem dos professores que possuem domínio do uso do instrumento de cálculo; a ação de extensão encontra-se na fase de planejamento das oficinas com base nos resultados da pesquisa. A pesquisa tem como foco os docentes da área de matemática e pedagogos; a metodologia da extensão se dará por meio de oficinas, primeiro com os professores e depois com os estudantes, tendo os primeiros como responsáveis por desenvolver as oficinas nas escolas selecionadas para a ação. O departamento já adquiriu os recursos (ábacos e sorobans) para o desenvolvimento das oficinas. O referencial teórico, consiste no manual de Soroban (2009) e a construção do conceito de números e pré-soroban (2006), dentre outros. A metodologia da pesquisa se dá na perspectiva etnográfica, e da pesquisa colaborativa, utilizando para coleta das informações o questionário e a entrevista semiestruturada, com suporte de André (1982), Minayo e outros. Os resultados parciais, indicam que uso do instrumento ábaco como calculador matemático ainda é limitado.

**Palavras-chave:** Prática Pedagógica. Currículo. Soroban/Ábaco.





## A IMPORTÂNCIA DA INTRODUÇÃO DO ENSINO DA GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

**Maria Fabiana Cardoso Santana**

Universidade do Estado da Bahia  
cardosofabiana910@gmail.com

**Gersier Ribeiro dos Santos**

Universidade do Estado da Bahia  
gessiaribeiro@gmail.com

**Marta Alencar dos Santos (Orientadora)**

Universidade do Estado da Bahia  
Alencar.mart@gmail.com

### Resumo

Esse trabalho foi fruto das vivências e experiências ocorridas no estágio extracurricular em uma escola localizada no espaço rural do município de Serrinha-BA, no período de um ano, com uma turma da educação infantil com faixa etária entre três a quatro anos. O mesmo tem como intuito apresentar as contribuições da introdução do ensino da Geografia nas séries iniciais da educação básica, assim como, relatar os aspectos positivos e negativos desse processo para a formação docente. O intuito e desejo pela pesquisa surgiram a partir do contato direto com a docência na educação infantil e por ser estudante do curso de graduação em Geografia e perceber que a introdução a essa disciplina é pouco ou quase nunca utilizada nas séries iniciais, nesse sentido o presente estudo se justifica pela necessidade de introduzir na educação infantil temas relevantes ligados ao eixo curricular natureza e sociedade, e também por perceber que as crianças precisam se sentir pertencentes a um mundo onde a natureza e o social estão indissociáveis com suas vidas. Como questão norteadora da nossa pesquisa, temos a seguinte problemática: como introduzir o ensino da Geografia na educação infantil, através do eixo curricular natureza e sociedade? Explicitar a importância dos ensinamentos geográficos na educação infantil é o objetivo do nosso trabalho. Esse estudo está ancorado na pesquisa qualitativa e tem como método de obtenção de resultados a pesquisa ação. Como embasamento teórico, utilizamos os seguintes autores: Oliveira (2002) Nóbrega (2007) Ribeiro (2001) Freire (1991). Nesse sentido compreendemos enquanto futuras professoras que o ensino da Geografia fortalece as bases sólidas e críticas para que a criança perceba o meio em que se vive e as relações com as práticas cidadãs, além de estimular a socialização, a linguagem e o processo de reconstrução e construção de saberes advindos desse componente curricular.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Ensino da Geografia. Eixo curricular natureza e sociedade.



**PEDAGOGIA EM AÇÃO: CANTANDO E ENCANTANDO COM O PROJETO  
CRESCER NO POVOADO MAXIXE EM CONCEIÇÃO DO COITÉ/BAHIA<sup>35</sup>**

**Maria Poliana Silva de Oliveira Nascimento**

Universidade do Estado da Bahia  
pollynascimento.27@hotmail.com

**Karyne Santiago de Oliveira**

Universidade do Estado da Bahia  
karynesantiago@hotmail.com

**Luciana Lima dos Santos**

Universidade do Estado da Bahia  
lu.lima.lu@hotmail.com

**Resumo**

Este estudo ocorre no contexto de um curso de Pedagogia que tem por base um currículo que versa sobre a formação de profissionais para atuarem em espaços escolares e não escolares, compreendendo a dimensão da pesquisa e da extensão universitária como campos dialógicos entre a universidade e a comunidade ligados a efetivação de ações viabilizadoras do desenvolvimento cultural, social e econômico dos sujeitos envolvidos. Busca-se responder ao questionamento: de que forma a inserção de estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia da UNEB Campus XI, como colaboradoras do Projeto Crescer, tem contribuído para sua formação enquanto docentes? Está pesquisa objetiva refletir sobre a experiência docente nos espaços não escolares, ancorada na realização de atividades didático-pedagógicas. Entre os teóricos que embasam essa pesquisa, temos Caliman (2009) e Gohn (2011) que discutem questões de atuação do pedagogo no espaço não escolar, entrelaçando com as discussões de Luckesi (2014) e Fortuna (2001) que versam sobre práticas lúdicas. Essa inquietação levou a construção de um estudo na perspectiva das narrativas autobiográficas, considerando a nossa implicação com o Projeto. O Projeto Crescer é desenvolvido na comunidade Maxixe, município de Conceição do Coité - Bahia e oferece para crianças, adolescentes e adultos das comunidades circunvizinhas, oportunidade de aprendizagens em diversas áreas por meio do desenvolvimento de oficinas, atividades musicais e de dança que proporcionam diversão, prazer e aprendizado, favorecendo o desenvolvimento integral do sujeito. Como resultados e discussões iniciais podemos destacar a importância das intervenções realizadas no âmbito do projeto para a formação docente das acadêmicas, visto que nessa experiência formativa teve-se a oportunidade de vivenciar uma práxis com os conhecimentos já construídos ao longo do curso universitário. Observamos que a Pedagogia Social traz contribuições singulares para a nossa formação e que nesses processos aprendemos a ensinar, construindo e reconstruindo, a cada intervenção, nossa identidade profissional.

**Palavras-chave:** Pedagogia. Práticas lúdicas. Projeto Crescer.

---

<sup>35</sup> Professora Orientadora: Profa. Dra. Isaura Santana Fontes. Universidade do Estado da Bahia (UNEB)/Campus XI. [isaurafontes@hotmail.com](mailto:isaurafontes@hotmail.com).



**O PAPEL DA UNIVERSIDADE E DO CORPO DOCENTE NA FORMAÇÃO  
PROFISSIONAL DO GRADUANDO EM ADMINISTRAÇÃO: UM ESTUDO DE  
CASO NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, CAMPUS XI,  
SERRINHA-BA**

**Millena Carneiro Lima**

Universidade do Estado da Bahia – UNEB  
millacarneiro73@gmail.com

**Carlos Rangel Portugal Pereira**

Universidade do Estado da Bahia – UNEB  
crpereira@uneb.br

**Resumo**

Atualmente, o mercado de trabalho está cada vez mais competitivo, as seleções nas grandes corporações almejam não somente mão de obra qualificada, diante dessa realidade, é crescente a busca dos graduandos de Administração pela obtenção de conhecimentos técnicos. Mas para que essa relação teoria e prática dentro do contexto universitário ocorra surge a necessidade de pensar em ações transformadoras e metodologias diferentes, visando diminuir as dificuldades que os discentes possuem em aplicar os conhecimentos adquiridos na Universidade durante o exercício da profissão. Diante dessa problemática, surgiu a motivação do presente artigo em demonstrar, através de um estudo de caso no Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia, Campus XI, Serrinha, o papel da Universidade e do corpo docente na formação do profissional de Administração, Para atingir os objetivos propostos examinou-se, primeiramente, o marco teórico sob a ótica dos autores que embasaram esta pesquisa destacando Pimenta (2008), Kulcsar (2006), Bido, Ghobril e Nassif (2005). Diante da natureza da pesquisa exploratória foram aplicados questionários de caráter qualitativo com perguntas semiestruturadas direcionadas aos discentes do curso de administração. Dos resultados dessa pesquisa, é possível destacar que no processo de aprendizagem a metodologia utilizada pelo corpo docente, é satisfatória, além disso, de acordo com os respondentes estimula o desenvolvimento das competências comportamentais, que envolvem as dimensões intra e interpessoais. Portanto, observou-se que Universidade exerce um papel relevante na formação profissional do graduando em administração, ao fornecer as ferramentas necessárias para a incorporação teoria- prática ocorra dentro da academia ou na comunidade onde a organização está inserida.

**Palavras-chave:** Aprendizagem. Prática. Universidade.



## OS DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA COM IDOSOS: A UATI COMO CAMPO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA

**Rodrigo Bertoldo de Souza**

Universidade do Estado da Bahia – UNEB  
19.bertoldo@gmail.com

**Tariene Ramos Celis Bispo**

Universidade do Estado da Bahia – UNEB  
taribis@hotmail.com

**Jean Santos**

Universidade do Estado da Bahia – UNEB  
jesantos@uneb.br

### Resumo

O presente trabalho surge a partir da experiência vivenciada no Estágio Supervisionado em Geografia III, realizado na Universidade Aberta à Terceira Idade (UATI) vinculada ao Campus XI Serrinha, programa criado na Universidade do Estado da Bahia no ano de 1995. A questão norteadora da prática foi a mediação da alfabetização cartográfica através das diferentes linguagens de ensino para os idosos pertencentes a UATI, pois, acreditamos ser de suma importância conhecer o espaço em que vivemos e os demais existentes, ser capaz de interpretá-lo compreendendo sua configuração, organização, fenômenos que o cerca e saber onde estamos localizados. Nossos principais objetivos foram contribuir para a alfabetização cartográfica de maneira lúdica, pautando-se na produção do conhecimento de forma a desmistificar a ideia de ensino tradicional da ciência geográfica, bem como salientar a importância da utilização da linguagem cartográfica no cotidiano dos sujeitos. A prática foi fundamentada nas ideias defendidas por teóricos como Machado (1999), Oliveira (2008), Cavalcanti (2002) e Almeida (2010). Para tanto, o método utilizado na aplicação das oficinas baseou-se na apresentação da teoria e no desenvolvimento da prática, a partir de aulas expositivas e dialogadas com exibição e elaboração de mapas, maquetes e croquis de diversos lugares, a análise de imagens, aplicação de atividades individuais e coletivas para a fixação das temáticas trabalhadas. A escolha de trabalhar a alfabetização cartográfica com o público da terceira idade nos trouxe excelentes resultados e um importante enriquecimento na troca de experiências, pois, a participação atenta aliada à dinamização das atividades realizadas, favoreceu o alcance dos objetivos traçados, e a assimilação dos conteúdos trabalhados ocorreu como o esperado e de maneira prazerosa. Outro ponto de destaque é a experiência ímpar e significativa que tivemos para nossa formação, uma vez que foi necessário utilizarmos metodologias e desenvolver uma linguagem diferenciada e adaptada ao público.

**Palavras-chave:** Estágio. Alfabetização cartográfica. Prática.



### **EIXO 3 - FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO**

#### **PLANEJAMENTO DO ENSINO: INQUIETAÇÕES DE UMA ESTAGIÁRIA SOBRE A EXPERIÊNCIA DOCENTE**

**Girlene Santos Amorim/UNEB**

girlenesantosamorim@gmail.com

**Gildaite Moura de Queiroz/UNEB/Membro do Epods**

gildaitemq@gmail.com

#### **Resumo**

O presente trabalho que apresenta minha experiência no estágio do curso de Licenciatura em Pedagogia (7º semestre), da Universidade do Estado da Bahia – UNB/Campus XI, realizado pelo componente curricular Pesquisa e Estágio III: Séries Iniciais do Ensino Fundamental, tem aderência ao Eixo 3 - Formação e Desenvolvimento de Profissionais de Educação por sua natureza investigativa. O *locus* de vivência, com carga horária de 80h, foi uma escola da rede municipal da área rural da cidade de Serrinha-BA, mais precisamente na turma do 3º ano, momento que me deparei com a complexidade de elaborar e executar um planejamento que atendesse a heterogeneidade da turma, evidenciada no cotidiano da sala de aula. O estudo que partiu do problema: como elaborar e executar um planejamento no estágio que atenda a heterogeneidade da turma, considerando as emergências que o cotidiano escolar apresenta? Tem como objetivo refletir a experiência de estágio supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental, com o foco no planejamento do ensino. O embasamento teórico está fundamentado em Vasconcellos (2000), Donizete (2010), Pimenta e Lima (2004), Lima (2012), entre outros. A perspectiva metodológica, com abordagem na pesquisa qualitativa, teve inspiração na pesquisa-ação alicerçada nos procedimentos: observação, os planos de aula e registro reflexivo. O estudo reafirmou que, ao planejar e executar os planos de aula, o estagiário precisa registrar e refletir a prática e/ou ações desenvolvidas na regência, a fim de que possa compreender/atender as necessidades pedagógicas dos estudantes. A experiência vivenciada no estágio, em consonância com os estudos realizados, tornaram-se instrumentos de extrema relevância para o meu processo formativo pessoal e profissional, uma vez que me proporcionaram refletir lacunas da prática pedagógica enquanto docente em formação inicial.

**Palavras - chave:** Estágio Supervisionado. Planejamento. Formação Docente.



## **A CONTRIBUIÇÃO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE GRADUANDOS EM PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA**

**Greyce Kelly de Souza Lima**

Universidade Estadual de Feira de Santana  
greyce.gk123@gmail.com

**Johaluce Alves de Carvalho**

Universidade Estadual de Feira de Santana  
johaluce.alves@gmail.com

**Thagliany Silva Soares Lopes**

Secretaria Municipal de Educação  
thaglianylopes@gmail.com

### **Resumo**

Este trabalho tem por objetivo analisar a contribuição do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) para a formação dos estudantes de Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS. O debate sobre formação de professores se insere como uma necessidade no campo da educação. Nesse sentido, compreendemos que ser professor pressupõe estar em formação contínua, reavaliar práticas e vai muito além da concepção de transferência de conhecimentos. A formação docente é uma temática ampla e presente em diversos estudos acadêmicos nas universidades. Temos como objeto de estudo o PIBID, no sentido de compreender se o referido Programa tem contribuído na formação do pedagogo. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa e os dados obtidos foram extraídos a partir da análise das experiências das estudantes de Pedagogia, bolsistas do PIBID, em uma Escola pública, localizada no município de Feira de Santana-Bahia, que atende educandos dos anos iniciais e finais do ensino fundamental. O PIBID através do envolvimento dos bolsistas presentes na instituição escolar introduziu o projeto recreio interativo que consiste em incentivar a socialização, o reconhecimento da diferença e respeito pela diversidade, no qual são realizadas atividades lúdicas dirigidas e não dirigidas no momento do recreio. Utilizamos os seguintes teóricos: Lopes (2011); Rocha de Souza (2011); Barros (2011); Pimenta e Lima (2008), Zabala (1995). Assim, a pesquisa revelou que a implantação desse projeto contribuiu para a formação dos bolsistas, e dos sujeitos pertencentes aquele espaço. Destacamos, também, que durante a atuação no recreio da escola percebe-se que os estudantes se engajaram no projeto do recreio interativo e os conflitos foram minimizados. Conclui-se que, é verídico afirmar que o PIBID traz benefícios para a escola, bolsistas e educandos, pois é através da interação social que há desenvolvimento, portanto, um espaço de trocas de experiências e aprendizagens.

**Palavras-chave:** Formação Docente. Recreio Interativo. Prática Pedagógica.



## **BRINQUEDOTECA CRIAÇÃO: LABORATÓRIO DE PESQUISA, EXTENSÃO E APRENDIZAGEM LÚDICA**

**Katiele Ferreira dos Santos**

UNEB, monitora na Brinquedoteca Criação  
katiele61@gmail.com

**Crislaine Ferreira Oliveira Barreto**

UNEB, membro do grupo EPODS, monitora na Brinquedoteca Criação  
cris45\_cfo@hotmail.com

**Isaura Santana Fontes**

Professora na UNEB  
isaurafontes@hotmail.com

### **Resumo**

O presente trabalho é oriundo de discussões e diálogos entre duas das atuais monitoras do espaço Brinquedoteca Universitária na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) - Campus XI - Serrinha, denominada Brinquedoteca Criação. Consideramos esse espaço como importante para a formação e desenvolvimento profissional do (a) Pedagogo (a), e sobre isso versa esse estudo. O artigo em andamento consiste em analisar o espaço brinquedoteca, que se configura como laboratório de Pesquisa, extensão e espaço de aprendizagem lúdica. Ao percebermos e conversarmos acerca das diferentes concepções do que é a brinquedoteca e a sua função, muitas vezes entendida como “sala de aula” justifica-se a necessidade de discussão e análise do que é a brinquedoteca, com o intuito de desvelar suas potencialidades e sua importância para a formação acadêmica, a fim de proporcionar um melhor entendimento e aproveitamento do espaço tanto para estudantes pesquisadores como para as crianças e toda a comunidade. A questão que norteia este trabalho é a seguinte: Como alguns estudantes de Pedagogia da UNEB\Campus XI, que desenvolveram ações na Brinquedoteca Criação, compreendem a mesma e percebem sua importância para a formação, a partir de sua experiência? Desse modo, o objetivo do referido trabalho constitui-se em analisar e refletir sobre a compreensão do que venha a ser brinquedoteca no ideário dos estudantes que passaram por este espaço. A presente pesquisa está ancorada na perspectiva dos seguintes autores: Cunha (1994), Luckesi (2005), Santos (1995), Lebovici e Diatkine, (1985), Soares (2014), Demo (2011). Tem por base a abordagem de pesquisa qualitativa, com entrevista semiestruturada e os sujeitos serão estudantes de Pedagogia que tiveram atuação na Brinquedoteca Criação que se configura como lócus da Pesquisa. Os resultados desse trabalho devem evidenciar a importância dada ao espaço pelos sujeitos da pesquisa, dando um feedback da brinquedoteca como lugar de Cri(Ação), Pesquisa e Aprendizagens.

**Palavras-chave:** Brinquedoteca. Aprendizagem lúdica. Formação docente.



**FORMAÇÃO DOCENTE EM MODALIDADE ESPECIAL:  
O PROGRAMA PLATAFORMA FREIRE EM DEBATE**

**Maria Dulcenilda Ferreira Santos**

Colégio Estadual Rubem Nogueira  
dulce-fmg@hotmail.com

**Josicleide Lima Silva**

Centro Educacional Casa do Menor  
josicleide\_lima@hotmail.com

**Ana Cristina Silva de Oliveira Pereira**

Universidade do Estado da Bahia – UNEB/Campus XI  
aninha.crish2013@gmail.com

**Resumo**

Esta produção emergiu das discussões e análises promovidas pelo componente curricular Políticas Educacionais, no curso de Licenciatura em Pedagogia do Campus XI da Universidade do Estado da Bahia/UNEB, alimentada pelo desejo de articular teoria e prática, a partir da realidade da formação de professores proporcionada no curso de Pedagogia do Programa Plataforma Freire no município de Serrinha, haja vista que o PARFOR faz parte das políticas públicas de valorização dos profissionais que atuam na educação, buscando proporcionar a estes profissionais a formação necessária para executar sua função com qualidade e eficácia. Trata-se de uma pesquisa que buscou analisar a seguinte questão norteadora: como ocorre o processo de formação de professores no Programa Plataforma Freire-PARFOR? Teve como objetivo geral: compreender o processo de formação de professores a partir da modalidade especial do Programa de formação docente Plataforma Freire-PARFOR. Os objetivos específicos foram: conhecer o processo de constituição desse Programa de formação docente; identificar outras políticas de formação docente implantadas no Brasil. Os princípios da abordagem qualitativa referendaram todo o percurso da produção, a partir de entrevista semiestruturada realizada com a coordenadora do curso de Pedagogia do PARFOR e algumas graduandas do mesmo curso. Os fundamentos foram escritos à luz de autores como Bello (2012); Freire (2000); Gatti (2010); Gadotti (2002) e dos documentos legais que regulamentam a Política de Valorização dos profissionais da Educação Plataforma Freire e outras políticas destinadas a este público. A partir dos resultados ficou perceptível a importância da oferta do Programa no município, sem o qual muitos dos professores não conseguiriam ingressar na universidade; ficou visível, ainda, a presença de significativas transformações ocorridas na prática pedagógica dos professores contemplados pelo programa, os quais se percebem mais qualificados após o ingresso no curso e dão novo sentido à profissão docente no contexto da Educação Básica.

**Palavras-chave:** Formação Docente. Políticas de Formação. Plataforma Freire.





**EIXO 4 - POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO**  
**A GESTÃO DEMOCRÁTICA COMO FOMENTO DE UMA EDUCAÇÃO**  
**ANTIRRACISTA**

**Emille Santana Moreira Nunes**

Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
emille.nunes@live.com

**José Mateus Carvalho dos Santos**

Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
mateuscarvalho.oficial@hotmail.com

**Lícia Maria de Lima Barbosa (orientadora)**

Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
pedrobeninho@yahoo.com.br

**Resumo**

Esta produção tem como temática a discussão da gestão democrática na escola, enquanto fomento de uma educação antirracista que proporciona a equidade de direitos e possibilita o reconhecimento e orgulho do pertencimento étnico-racial. Diante disso, surgiu a seguinte questão que norteou esse trabalho: como a falta de uma gestão democrática impacta nas relações étnico-raciais? Para responder essa indagação, usamos como fundamentação um Diagnóstico da Implementação da Lei 10.639/03, qual preenchemos com a equipe gestora de uma Unidade Escolar no município de Serrinha-BA, relacionamos com os Indicadores da Qualidade na Educação, outro documento utilizado foi LDB 9394 - art. 17 que garante a gestão democrática junto ao PNE-meta 14 e 19, usamos também, Macedo (2016). O objetivo geral, portanto é: analisar os impactos da falta de uma gestão democrática na valorização das relações étnico-raciais e como objetivos específicos: observar fatores que impedem a consolidação de uma gestão democrática e uma educação antirracista; refletir as formas de racismo perpetuado por uma gestão antidemocrática e possibilitar uma reflexão acerca da importância da gestão democrática e participativa para a efetiva implementação de uma educação antirracista. A metodologia é de base qualitativa, utilizamos como instrumentos de coleta de dados a entrevista semi-estruturada e a pesquisa bibliográfica. Com isso, entendemos que um diálogo com a comunidade escolar e familiar, deve promover uma equidade de direitos e participação, valorizando opiniões em prol de um espaço que progrida em ensino-aprendizagem, alicerçado em respeito e enaltação da diversidade étnico-racial. Apesar disso, a pesquisa resultou no encontro de uma gestão que não se caracteriza por uma gestão democrática, nem participativa, pois, não insere seus agentes nas tomadas de decisão e, ademais, a ausência de um Projeto Político Pedagógico, consequentemente ocasiona um espaço que não discute a temática e nem difunde informações, resultando em um silenciamento das discriminações raciais existentes.

**Palavras-chave:** Gestão democrática. Educação antirracista. Relações étnico-raciais.



## EIXO 5: TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO

### A UTILIZAÇÃO DOS JOGOS DIGITAIS NO CONTEXTO EDUCATIVO

**Monique Santos de Santana**

Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS  
monisks@hotmail.com

**Solange Mary Moreira Santos**

Estadual de Feira de Santana - UEFS  
solangemmsantos@gmail.com

**Máisa Lis Costa dos Santos**

Estadual de Feira de Santana - UEFS  
maisacliis@hotmail.com

#### **Resumo**

As mudanças ocorridas a partir da disseminação das Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs e os modos com que as tecnologias vêm expandindo seu espaço nas atividades cotidianas dos seres humanos têm proporcionado novas formas de se pensar à educação de crianças e jovens que estão cada vez mais fascinados pelos recursos oferecidos por máquinas que os deixam conectados em tempo real com o mundo virtual, uma vez que esses sujeitos são considerados nativos digitais por terem nascidos na era das TICs. Nessa perspectiva, os jogos digitais podem ser considerados como um dos meios de interação que possibilitam novos caminhos de aprendizagem a partir da sua utilização na prática educativa. Os games apresentam características lúdicas que possibilitam o desenvolvimento cognitivo e intelectual do sujeito, que viabilizam sua inserção nas atividades oriundas da prática docente a ser desenvolvidas com os educandos. Diante disso, o presente trabalho tem a pretensão de apresentar os dados obtidos durante a realização de uma oficina, pautada na utilização dos jogos digitais educativos, na perspectiva de responder a seguinte questão: Como os jogos digitais podem ressignificar os espaços educativos, no que diz respeito o processo de ensino e aprendizagem? Tendo como objetivo analisar a inserção dos jogos digitais nas atividades pedagógica, identificar os recursos tecnológicos utilizados para promover a utilização dos games nos espaços escolares. Para tanto, utilizamos das contribuições teóricas de alguns autores, tais como, Belloni (2005), Bonilla (2005), Carniello (2010), Gee (2009), Pocho (2009), Porto (2012), dentre outros, que discorrem sobre as TICs e a utilização dos jogos digitais nas práticas educativas. Os resultados apontam que os jogos podem funcionar como ferramentas lúdicas e atrativas no auxílio das práticas docentes visto que podem desenvolver uma maior autonomia em relação às atividades curriculares, além de motivar o interesse e a participação dos alunos nesse processo educativo.

**Palavras-chave:** TICs. Jogos digitais. Práticas pedagógicas.



**A IMPORTÂNCIA DOS RECURSOS PEDAGÓGICOS COMO TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NO ATENDIMENTO A CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL/SÍNDROME DE DOWN: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.**

**Vanessa Carneiro de Cerqueira**

Universidade do Estado da Bahia – Campus XI  
vanessacarneiro73@gmail.com

**Hemily Araújo dos Santos**

Universidade do Estado da Bahia – Campus XI  
hemily.araujo1@gmail.com

**Orientadora: Claudene Ferreira Mendes Rios**

Universidade do Estado da Bahia – Campus XI  
claudenefmr@uol.com.br

**Resumo**

As tecnologias e sua diversidade de recursos tornam-se altamente relevantes para a educação. Assim sendo, este relato vêm contribuir com o eixo temático Tecnologia e Educação do evento, por apresentar uma proposta de trabalho lançada pelas professoras supervisoras, participantes do subprojeto As tecnologias (Digitais, Sociais e Ambientais) e suas contribuições para a formação docente no território do sisal, no Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), a partir de visitas realizadas juntamente com os bolsistas de Iniciação à Docência (ID) nas escolas regulares que tem alunos atendidos pelo Centro de Apoio Pedagógico a Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (CAPENE), que é parceiro do programa. O objetivo desta produção é refletir sobre a experiência vivenciada na oficina, evidenciando a importância dos recursos pedagógicos (Jogos) como tecnologias assistivas que promovem desenvolvimento social e aprendizagem da pessoa com Deficiência Intelectual/Síndrome de Down. Para subsidiar nossa produção, nos apoiamos em alguns teóricos, a exemplo de: Ramos (2016), Corde (2017) e Reganhan (2006) em que este último sinaliza a importância da produção de recursos para a área da educação especial, entre outros e a metodologia utilizada foi a observação participante porque planejamos e executamos a oficina, ancorada na abordagem qualitativa. O presente trabalho encontra-se estruturado em três seções: contexto da oficina de recursos pedagógicos (jogos); a importância de recursos pedagógicos (jogos) como tecnologias assistivas, e por fim as considerações, onde evidenciamos nossas percepções a cerca da temática trabalhada enfatizando a relevância da oficina para os professores, pois tivemos a oportunidade de, no nosso processo de formação, pensar na organização, planejar junto com os professores supervisores, ministrar a oficina de forma conjunta e exercitar a autonomia, ou seja, tivemos a liberdade de interagir com os professores convidados, de fazer questionamentos e ser questionados a respeito do potencial dos recursos pedagógicos (jogos) que apresentamos e confeccionamos.

**Palavras- chave:** Recursos pedagógicos. Tecnologia assistiva. Oficina. PIBID.



## EIXO 6 - GESTÃO E UNIVERSIDADE

### UNIVERSIDADE: NARRATIVAS DISCENTES SOBRE DIFICULDADES PARA PERMANÊNCIA NA GRADUAÇÃO.

**Keila Theófila S.Guirra**

Estudante na UNEB  
keilaguirra@hotmail.com

**Isaura Fontes**

Professora na UNEB  
isaurafontes@hotmail.com

#### Resumo

O presente estudo discorre em seu bojo um relato sobre algumas dificuldades enfrentadas por estudantes no trajeto de Valente à Serrinha para estudar o nível superior por carência de políticas públicas que garantam a permanência estudantil, especialmente no que diz respeito ao transporte. Tem como objetivo geral: Explicitar dificuldades encontradas por algumas estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia, do município de Valente, para permanecer na universidade e conseguir a realização de sua formação inicial como professoras, na ausência de uma política pública que viabilize o deslocamento das estudantes para os referidos estudos. Os objetivos específicos são: Conhecer as políticas de assistência estudantil já existentes na UNEB; Compreender de que forma as dificuldades interferem na formação docente. Como aporte teórico para o desenvolvimento deste trabalho utilizou-se de análise de documentos legais e autores com Freire (1996), Souza (2008), Saviani (2008), Arendt (2002), Sócrates, (2008), Tardif (2008); dentre outros. Para alcançar esse objetivo refletimos sobre as memórias da estudante autora durante os cinco anos que fez o trajeto e entrevista semiestruturada como técnica de coleta de dados. Esse trabalho tem cunho qualitativo, com abordagem autobiográfica. Observamos que a prática adotada nos municípios com relação a assistência estudantil depende de cada gestor e de suas relações com os estudantes de nível superior. Identificamos gestor municipal que tem como meta de trabalho investir na educação; esse buscou alternativas e criou possibilidades de viabilizar transporte e bolsas. Mas identificamos gestor municipal que tem outras prioridades e espera por uma política pública que se instaure. As políticas de assistência não garantem a permanência dos estudantes, ainda são insuficientes. Há urgência de implementação de políticas de permanência que extrapolem os muros das universidades e possam implicar os gestores públicos que atendem a populações que demandam formação de profissionais de cursos universitários.

**Palavras-chave:** Política de Assistência estudantil. Ensino Superior. Formação.



## EIXO 7 - PLANEJAMENTO, TERRITORIALIDADE E SUSTENTABILIDADE ECONÔMICA

### EXTENSÃO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM OLHAR SOBRE O PROJETO MARGARIDAS

**Bruna Santos de Santos**

Discente IF Baiano *campus* Serrinha  
brunasantos016@outlook.com

**Maria Auxiliadora Freitas Santos**

Docente IF Baiano *campus* Valença  
dorafreitas2004@yahoo.com.br

**Rozalia Batista Araújo**

Discente IF Baiano *campus* Serrinha  
rozaliabatista9@gmail.com

#### Resumo

Segundo Pacheco (2010) os Institutos Federais (IFs) atuam “em favor do desenvolvimento local e regional na perspectiva da construção da cidadania” (p.18). Neste contexto, o Projeto Margaridas que tem o objetivo de articular e empoderar agricultoras, coloca-se enquanto instrumento de extensão da instituição. O Projeto Margaridas é exercido nas comunidades Canto e Alto Alegre, município de Serrinha-Ba, Território do Sisal. O presente trabalho objetiva conhecer qual a percepção das agricultoras acerca do Projeto Margaridas e sua expor a importância enquanto extensão do IF Baiano no fomento de discussões que permeiam a valorização das mulheres no Território do Sisal. A extensão deve construir em conjunto com os sujeitos da pesquisa meios para superação e tomada de consciência social e política. Nesta perspectiva, discutir a sociedade patriarcal que vivemos, onde a mulher do campo é condicionada aos afazeres domésticos, cuidar das crianças, cuidar do quintal e “ajudar o marido” é extremamente relevante. Projetos como o Margaridas ainda, propõe a integração de realidades dos(as) estudantes e do IF Baiano com a comunidade externa. Uma das mulheres que participa das atividades propostas diz que as ações são “muito interessante e muito importante, as mulheres estão mais desenvolvidas [...] e perderam mais a timidez e até a maneira de se expressar estão melhorando muito[...] mas desinibida até dentro da própria comunidade, [...] atuando mais nas associações, nas atividades que são realizadas na comunidade.”

**Palavras-chave:** Projeto Margaridas. Extensão. IF Baiano.



## **PNMPO: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PERCEPÇÃO DOS BENEFICIÁRIOS DE MICROCRÉDITO RURAL NO MUNICÍPIO DE CONCEIÇÃO DO COITÉ/BA**

**Janeclei de Jesus Santos**

Universidade do Estado da Bahia- Campus XI  
jane.bahia7@gmail.com

**Janúzia Souza Mendes**

Universidade do Estado Bahia- Campus XI  
januziamendes@gmail.com

### **Resumo**

Com o processo de modernização muitos consideram que o crescimento e desenvolvimento socioeconômico são fatores pertencentes somente a urbanização, desacreditando que o rural é um espaço composto por indivíduos com potencial para produzir e girar a economia dentro de seu próprio *lôcus* de forma a gerar emprego e renda, propiciando a diminuição de êxodo rural. Nos últimos anos no Brasil, devido a existência de crises econômicas que desencadearam desemprego, ocorreu no mercado de produção/serviços um aumento nos números de novos empreendedores, e concomitantemente houve a expansão e popularização do crédito financeiro. Dentre muitas evoluções e transformações que a metodologia do crédito experimentou, merece relevância o Programa Nacional de Microcrédito Produtivo Orientado - PNMPO com o objetivo de incentivar a geração de trabalho e renda entre os microempreendedores populares. A metodologia desenvolvida neste seguimento de crédito é apresentada como maior proximidade com o beneficiário, acompanhando a atividade produtiva para qual foi destinado o crédito, desde a aquisição até a finalização. É defendido que para além do acompanhamento os beneficiários ganharão conhecimento financeiro a fim de permitir que estes se mantenham adimplentes. Destarte, diante da proposta do PNMPO, quais os fatores condicionantes para que um quantitativo significativo de beneficiários se torne inadimplentes? Nesse sentido surge a necessidade em evidenciar qual a influência da metodologia proposta pelo PNMPO na condição socioeconômica dos beneficiários de microcrédito. Diante disso, este estudo compreende-se em uma pesquisa em andamento, no qual estão sendo utilizados como aportes teóricos: Barone (2002), Furtado (1986), Santos (2002), Shumpeter (1911). Como resultado espera-se que esta pesquisa possa contribuir para intensificar debates acerca de políticas públicas de economia, focadas em criar ações que oportunizem aqueles que moram no campo a realizar e desenvolver atividades produtivas que lhes proporcionem renda e possíveis gerações de empregos, de forma a promover o desenvolvimento sustentável local.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento sustentável. Empreendedorismo. Microcrédito.



**A INFLUÊNCIA DE UMA MANIFESTAÇÃO POPULAR NA ECONOMIA DE SERRINHA: “UMA REFLEXÃO SOBRE AS IMPLICAÇÕES DA VAQUEJADA DE SERRINHA”**

**Manuela Novaes dos Santos**

Universidade do Estado da Bahia- Campus XI  
manuela.novaesds@gmail.com

**Jocely Santos Caldas Almeida**

Universidade do Estado da Bahia- Campus XI  
jocely.almeida@gmail.com

**Resumo**

Situado em ponto estratégico da região sisaleira, o município de Serrinha tem como uma de suas mais representativas manifestações culturais a festa da vaquejada, que leva o título de maior vaquejada do Brasil. A Vaquejada é uma das manifestações populares mais fortes do sertanejo, que está atrelada a prática do esporte da vaquejada, que surgiu da lida de gados criados livres e sua captura pelos donos, há mais de um século. Dessa forma, a vaquejada de Serrinha acarreta a cidade um grande fluxo de pessoas/ economia, sobretudo no período da festa. Assim, o presente trabalho de pesquisa tem por objetivo principal: analisar a relação existente entre a realização da vaquejada neste município e as suas implicações no desenvolvimento da economia local e, como objetivo específico: propor maneiras de equalizar o fluxo financeiro sazonal atrelado ao evento da vaquejada, para os agentes de negócios subsidiários a festividade. Para a realização do mesmo será realizada uma pesquisa bibliográfica com autores como: Santos (2000); Andrade (1987) e Farias (2015) e em seguida uma pesquisa de campo com desenvolvimento e aplicação de questionários, realização de entrevistas e construção de gráficos com indicadores referenciais. Por se tratar de pesquisa em andamento ainda não há resultados, mas espera-se identificar sugestões de políticas governamentais de desenvolvimento regional para maior benefício de toda a sociedade serrinhense e seus entornos, visto que o município é pólo do território do sisal.

**Palavras-chave:** Manifestação popular. Desenvolvimento econômico. Serrinha



**VIII Seminário do NUPE**  
“Universidade, Ciência e Culturas: Aproximações necessárias”  
07 a 09 de novembro de 2017

719

Os textos que compõem esses anais são de responsabilidade dos seus respectivos autores e coautores.

Comissão Organizadora  
Serrinha, 06 de novembro de 2017