



VII Seminário de Pesquisa e Extensão no NUPE/Campus XI
"Política de Pesquisa, Ensino e Extensão: Perspectivas sobre a autonomia universitária"
Serrinha – BA, 25 a 27 de Outubro de 2016, UNEB – DEDC – Campus XI



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

ANAIS

VII SEMINÁRIO DE PESQUISA E EXTENSÃO NO NUPE/CAMPUS XI
POLÍTICA DE PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO:
PERSPECTIVAS SOBRE A AUTONOMIA UNIVERSITÁRIA

25 a 27 de outubro de 2016

Organização:
Ivonete Barreto de Amorim



NUPE
Colegiados
Pedagogia
Geografia
Administração

BAHIA
GOVERNO DO ESTADO



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

Selma Barros Daltro de Castro

COORDENADOR DO NUPE – CAMPUS XI

Ivonete Barreto de Amorim

COORDENADORA COLEGIADO DE PEDAGOGIA

Ana Cristina Silva de Oliveira Pereira

COORDENADORA COLEGIADO DE ADMINISTRAÇÃO

Rogério Pereira

COORDENADOR COLEGIADO DE GEOGRAFIA

Bruno Leonardo Gonçalves de Castro

COMISSÃO ORGANIZADORA

Ana Cristina S. de Oliveira Pereira

Antônio César Ramos da Silva

Diná Santana de Novais

Érica Santos Araújo

Fernando de Souza Nunes

Georgman Santos Cedraz

Gildaite Moura de Queiroz

Gilmara Almeida de Oliveira Silva

Ivonete Barreto de Amorim

Janúzia Souza Mendes de Araújo

Jean da Silva Santos

Jeane Ferreira de Oliveira

John Wolter Oliveira Silva

Juliana Melo Leite

Jussara Fraga Portugal

Luci Ana Rosa Lopes



Maria Claudete Marques Barbosa Estrela
Maria Telma Silva Gonçalves
Marta Alencar dos Santos
Miriam Barreto de A. Passos
Nélia de Mattos Monteiro
Selma Barros Daltro de Castro
Tiago Brandão Oliveira
Vinicius Emmanuel José de O. Nunes
Wellington Costa Santos

REVISORA DOS ANAIS

Miriam Barreto de A. Passos

COMITÊ CIENTÍFICO

Profa. Dra. Ana Carla Ramalho Evangelista (UEFS)
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. César Costa Vitorino (FVC)
Profa. Msc. Claudene Ferreira Mendes Rios (UNEB)
Profa. Dra. Eliana Ribeiro da Silva (UNEF)
Profa. Msc. Elisete Santana da Cruz França (FVC)
Profa. Msc. Geisa Arlete do Carmo Santos (FVC)
Profa. Msc. Gildaite Moura de Queiroz (UNEB)
Profa. Dra. Isaura Santana Fontes (UNEB)
Profa. Dra. Ivonete Barreto de Amorim (UNEB)
Profa. Dra. Janúzia Souza Mendes de Araújo (UNEB)
Prof. Msc. Jean da Silva Santos (UNEB)
Profa. Msc. Jocely Santos Caldas Almeida (UNEB)
Prof. Dr. Julio Cesar Gomes Santos (UNEB)
Profa. Dra. Jussara Fraga Portugal (UNEB)
Profa. Dra. 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. Marta Alencar dos Santos (UNEB)
Profa. Msc. Miriam Barreto de A. Passos (UNEB)
Profa. Msc. Pricila Brasileiro S. do Nascimento (UFRB)
Profa. Msc. Renata Adrian Ribeiro Santos Ramos (UNEB)
Profa. Msc. Rita de Cássia Oliveira (UNEB)
Prof. Dr. Ronaldo Figueiredo Venas (UFBA)
Profa. Dra. Selma Barros Daltro de Castro (UNEB)



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

Seminário de Pesquisa e Extensão no NUPE Campus XI (7 : 2016: Serrinha, BA)
Anais do VII Seminário de Pesquisa e Extensão , Política de Pesquisa e
Extensão: perspectivas sobre a autonomia universitária de 25 a 27 de outubro de
2016 / Organizado por Ivonete Barreto de Amorim . – Serrinha: 2016.

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. I. Amorim, Ivonete Barreto. II. Universidade do Estado da Bahia.

CDD: 001.4

**SUMÁRIO**

APRESENTAÇÃO	13
OBJETIVOS	13
PROGRAMAÇÃO	15
ARTIGOS DE COMUNICAÇÃO ORAL	25

EIXO1: EDUCAÇÃO, CULTURA E DIVERSIDADE

TÍTULO	AUTORES	PAG
TRAÇANDO EXPECTATIVAS E CONSTRUINDO SENTIDOS: PERCEPÇÕES INICIAIS DE ESTUDANTES DE LICENCIATURA ACERCA DA LIBRAS	Ana Conceição Alves Santiago	26

EIXO2: ENSINO, CURRÍCULO E PRÁTICA PEDAGÓGICA

TÍTULO	AUTOR	PAG
A FORMAÇÃO DE CONCEITOS CIENTÍFICOS MATEMÁTICOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA	Claudene Ferreira Mendes Rios	36
O PROJETO DE EXPERIÊNCIAS CRIADORAS – PEC	Zoraya Maria de Oliveira Marques	51

EIXO3: FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

TÍTULO	AUTOR	PAG
ENSINO E PESQUISA NA UNIVERSIDADE: ARTICULAÇÃO DE TEORIA E PRÁTICA PROFISSIONAL NA INVESTIGAÇÃO-FORMAÇÃO	Ana Cristina Silva de Oliveira Pereira	63
A CULTURA PROFISSIONAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	Cenilza Pereira dos Santos	81
A LUDICIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE: UM BREVE OLHAR CONTEMPORÂNEO	Edson Barreto Lima Ana Cristina L. dos S. Costa Luigi F. Vazquez de Souza	96
MÃES EDUCADORAS: OPORTUNIDADE DE ATUAÇÃO DE PEDAGOGAS NO INTERIOR DA BAHIA	Gildenor Carneiro dos Santos	112
NARRATIVAS DOS SELVES DE PROFESSORAS-ESTUDANTES NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO NO PARFOR	Ivonete Barreto de Amorim	131
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ABORDAGEM HISTÓRICA E CURRICULAR	Mônica Moreira de Oliveira Torres	148

EIXO5: POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

TÍTULO	AUTORES	PAG
BUROCRATAS, OLIGARCAS E GLOBALISTAS: A TRAJETÓRIA DA ADMINISTRAÇÃO RUSSA	Luciano da Silva Conceição William Reimão Machado Pinto	164
ADMINISTRAÇÃO SEM FRONTEIRAS: A LIÇÃO JAPONESA	Sandro C. M. Pinto Luciano da Silva Conceição William Reimão Machado Pinto	179

EIXO6: TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO



TÍTULO	AUTORES	PAG
TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA ATENÇÃO EDUCATIVA A PESSOAS SURDAS	Jusceli Maria Oliveira de Carvalho Cardoso Márcia Raimunda de Jesus Moreira da Silva Isaura Santana Fontes	193
A IMPORTÂNCIA DA TECNOLOGIA ASSISTIVA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO AO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA ESCOLA INCLUSIVA DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DA CIDADE DE SERRINHA/BAHIA/BRASIL	Márcia Raimunda de Jesus Moreira da Silva Jusceli Maria Oliveira de Carvalho Cardoso Isaura Santana Fontes	212

ARTIGOS DE ESPAÇOS DE DIÁLOGOS E PRÁTICAS

EIXO1: EDUCAÇÃO, CULTURA E DIVERSIDADE

TÍTULO	AUTORES	PAG
EDUCAÇÃO E SEXUALIDADES: UM OLHAR SOBRE OS DISCURSOS DISCENTES NO CONTEXTO ESCOLAR	Adriana Souza Galdino Lícia Maria de Lima Barbosa	224
O ESPAÇO PÚBLICO NA CONTEMPORANEIDADE E O ESTUDO EMPÍRICO DA PRAÇA MORENA BELA DA CIDADE DE SERRINHA – BA	Anairan dos Santos Araújo Karla Maria de Queiroz dos Santos	236
SÍNDROME DE DOWN: APRENDENDO ATRAVÉS DO LÚDICO	Gabriela da Silva Ferreira de Oliveira Gildaite Moura de Queiroz	245
A EXCLUSÃO DAS TRANSEXUAIS E TRAVESTIS DA ESCOLA REGULAR: DA NEGAÇÃO AO DIREITO DE ESTUDAR À CONQUISTA DA CIDADANIA ATRAVÉS DA EJA	José Mateus Carvalho dos Santos Lícia Maria de Lima Barbosa	259
A MOTIVAÇÃO E O DESEMPENHO DOS COLABORADORES DA COOPERATIVA DE CRÉDITO RURAL – ASCOOP SISAL – PAC SALGADÁLIA - BA	Maicon de Lima Costa Jocely Santos Caldas Almeida	271
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM DEFICIÊNCIA VISUAL - AEE/DV: UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA	Jaciene de Oliveira Queiroz Évila Oliveira dos Santos Iraíde Araújo da Silva Tháise Lisboa de Oliveira	284
A VISÃO DE MULHERES BENEFICIÁRIAS DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA, SOBRE A EDUCAÇÃO DOS FILHOS E CHEFIA DA FAMÍLIA	Jéssica da Silva Santos Ivonete Barreto de Amorim	296
A UNIVERSIDADE E A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA DO ESTUDANTE: O AZIMUTE!	Juliana Melo Leite Diná Santana de Novais Luciana Costa Souza Nélia de Mattos Monteiro	311
A OBRA DE MANUEL QUERINO E A EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS	Paulo Marcos Pereira	322

EIXO2: ENSINO, CURRÍCULO E PRÁTICA PEDAGÓGICA

TÍTULO	AUTOR	PAG
SISTEMA DE NUMERAÇÃO NO NÍVEL SUPERIOR: EXPERIÊNCIAS, DIFICULDADES E APRENDIZAGEM	Cananda Carneiro de Oliveira Lucimara de Oliveira Soares Rafaela Souza de Oliveira	339
EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DO PIBID: AS OBSERVAÇÕES NO CAPENE	Claudiane Bispo Ferreira Cruz Geronildo Ramos Pereira Lucimara Morgado Pereira Lima	352



TÍTULO	AUTOR	PAG
SUCATEANDO: UM MOMENTO DE LAZER, INTERAÇÃO E APRENDIZADO ATRAVÉS DO BRINQUEDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	Crislaine Ferreira Oliveira Barreto Maria Fernanda Matos Ricarte de Brito Madryracy F. C. M. Ovídio	364
A LINGUAGEM CARTOGRÁFICA NO COTIDIANO: APROXIMAÇÕES ENTRE O ESPAÇO DE VIVÊNCIA DO ESTUDANTE E A ESCOLA	Diego Cruz Carneiro Tatiane Vilella Mascarenhas	378
AS PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS QUE CONFIGURARAM REGIÕES BRASILEIRAS: UMA EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO II NA ESCOLA MUNICIPAL VALDECI LOBÃO	Ely Makeise Araújo dos Santos Martins Valdete Adeirla dos Santos Simões Maria Aparecida de Oliveira Gordiano	388
JOGOS EDUCATIVOS: O APRENDER BRINCANDO E SEUS BENEFÍCIOS PARA O SUJEITO	Geronildo Ramos Pereira Claudiane Bispo Ferreira Cruz Claudene Ferreira Mendes Rios	399
CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM E TRABALHO PEDAGÓGICO: O QUE DIZ A PRÁTICA DO PROFESSOR?	Karyne Santiago de Oliveira Jéssica Almeida Pinheiro Silva Cenilza Pereira dos Santos	410
A ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESPANHOL: EXPERIÊNCIAS DO SUBPROJETO PIBID-LETRAS/ESPANHOL DA UNEB	Lincoln de Jesus Pessoa Patrícia Camila Trajano dos Reis	425
ALIMENTAÇÃO E SUSTENTABILIDADE: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UM PROJETO DE HORTA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL	Maria de Fátima Vieira Lima Ferreira Lucimara Morgado Pereira Lima Claudene Ferreira Mendes Rios	441
A MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS: PERCEPÇÕES DE GRADUANDAS DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA	Marilene dos Santos Queiroz Gersier Ribeiro dos Santos Taise Santos Andrade Claudene Mendes Rios	453
O JOGAR COMO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO CONTEXTO MATEMÁTICO	Renata Macêdo da Silva Claudene Ferreira Mendes Rios	466
O USO DA LINGUAGEM CARTOGRÁFICA COMO MEIO PARA PERCEPÇÃO E CONSTRUÇÃO DE SABERES ACERCA DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO	Sabrina Oliveira Lima	479
O USO DA LINGUAGEM CARTOGRÁFICA NO CONTEXTO DA SALA DE AULA: USO DO MAPA E GLOBO	Silvana de Jesus Santos	490
A LINGUAGEM CARTOGRÁFICA NAS AULAS DE GEOGRAFIA: CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NO COLÉGIO ESTADUAL NORMAL DE SERRINHA-BA	Fernando Visita de Menezes Ana Margarete Gomes da Silva Hilma Greice Bião de Jesus Gonçalves	501
PIBID EM AÇÃO: UM OLHAR DAS BOLSISTAS ID NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA CRECHE MONSENHOR DEMÓCRITO MENDES DE BARROS	Ilma dos Santos Jailza de Lima Oliveira Melina Pimentel Renata Adrian Ribeiro Santos Ramos	511



TÍTULO	AUTOR	PAG
AS NARRATIVAS QUE NOS FORMAM: UM OLHAR AO PROCESSO DE FORMAÇÃO NO CONTEXTO DA EJA DO MUNICÍPIO DE SERRINHA	Juliana Gonçalves dos Santos Mariselma de Souza Vieira Carvalho	522
APRENDENDO COM A ARTE: CONTRIBUIÇÕES DAS LINGUAGENS NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM	Lindiana Visitação dos Santos Isaura Santana Fontes	538

EIXO3: FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

TÍTULO	AUTOR	PAG
PARA ONDE VÃO SEUS OLHARES? NARRATIVAS DE BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA-PEDAGOGIA/UNEB-CAMPUS XI, SERRINHA/BA	Daise Oliveira Carneiro Renata Adrian Ribeiro Santos Ramos	554
FORMAÇÃO CONTINUADA DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: PERCEPÇÕES DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS	Iara Ferreira Oliveira Ivonete Barreto de Amorim	566
SUBPROJETO DO PIBID/FAPESB NA UNEB CAMPUS XI CARACTERÍSTICAS E CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO	Janieli Lopes Ferreira Selma Barros Daltro de Castro Cenilza Pereira dos Santos	582
FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL: SABERES PRESENTES NA PROFISSÃO	Luzimara Cunha dos Santos Cenilza Pereira dos Santos	596
A PRÁTICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS CONTRIBUIÇÕES FORMATIVAS PARA OS BOLSISTAS ID	Neuza de Jesus Santos Sousa Ellen Santana Angélica Gimenes Naranjos Profª Renata Adrian R. S. Ramos	608
ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA IV: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NOS CAMINHOS DA FORMAÇÃO DOCENTE	Rodrigo Bertoldo de Souza Naiara da Silva Lima Juliana Araújo Santos	620
LEITURA E LITERATURA: BREVE OLHAR SOBRE SUAS RELEVÂNCIAS NA FORMAÇÃO DO SUJEITO LEITORES	Mariene Santos Matos Dislene Cardoso	632
CONTRIBUIÇÕES DO CURSO DE PEDAGOGIA PARA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E PROFESSORES PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	Rita Emanuela dos Santos Gomes Ferreira	644
A UNIVERSIDADE ABERTA À TERCEIRA IDADE (UATI) E A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: RESSIGNIFICANDO A PRÁXIS ACADÊMICA NA UNEB CAMPUS XI - SERRINHA	Fernando de Souza Nunes	658
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: REFLEXÕES SOBRE AS NOSSAS EXPERIÊNCIAS COMO BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA	Sueli Santos de Jesus Neuza de Jesus Santos Sousa Renata Adrian Ribeiro S. Ramos	669

EIXO 4: PLANEJAMENTO, TERRITORIALIDADE E SUSTENTABILIDADE SOCIOECONÔMICA

TÍTULO	AUTORES	PAG
MORADIAS DA CIDADE DE ARACI BAHIA: COMPARATIVO BAIRRO GUARANI E O CENTRO DA CIDADE	Irenildo OliveiraAraujo CreaneAngelo Ferreira Moniele Silva Oliveira Renivaldo Ramos de Souza	680



TÍTULO	AUTOR	PAG
REEDUCAR: PAPEL DAS ORGANIZAÇÕES ATUAIS NA BUSCA DE UMA ESTRATÉGIA AMBIENTAL ECONOMICAMENTE SAUDÁVEL E CONSCIENTE	Margarida Vieira Lima Carvalho Keilla P. Santos Lopes	691
A CULTURA ORGANIZACIONAL: ELEMENTOS CULTURAIS E SUA RELAÇÃO COM O MITO DO HERÓI EMPREENDEDOR	Roniel Lima de Oliveira Jocely Santos Caldas Almeida	702
A FEIRA LIVRE DE ALIMENTOS E AS ALTERAÇÕES NA DINÂMICA SOCIOESPACIAL NO ESPAÇO URBANO DE SERRINHA – BA	Geilson Damasceno Jadson Santiago dos Santos Maria da Paz de Jesus Rodrigues	717
IMPACTO DA VARIABILIDADE CLIMÁTICA SOBRE A ORGANIZAÇÃO PRODUTIVA NO POVOADO DE CHAPADA, SERRINHA – BA	Naiara da Silva Lima Ana Isabel Leite Oliveira Juliana Araújo Santos	731
RESPONSABILIDADE SOCIAL E AS INFLUÊNCIAS NA ATIVIDADE DE MINERAÇÃO: O CASO DA FAZENDA BRASILEIRO DESENVOLVIMENTO MINERAL LTDA	Karina Araújo Santana Carlos Rangel Portugal Pereira	743

EIXO5: POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

TÍTULO	AUTORES	PAG
GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA: ELEIÇÃO DE DIRETORES EM FOCO	Rosely Souza de Carvalho Rosenilda Sueira Brito Sueli Santos de Jesus Ana Cristina Silva de Oliveira Pereira	759

EIXO6: TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO

TÍTULO	AUTORES	PAG
TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES DE PRÁTICAS FORMATIVAS NO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM PLATAFORMA MOODLE	Damires Santos Vasconcelos	772

RESUMOS DOS PÔSTERES**EIXO1: EDUCAÇÃO, CULTURA E DIVERSIDADE**

TÍTULO	AUTORES	PAG
SERRINHA-BA: CIDADE E PATRIMÔNIO HISTÓRICO	Ana Carla Pinto da Silva Sheena Matos Pinheiro Vanessa da Silva Cerqueira Jânio Roque Barros de Castro	786
EDIÇÃO E ESTUDO GRAFEMÁTICO EM DOCUMENTOS MANUSCRITOS	Claudice Ferreira Santos Josenilce Rodrigues de Oliveira Barreto	787
EMPODERAMENTO: REFAZENDO O DISCURSO ESTÉTICO SOBRE O CABELO CRESPO	Dailza Araújo Lopes	788
CULTURAS E EDUCAÇÃO: A IMPORTÂNCIA DAS MANIFESTAÇÕES CULTURAIS REGIONAIS/LOCAIS NAS AÇÕES DO EDUCAR EM ESPAÇOS ESCOLARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	Evelly de Mônaco Silva Soares André Conceição Costa	789
FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO: UMA ANÁLISE FOTOGRÁFICA NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, CAMPUS XI	Gersier Ribeiro dos Santos Marilene dos Santos Queiroz Lícia Maria de Lima Barbosa	790



TÍTULO	AUTOR	PAG
JORNAL FUXICO COMO DISSEMINADOR DA DIVERSIDADE DE SABERES	Grazielle Miranda Silva Juliana de Matos Figueirêdo	791
CULTURA E IDENTIDADE: OS CIGANOS NUMA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE SERRINHA-BA	Katiele Ferreira dos Santos Marta Alencar dos Santos	792
SEXUALIDADE E GÊNERO: A VISÃO DE ALGUNS PAIS DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE ESCOLAS DE FEIRA DE SANTANA	Jaqueline Souza Miréia Oliveira Luciana Rios da Silva	793

EIXO2: ENSINO, CURRÍCULO E PRÁTICA PEDAGÓGICA

TÍTULO	AUTOR	PAG
ENSINO DE GEOGRAFIA E LINGUAGENS IMAGÉTICAS: O TRABALHO COM OS INFOGRÁFICOS NA ESCOLA ANA OLIVEIRA EM TEOFILÂNDIA/BAHIA	Adezildo Araújo Rodrigues Carine Oliveira Santos e Santos Adineide Oliveira dos Anjos Jussara Fraga Portugal	794
A LITERATURA INFANTIL A PARTIR DA SACOLA DA LEITURA: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES NO ESTÁGIO	Angélica Silva Santos Sâmia Karen dos Santos Silva Gildaite Moura de Queiroz	795
ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA NAS SÉRIES INICIAIS: UM ESTUDO A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE PROFESSORES DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - PARFOR, CAMPUS XI, SERRINHA	Arlene Santana Morais Dantas Marcia Brigida Josefa Souza Lorena Ferreira de Souza Almeida	796
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROMOVEDO A APRENDIZAGEM ATRAVÉS DA LUDICIDADE NO PRÉ-2	Cristiele Carneiro de Oliveira Jailza de Lima Oliveira	797
DESENVOLVIMENTO DA INTELIGÊNCIA EM BEBÊS NA FAIXA ETÁRIA DE 0 A 2 ANOS	Derivânia de Jesus Santos Fernanda Jesus Silva Manuela da Mota Souza Gildenor Carneiro dos Santos	798
EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA UM MUNDO MÁGICO	Jeane Lima Silva Ivoneete Barreto de Amorim	799
SEXTA-FEIRA É DIA DE BRINCAR: OS EQUÍVOCOS DO ENSINO DE ARTE NA SALA DE AULA	Jéssica Santos de Araújo Júlio Cesar Gomes Santos	800
ENSINAR GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II: O PROFESSOR E A SUA PRÁTICA	Jutair da Silva Oliveira Maise de Oliveira Carneiro Jussara Fraga Portugal	801
GEOTECNOLOGIAS: O USO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO DO GOOGLE MAPS E GOOGLE EARTH NO ENSINO DE GEOGRAFIA	Manuela Evangelista da Silva Alana Cerqueira de Oliveira Barros Maristela Rocha Lima	802
OFICINAS PEDAGÓGICAS NA CRECHE: UM OLHAR SOBRE A INFÂNCIA	Mariana da Silva Santos Sueli Santos de Jesus Jaudirene Martins dos Santos	803



TÍTULO	AUTOR	PAG
AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EJA: TRILHANDO CAMINHOS PELAS VIVÊNCIAS COTIDIANAS DOS EDUCANDOS	Naiara Oliveira de Jesus Miriam Barreto de Almeida Passos	804
A INDISCIPLINA NUM OLHAR PSICOPEDAGÓGICO	Patrícia de Sena Araújo José Eduardo Ferreira Santos	805
EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS COM ARTE E LUDICIDADE EM UM ESPAÇO NÃO ESCOLAR	Suzeni Nascimento Belas Evelly de Mônaco Silva Soares Miguel Almir Lima de Araújo	806
DESCOBRINDO LETRAS, PALAVRAS E NÚMEROS ATRAVÉS DAS HISTÓRIAS INFANTIS	Talita Claudia Rios Silva Lucimara de Oliveira Soares Ivonete Barreto de Amorim	807
UM OLHAR ESTATÍSTICO SOBRE AS OLIMPÍADAS RIO/2016: UMA ANÁLISE DE DADOS REALIZADO POR ALUNOS DO 3º SEMESTRE DE ADMINISTRAÇÃO CAMPUS XI – UNEB/ SERRINHA – BA	Urania Maria Vieira Alves	808
DIFERENTES LINGUAGENS: ARTEFATOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS PARA ENSINAR GEOGRAFIA	Jessica Mota dos Santos Jussara Fraga Portugal	809
MÚSICA NA EDUCAÇÃO: O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS DE 05 ANOS	Maria Celita de S. Palma Rodrigues Maria Jose F. de Souza Oliveira Vércia Gonçalves	810

EIXO3: FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

TÍTULO	AUTOR	PAG
MOTIVAÇÃO E EVENTOS GERADORES DE ESTRESSE: UM ESTUDO DE CASO NA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE SERRINHA-BA	Bruna Evelyn dos Santos Pereira Luanna Cláudia Freitas Mascarenhas Nizaneia Nascimento de Matos	811
ENTRE CANÇÕES, IMAGENS E IMAGINAÇÕES: RETRATANDO AS GEOGRAFIAS DO BRASIL	Gilcélia Silva de Oliveira Maria Franciele Oliveira Pinheiro Maria Madalena Mota de Araújo	812
PIBID ITINERANTE: QUANDO A TROCA DE EXPERIÊNCIAS POSSIBILITA APRENDIZAGENS	Jandson Juriti Santos Maristela Rocha Lima	813
PIBID EM AÇÃO: VIVENCIANDO A TEORIA NA PRÁTICA	Melina Pimentel Ferreira Lima Jeane Lima Lucimara de Oliveira Soares	815
EXPERIÊNCIA COM A PRIMEIRA FORMAÇÃO DA BRINQUEDOTECA CRIAÇÃO	Maria Fernanda Matos Ricarte de Brito Crislaine Ferreira Oliveira Isaura Santana Fontes	816



TÍTULO	AUTOR	PAG
DIZERES DE PROFESSORES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O I CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL	Marilene Rocha Brandão Mergia Oliveira de Queiroz Selma Barros Daltro de Castro	817
I AMOSTRA FOTOGRÁFICA NO ÂMBITO DO PIBID/UNEB/CAMPUS XI: ONDE ESTÁ A GEOGRAFIA? GEOGRAFIA EM FLASH	Tailson Oliveira Silva Mikaelly Freitas de Oliveira Carvalho Adineide Oliveira dos Anjos Jussara Fraga Portugal	818
A ARTICULAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO JUNTO A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	Thaciane Carneiro Araújo José Eduardo Ferreira Santos	820
FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA: VIVÊNCIAS E PRÁTICAS NO PIBID	Vanessa Lima de Jesus José Marcos Silva Ribeiro Maristela Rocha Lima	821
GEOGRAFIA E MONUMENTOS: UMA ANÁLISE DOS MONUMENTOS NO ESPAÇO URBANO DE SERRINHA-BA	Jessika de Santana Lima Rute Araújo da Silva Hálix Joan Almeida Lima Jânio Roque Barros de Castro	822
A AULA DE CAMPO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA GEOGRAFIA ESCOLAR: EXPERIÊNCIAS DO PIBID NA ESCOLA MUNICIPAL JONICE SILVA LIMA	Natiele Carvalho Santiago Naiara da Silva Lima Jessica Mota dos Santos Maria Madalena Mota de Araújo	823

EIXO4: PLANEJAMENTO, TERRITORIALIDADE E SUSTENTABILIDADE SOCIOECONÔMICA

TÍTULO	AUTORES	PAG
SISTEMAS DE MICRO E MINIGERAÇÃO DE ENERGIA: PERSPECTIVAS PARA EMPRESAS DO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE DO SISAL-BA	Janeleci de Jesus Santos Rodrigo Ludovice da Silva Leila Carolina Nascimento Almeida Gustavo Mamede Sant'Anna Xará	824
MOTIVAÇÃO NAS ORGANIZAÇÕES: UM ESTUDO VOLTADO PARA A ASSOCIAÇÃO ASCOOB SISAL	Maria Santana dos Santos	826
A MOTIVAÇÃO NO AMBIENTE ORGANIZACIONAL: UM ESTUDO DE CASO NO SETOR DE VENDAS DA EMPRESA LOJAS INSINUANTE LTDA	Paloma Carneiro de Oliveira Jocely Santos Caldas Almeida	827
RESÍDUOS SÓLIDOS URBANOS: UM OLHAR SOCIOAMBIENTAL NA GESTÃO DA ASSOCIAÇÃO DOS CATADORES DE RESÍDUOS RECICLÁVEIS DO RECÔNCAVO BAIANO-ACRB	Renilton Oliveira Silva Rodrigo Ludovice da Silva Janeleci de Jesus Santos Leila Carolina Nascimento Almeida	828
O MARKETING E SUA IMPORTÂNCIA PARA PROMOVER A ECONOMIA CRIATIVA: UM ESTUDO DE CASO NO MUNICÍPIO DE SANTO ANTÔNIO DE JESUS – BA	Rodrigo Ludovice da Silva Leila Carolina Nascimento Almeida Janeleci de Jesus Santos Gustavo Mamede Sant'Anna Xará	830



TÍTULO	AUTOR	PAG
PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO EM EMPRESAS DE PEQUENO PORTE: ESTUDO DE CASO EM UMA EMPRESA DE MEDICINA LABORATORIAL EM SERRINHA-BA	Sarah S. Oliveira Jocely Santos Caldas Almeida	831
A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO INSTITUCIONAL DA APAEB- VALENTE COM ORGANISMOS INTERNACIONAIS	Siméia Viana Janúzia Souza Mendes Janelele de Jesus Santos	832

EIXO5: POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

TÍTULO	AUTORES	PAG
A POLÍTICA DO LIVRO DIDÁTICO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO NO TERRITÓRIO DO SISAL	Graziela da Silva Almeida Geandra Oliveira Alves Maria Lucinalva Queiroz Carvalho Ana Cristina Silva de Oliveira Pereira	833
GESTÃO ESCOLAR E PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: REFLEXÕES DA TRAJETÓRIA DO ESTÁGIO EM GESTÃO E COORDENAÇÃO	Rebeca Caribé de Santana Cintia Falcão Brito	834

EIXO6: TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO

TÍTULO	AUTORES	PAG
OS JOGOS DIGITAIS E O CARÁTER PEDAGÓGICO: A PRESENÇA DO LÚDICO NA SALA DE AULA	Monique Santos de Santana Solange Mary Moreira Santos Maísa Lis Costa dos Santos	835



APRESENTAÇÃO

O VII SEMINÁRIO DE PESQUISA E EXTENSÃO NO NUPE - CAMPUS XI, "Política de Pesquisa, Ensino e Extensão: perspectivas sobre a autonomia universitária", é promovido pelo Núcleo de Pesquisa e Extensão, da Universidade do Estado da Bahia, do Departamento de Educação/Campus XI/Serrinha, 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;
- Viabilizar o debate sobre a formação docente e profissional nas áreas de Educação, Administração e Geografia, e acerca das questões que envolvem a realidade territorial, política, sócio-econômica, cultural e educacional;



- Indicar agenda de pesquisa e perspectivas de atividades de extensão, buscando articular iniciativas e integração entre os segmentos docente, discente e técnico-administrativo;
- 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**

DIA 25/10/2016
TERÇA-FEIRA

07:00 – 09:00 - Credenciamento**09:00 – 09:30 - Atividade Cultural**

Voz e Violão - Isaías Moreno
Grupo - Lendário de Palmares - Maculelê

09:30 – 10:15 - Abertura oficial do evento

Direção, Coordenação NUPE, Colegiados

10:15 – 11:30 - Conferência de Abertura “Política de Pesquisa, Ensino e Extensão: Perspectivas sobre a autonomia universitária”

Prof. Dr. Marco Antônio Leandro Barzano (UEFS)

11:30 - 12:30 - Sessão de Pôster - LOCAL: Hall de Entrada do DEDC XI – **Coordenação:** Nélia de Mattos Monteiro e Márcia Raimunda de Jesus Moreira da Silva

EIXO 1: EDUCAÇÃO, CULTURA E DIVERSIDADE

TÍTULO	AUTOR(ES)
SERRINHA-BA: CIDADE E PATRIMÔNIO HISTÓRICO	Ana Carla Pinto da Silva Sheena Matos Pinheiro Vanessa da Silva Cerqueira Jânio Roque Barros de Castro
EDIÇÃO E ESTUDO GRAFEMÁTICO EM DOCUMENTOS MANUSCRITOS	Claudice Ferreira Santos Josenilce Rodrigues de Oliveira Barreto
EMPODERAMENTO: REFAZENDO O DISCURSO ESTÉTICO SOBRE O CABELO CRESPO	Dailza Araújo Lopes
CULTURAS E EDUCAÇÃO: A IMPORTÂNCIA DAS MANIFESTAÇÕES CULTURAIS REGIONAIS/LOCAIS NAS AÇÕES DO EDUCAR EM ESPAÇOS ESCOLARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	Evelly de Mônaco Silva Soares André Conceição Costa
FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO: UMA ANÁLISE FOTOGRÁFICA NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, CAMPUS XI	Gersier Ribeiro dos Santos Marilene dos Santos Queiroz Lícia Maria de Lima Barbosa
JORNAL FUXICO COMO DISSEMINADOR DA DIVERSIDADE DE SABERES	Grazielle Miranda Silva Juliana de Matos Figueirêdo
CULTURA E IDENTIDADE: OS CIGANOS NUMA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE SERRINHA-BA	Katiele Ferreira dos Santos Marta Alencar dos Santos
SEXUALIDADE E GÊNERO: A VISÃO DE ALGUNS PAIS DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE ESCOLAS DE FEIRA DE SANTANA	Jaqueline Souza Miréia Oliveira Luciana Rios da Silva

EIXO 5: POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

TÍTULO	AUTOR(ES)
A POLÍTICA DO LIVRO DIDÁTICO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO NO TERRITÓRIO DO SISAL	Graziela da Silva Almeida Geandra Oliveira Alves Maria Lucinalva Queiroz Carvalho Ana Cristina Silva de Oliveira Pereira
TÍTULO	AUTOR(ES)



GESTÃO ESCOLAR E PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: REFLEXÕES DA TRAJETÓRIA DO ESTÁGIO EM GESTÃO E COORDENAÇÃO	Rebeca Caribé de Santana Cintia Falcão Brito
EIXO 6: TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO	
TÍTULO	AUTOR(ES)
OS JOGOS DIGITAIS E O CARÁTER PEDAGÓGICO: A PRESENÇA DO LÚDICO NA SALA DE AULA	Monique Santos de Santana Solange Mary Moreira Santos Maísa Lis Costa dos Santos

12:30 - 13:30 – INTERVALO**13:30 – 15:15 - Espaço de Diálogos e Práticas (EDP) - LOCAL: Sala 01 – 2º Andar –****Coordenação:** Elivânia Reis de Andrade Alves**EIXO2: ENSINO, CURRÍCULO E PRÁTICA PEDAGÓGICA**

TÍTULO	AUTOR(ES)
SISTEMA DE NUMERAÇÃO NO NÍVEL SUPERIOR: EXPERIÊNCIAS, DIFICULDADES E APRENDIZAGEM	Cananda Carneiro de Oliveira
EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DO PIBID: AS OBSERVAÇÕES NO CAPENE	Claudiane Bispo Ferreira Cruz Geronildo Ramos Pereira Lucimara Morgado Pereira Lima
SUCATEANDO: UM MOMENTO DE LAZER, INTERAÇÃO E APRENDIZADO ATRAVÉS DO BRINQUEDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	Crislaine Ferreira Oliveira Barreto Maria Fernanda Matos Ricarte de Brito Madryracy F. C. M. Ovídio
A LINGUAGEM CARTOGRÁFICA NO COTIDIANO: APROXIMAÇÕES ENTRE O ESPAÇO DE VIVÊNCIA DO ESTUDANTE E A ESCOLA	Diego Cruz Carneiro Tatiane Vilella Mascarenhas

EIXO 4: PLANEJAMENTO, TERRITORIALIDADE E SUSTENTABILIDADE SOCIOECONÔMICA

TÍTULO	AUTOR(ES)
A FEIRA LIVRE DE ALIMENTOS E AS ALTERAÇÕES NA DINÂMICA SOCIOESPACIAL NO ESPAÇO URBANO DE SERRINHA – BA	Geilson Damasceno Jadson Santiago dos Santos Maria da Paz de Jesus Rodrigues

13:30 – 15:15 - Espaço de Diálogos e Práticas (EDP) - LOCAL: Sala 02 – 2º Andar –**Coordenação:** Cenilza Pereira dos Santos**EIXO2: ENSINO, CURRÍCULO E PRÁTICA PEDAGÓGICA**

TÍTULO	AUTOR(ES)
AS PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS QUE CONFIGURARAM REGIÕES BRASILEIRAS: UMA EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO II NA ESCOLA MUNICIPAL VALDECI LOBÃO	Ely Makeise Araújo dos Santos Martins Valdete Adeirla dos Santos Simões Maria Aparecida de Oliveira Gordiano
JOGOS EDUCATIVOS: O APRENDER BRINCANDO E SEUS BENEFÍCIOS PARA O SUJEITO	Geronildo Ramos Pereira Claudiane Bispo Ferreira Cruz Claudene Ferreira Mendes Rios
CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM E TRABALHO PEDAGÓGICO: O QUE DIZ A PRÁTICA DO PROFESSOR?	Karyne Santiago de Oliveira Jéssica Almeida Pinheiro Silva Cenilza Pereira dos Santos
A ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESPANHOL: EXPERIÊNCIAS DO SUBPROJETO PIBID-LETRAS/ESPANHOL DA UNEB	Lincoln de Jesus Pessoa Patrícia Camila Trajano dos Reis
ALIMENTAÇÃO E SUSTENTABILIDADE: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UM PROJETO DE HORTA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL	Maria de Fátima Vieira Lima Ferreira Lucimara Morgado Pereira Lima Claudene Ferreira Mendes Rios

13:30 – 15:15 - Espaço de Diálogos e Práticas (EDP) - LOCAL: Sala 03 – 2º Andar –**Coordenação:** Claudene Ferreira Mendes Rios

**EIXO2: ENSINO, CURRÍCULO E PRÁTICA PEDAGÓGICA**

TÍTULO	AUTOR(ES)
A MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS: PERCEPÇÕES DE GRADUANDAS DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA	Marilene dos Santos Queiroz Gersier Ribeiro dos Santos Taise Santos Andrade Claudene Mendes Rios
O JOGAR COMO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO CONTEXTO MATEMÁTICO	Renata Macêdo da Silva Claudene Ferreira Mendes Rios
O USO DA LINGUAGEM CARTOGRÁFICA COMO MEIO PARA PERCEPÇÃO E CONSTRUÇÃO DE SABERES ACERCA DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO	Sabrina Oliveira Lima
O USO DA LINGUAGEM CARTOGRÁFICA NO CONTEXTO DA SALA DE AULA: USO DO MAPA E GLOBO	Silvana de Jesus Santos

EIXO 4: PLANEJAMENTO, TERRITORIALIDADE E SUSTENTABILIDADE SOCIOECONÔMICA

TÍTULO	AUTOR(ES)
IMPACTO DA VARIABILIDADE CLIMÁTICA SOBRE A ORGANIZAÇÃO PRODUTIVA NO POVOADO DE CHAPADA, SERRINHA – BA	Naiara da Silva Lima Ana Isabel Leite Oliveira Juliana Araújo Santos

13:30 – 15:15 - Espaço de Diálogos e Práticas (EDP) - LOCAL: Sala 04 – 3º Andar –

Coordenação: Renata Adrian Ribeiro Santos Ramos

EIXO2: ENSINO, CURRÍCULO E PRÁTICA PEDAGÓGICA

TÍTULO	AUTOR(ES)
A LINGUAGEM CARTOGRÁFICA NAS AULAS DE GEOGRAFIA: CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NO COLÉGIO ESTADUAL NORMAL DE SERRINHA-BA	Fernando Visita de Menezes Ana Margarete Gomes da Silva Hilma Greice Bião de Jesus Gonçalves
PIBID EM AÇÃO: UM OLHAR DAS BOLSISTAS ID NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA CRECHE MONSENHOR DEMÓCRITO MENDES DE BARROS	Ilma dos Santos Jailza de Lima Oliveira Melina Pimentel Renata Adrian Ribeiro Santos Ramos
AS NARRATIVAS QUE NOS FORMAM: UM OLHAR AO PROCESSO DE FORMAÇÃO NO CONTEXTO DA EJA DO MUNICÍPIO DE SERRINHA	Juliana Gonçalves dos Santos Mariselma de Souza Vieira Carvalho
APRENDENDO COM A ARTE: CONTRIBUIÇÕES DAS LINGUAGENS NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM	Lindiana Visitação dos Santos Isaura Santana Fontes

EIXO6: TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO

TÍTULO	AUTOR(ES)
TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES DE PRÁTICAS FORMATIVAS NO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM PLATAFORMA MOODLE	Damires Santos Vasconcelos

15:15 – 15:30 – INTERVALO

15:30 – 17:30 - Sessão de Comunicação - LOCAL: Auditório do DEDC XI - Coordenação: Jusceli

Maria Oliveira de Carvalho Cardoso

EIXO1: EDUCAÇÃO, CULTURA E DIVERSIDADE

TÍTULO	AUTOR(ES)
TRAÇANDO EXPECTATIVAS E CONSTRUINDO SENTIDOS: PERCEPÇÕES INICIAIS DE ESTUDANTES DE LICENCIATURA ACERCA DA LIBRAS	Ana Conceição Alves Santiago

EIXO 2: ENSINO, CURRÍCULO E PRÁTICA PEDAGÓGICA

TÍTULO	AUTOR(ES)
A FORMAÇÃO DE CONCEITOS CIENTÍFICOS	Claudene Ferreira Mendes Rios



MATEMÁTICOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA	
O PROJETO DE EXPERIÊNCIAS CRIADORAS – PEC	Zoraya Maria de Oliveira Marques
EIXO6: TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO	
TÍTULO	AUTOR(ES)
TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA ATENÇÃO EDUCATIVA A PESSOAS SURDAS	Jusceli Maria Oliveira de Carvalho Cardoso Márcia Raimunda de Jesus Moreira da Silva Isaura Santana Fontes
A IMPORTÂNCIA DA TECNOLOGIA ASSISTIVA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO AO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA ESCOLA INCLUSIVA DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DA CIDADE DE SERRINHA/BAHIA/BRASIL	Márcia Raimunda de Jesus Moreira da Silva Jusceli Maria Oliveira de Carvalho Cardoso Isaura Santana Fontes

17:30 – 18:30 – INTERVALO

Voz e Violão - Maira e Sandro

18:30 – 20:15 – Palestra “Reflexões sobre Pesquisa e Extensão na Universidade”

Profa. Mcs. Adriana Carneiro da Silva (UFRB); Prof. Mcs. Carlos Rangel Portugal Pereira (UNEB/Campus XI) - Mediador

20:15 – 20:30 – INTERVALO**20:30 – 21:30 - Sessão de Comunicação - LOCAL:** Auditório do DEDC XI - **Coordenação:** Jocely Santos Caldas Almeida**EIXO 5: POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO**

TÍTULO	AUTOR(ES)
BUROCRATAS, OLIGARCAS E GLOBALISTAS: A TRAJETÓRIA DA ADMINISTRAÇÃO RUSSA	Luciano da Silva Conceição William Reimão Machado Pinto
ADMINISTRAÇÃO SEM FRONTEIRAS: A LIÇÃO JAPONESA	Sandro C. M. Pinto Luciano da Silva Conceição William Reimão Machado Pinto

**DIA 26/10/2016
QUARTA-FEIRA****09:00 – 11:30 - Mesa redonda I “Algumas Reflexões sobre a formação de Professores”**

Profa. Dra. Cenilza Pereira (UNEB/Campus XI), Profa. Dra. Janeide Bispo (UNEB/Campus XI) e Prof. Msc. Luiz Rogério de Lima Macedo (UNEB/Campus XI) – Mediador

11:30 - 12:30 - Sessão de Pôster - LOCAL: Hall de Entrada do DEDC XI – **Coordenação:** Diná Santana de Novais e Luciana Costa Souza**EIXO2: ENSINO, CURRÍCULO E PRÁTICA PEDAGÓGICA**

TÍTULO	AUTOR(ES)
ENSINO DE GEOGRAFIA E LINGUAGENS IMAGÉTICAS: O TRABALHO COM OS INFOGRÁFICOS NA ESCOLA ANA OLIVEIRA EM TEOFILÂNDIA/BAHIA	Adezildo Araújo Rodrigues Carine Oliveira Santos e Santos Adineide Oliveira dos Anjos Jussara Fraga Portugal
TÍTULO	AUTOR(ES)
A LITERATURA INFANTIL A PARTIR DA SACOLA DA LEITURA: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE	Angélica Silva Santos Sâmia Karen dos Santos Silva



LEITORES NO ESTÁGIO	Gildaite Moura de Queiroz
ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA NAS SÉRIES INICIAIS: UM ESTUDO A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE PROFESSORES DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - PARFOR, CAMPUS XI, SERRINHA	Arlene Santana Morais Dantas Marcia Brigida Josefa Souza Lorena Ferreira
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROMOVEDO A APRENDIZAGEM ATRAVÉS DA LUDICIDADE NO PRÉ-2	Cristiele Carneiro de Oliveira Jailza de Lima Oliveira
DESENVOLVIMENTO DA INTELIGÊNCIA EM BEBÊS NA FAIXA ETÁRIA DE 0 A 2 ANOS	Derivânia de Jesus Santos Fernanda Jesus Silva Manuela da Mota Souza Gildenor Carneiro dos Santos
EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA UM MUNDO MÁGICO	Jeane Lima Silva Ivonete Barreto de Amorim
SEXTA-FEIRA É DIA DE BRINCAR: OS EQUÍVOCOS DO ENSINO DE ARTE NA SALA DE AULA	Jéssica Santos de Araújo Júlio Cesar Gomes Santos
ENSINAR GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II: O PROFESSOR E A SUA PRÁTICA	Jutair da Silva Oliveira Maise de Oliveira Carneiro Jussara Fraga Portugal
GEOTECNOLOGIAS: O USO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO DO GOOGLE MAPS E GOOGLE EARTH NO ENSINO DE GEOGRAFIA	Manuela Evangelista da Silva Alana Cerqueira de Oliveira Barros Maristela Rocha Lima
OFICINAS PEDAGÓGICAS NA CRECHE: UM OLHAR SOBRE A INFÂNCIA	Mariana da Silva Santos Sueli Santos de Jesus Jaudirene Martins dos Santos
AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EJA: TRILHANDO CAMINHOS PELAS VIVÊNCIAS COTIDIANAS DOS EDUCANDOS	Naiara Oliveira de Jesus Miriam Barreto de Almeida Passos
A INDISCIPLINA NUM OLHAR PSICOPEDAGÓGICO	Patrícia de Sena Araújo José Eduardo Ferreira Santos
EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS COM ARTE E LUDICIDADE EM UM ESPAÇO NÃO ESCOLAR	Suzeni Nascimento Belas Evelly de Mônaco Silva Soares Miguel Almir Lima de Araújo
DESCOBRINDO LETRAS, PALAVRAS E NÚMEROS ATRAVÉS DAS HISTÓRIAS INFANTIS	Talita Claudia Rios Silva Lucimara de Oliveira Soares Ivonete Barreto de Amorim
UM OLHAR ESTATÍSTICO SOBRE AS OLIMPIADAS RIO/2016: UMA ANÁLISE DE DADOS REALIZADO POR ALUNOS DO 3º SEMESTRE DE ADMINISTRAÇÃO CAMPUS XI – UNEB/ SERRINHA – BA	Urania Maria Vieira Alves
DIFERENTES LINGUAGENS: ARTEFATOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS PARA ENSINAR GEOGRAFIA	Jessica Mota dos Santos Jussara Fraga Portugal
TÍTULO	AUTOR(ES)
MÚSICA NA EDUCAÇÃO: O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS DE 05 ANOS	Maria Celita de S. Palma Rodrigues Maria Jose F. de Souza Oliveira Vércia Gonçalves

**12:30 – 14:00 - INTERVALO****14:00 – 16:00 - Mesa redonda II “Reflexões sobre o Observatório em Pesquisa”**

Profa. Dra. Carla Liane Nascimento Santos (UNEB/Campus I), Prof. Msc. Marco César Guimarães dos Santos (OBEJA) e Profa. Dra. Monica Moreira do Oliveira Torres – (UNEB/Campus XI) - Mediadora

16:00 – 16:20 - INTERVALO**16:20 – 17:30 - Lançamento de livros***“Diálogo entre autores e leitores”***17:30 – 18:30 - INTERVALO****18:30 - 19:30 - Sessão de Pôster - LOCAL: Hall de Entrada do DEDC XI – Coordenação: Fernando de Souza Nunes****EIXO 4: PLANEJAMENTO, TERRITORIALIDADE E SUSTENTABILIDADE SOCIOECONÔMICA**

TÍTULO	AUTOR(ES)
SISTEMAS DE MICRO E MINIGERAÇÃO DE ENERGIA: PERSPECTIVAS PARA EMPRESAS DO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE DO SISAL-BA	Janecllei de Jesus Santos Rodrigo Ludovice da Silva Leila Carolina Nascimento Almeida Gustavo Mamede Sant´Anna Xará
MOTIVAÇÃO NAS ORGANIZAÇÕES: UM ESTUDO VOLTADO PARA A ASSOCIAÇÃO ASCOOB SISAL	Maria Santana dos Santos
A MOTIVAÇÃO NO AMBIENTE ORGANIZACIONAL: UM ESTUDO DE CASO NO SETOR DE VENDAS DA EMPRESA LOJAS INSINUANTE LTDA	Paloma Carneiro de Oliveira Jocely Santos Caldas Almeida
RESÍDUOS SÓLIDOS URBANOS: UM OLHAR SOCIOAMBIENTAL NA GESTÃO DA ASSOCIAÇÃO DOS CATADORES DE RESÍDUOS RECICLÁVEIS DO RECÔNCAVO BAIANO-ACRB	Renilton Oliveira Silva Rodrigo Ludovice da Silva Janecllei de Jesus Santos Leila Carolina Nascimento Almeida
O MARKETING E SUA IMPORTÂNCIA PARA PROMOVER A ECONOMIA CRIATIVA: UM ESTUDO DE CASO NO MUNICÍPIO DE SANTO ANTÔNIO DE JESUS – BA	Rodrigo Ludovice da Silva Leila Carolina Nascimento Almeida Janecllei de Jesus Santos Gustavo Mamede Sant´Anna Xará
PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO EM EMPRESAS DE PEQUENO PORTE: ESTUDO DE CASO EM UMA EMPRESA DE MEDICINA LABORATORIAL EM SERRINHA-BA	Sarah S. Oliveira Jocely Santos Caldas Almeida
A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO INSTITUCIONAL DA APAEB- VALENTE COM ORGANISMOS INTERNACIONAIS	Siméia Viana Janúzia Souza Mendes Janecllei de Jesus Santos

19:30 – 21:00 - Espaço de Diálogos e Práticas (EDP) - LOCAL: Auditório - Coordenação: Keilla P. Santos Lopes**EIXO 4: PLANEJAMENTO, TERRITORIALIDADE E SUSTENTABILIDADE SOCIOECONÔMICA**

TÍTULO	AUTOR(ES)
MORADIAS DA CIDADE DE ARACI BAHIA:	Irenildo Oliveira Araujo



COMPARATIVO BAIRRO GUARANI E O CENTRO DA CIDADE	Creane Angelo Ferreira Moniele Silva Oliveira Renivaldo Ramos de Souza
REEDUCAR: PAPEL DAS ORGANIZAÇÕES ATUAIS NA BUSCA DE UMA ESTRATÉGIA AMBIENTAL ECONOMICAMENTE SAUDÁVEL E CONSCIENTE	Margarida Vieira Lima Carvalho Keilla P. Santos Lopes
A CULTURA ORGANIZACIONAL: ELEMENTOS CULTURAIS E SUA RELAÇÃO COM O MITO DO HERÓI EMPREENDEDOR	Roniel Lima de Oliveira Jocely Santos Caldas Almeida
RESPONSABILIDADE SOCIAL E AS INFLUÊNCIAS NA ATIVIDADE DE MINERAÇÃO: O CASO DA FAZENDA BRASILEIRO DESENVOLVIMENTO MINERAL LTDA	Karina Araújo Santana Carlos Rangel Portugal Pereira
EIXO 1: EDUCAÇÃO, CULTURA E DIVERSIDADE	
TÍTULO	AUTOR(ES)
A MOTIVAÇÃO E O DESEMPENHO DOS COLABORADORES DA COOPERATIVA DE CRÉDITO RURAL – ASCOOP SISAL – PAC SALGADÁLIA - BA	Maicon de Lima Costa Jocely Santos Caldas Almeida

**DIA 27/10/2016
QUINTA-FEIRA**

09:00 – 10:40 - Sessão de Comunicação - LOCAL: Auditório do DEDC XI - **Coordenação:** Edson Barreto Lima

EIXO3: FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

TÍTULO	AUTOR(ES)
ENSINO E PESQUISA NA UNIVERSIDADE: ARTICULAÇÃO TEORIA E PRÁTICA PROFISSIONAL NA INVESTIGAÇÃO-FORMAÇÃO	Ana Cristina Silva de Oliveira Pereira
A CULTURA PROFISSIONAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	Cenilza Pereira dos Santos
A LUDICIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE: UM BREVE OLHAR CONTEMPORÂNEO	Edson Barreto Lima Ana Cristina L. dos S. Costa Luigi F. Vazquez de Souza
MÃES EDUCADORAS: OPORTUNIDADE DE ATUAÇÃO DE PEDAGOGAS NO INTERIOR DA BAHIA	Gildenor Carneiro dos Santos
NARRATIVAS DOS SELVES DE PROFESSORAS-ESTUDANTES NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO NO PARFOR	Ivonete Barreto de Amorim
3FORMAÇÃO DE PROFESSORES: abordagem histórica e curricular	Mônica Moreira de Oliveira Torres

10:40 - 11:00 - INTERVALO

11:00 – 12:30 - Espaço de Diálogos e Práticas (EDP) - LOCAL: Sala 01 – 1º Andar - **Coordenação:** Gildaite Moura de Queiroz

EIXO1: EDUCAÇÃO, CULTURA E DIVERSIDADE

TÍTULO	AUTOR(ES)
EDUCAÇÃO E SEXUALIDADES: UM OLHAR SOBRE OS DISCURSOS DISCENTES NO CONTEXTO	Adriana Souza Galdino Lícia Maria de Lima



ESCOLAR	
O ESPAÇO PÚBLICO NA CONTEMPORANEIDADE E O ESTUDO EMPÍRICO DA PRAÇA MORENA BELA DA CIDADE DE SERRINHA – BA	Anairan dos Santos Araújo Karla Maria de Queiroz dos Santos
SÍNDROME DE DOWN: APRENDENDO ATRAVÉS DO LÚDICO	Gabriela da Silva Ferreira de Oliveira Gildaite Moura de Queiroz
A EXCLUSÃO DAS TRANSEXUAIS E TRAVESTIS DA ESCOLA REGULAR: DA NEGAÇÃO AO DIREITO DE ESTUDAR À CONQUISTA DA CIDADANIA ATRAVÉS DA EJA	José Mateus Carvalho dos Santos Lícia Maria de Lima Barbosa
11:00 – 12:30 - Espaço de Diálogos e Práticas (EDP) - LOCAL: Sala 02 – 1º Andar - Coordenação: Ana Cristina Silva de Oliveira Pereira	
EIXO 3: FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO	
TÍTULO	AUTOR(ES)
LEITURA E LITERATURA: BREVE OLHAR SOBRE SUAS RELEVÂNCIAS NA FORMAÇÃO DO SUJEITO LEITORES	Mariene Santos Matos Dislene Cardoso
CONTRIBUIÇÕES DO CURSO DE PEDAGOGIA PARA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E PROFESSORES PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	Rita Emanuela dos Santos Gomes Ferreira
A UNIVERSIDADE ABERTA À TERCEIRA IDADE (UATI) E A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: RESSIGNIFICANDO A PRÁXIS ACADÊMICA NA UNEB CAMPUS XI – SERRINHA	Fernando de Souza Nunes
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: REFLEXÕES SOBRE AS NOSSAS EXPERIÊNCIAS COMO BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA	Sueli Santos de Jesus Neuza de Jesus Santos Sousa Renata Adrian Ribeiro S. Ramos
EIXO 5: POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO	
TÍTULO	AUTOR(ES)
GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA: ELEIÇÃO DE DIRETORES EM FOCO	Rosely Souza de Carvalho Rosenilda Sueira Brito Sueli Santos de Jesus Ana Cristina Silva de Oliveira Pereira
11:00 – 12:30 - Espaço de Diálogos e Práticas (EDP) - LOCAL: Sala 03 – 1º Andar - Coordenação: Isaura Santana Fontes	
EIXO 3: FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO	
TÍTULO	AUTOR(ES)
PARA ONDE VÃO SEUS OLHARES? NARRATIVAS DE BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA- PEDAGOGIA/UNEB-CAMPUS XI, SERRINHA/BA	Daise Oliveira Carneiro Renata Adrian Ribeiro Santos Ramos
FORMAÇÃO CONTINUADA DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: PERCEPÇÕES DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS	Iara Ferreira Oliveira Ivonete Barreto de Amorim
SUBPROJETO DO PIBID/FAPESB NA UNEB CAMPUS XI CARACTERÍSTICAS E CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO	Janieli Lopes Ferreira Selma Barros Daltro de Castro Cenilza Pereira dos Santos
11:00 – 12:30 - Espaço de Diálogos e Práticas (EDP) - LOCAL: Sala 04 – 2º Andar - Coordenação: Mirian Barreto de Almeida Passos	
EIXO 3: FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO	
TÍTULO	AUTOR(ES)
FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL: SABERES PRESENTES NA PROFISSÃO	Luzimara Cunha dos Santos Cenilza Pereira dos Santos
A PRÁTICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO	Neuza de Jesus Santos Sousa



INFANTIL E SUAS CONTRIBUIÇÕES FORMATIVAS PARA OS BOLSISTAS ID	Ellen Santana Angélica Gimenes Naranjos Renata Adrian R. S. Ramos
ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA IV: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NOS CAMINHOS DA FORMAÇÃO DOCENTE	Rodrigo Bertoldo de Souza Naiara da Silva Lima Juliana Araújo Santos
11:00 – 12:30 - Espaço de Diálogos e Práticas (EDP) - LOCAL: Sala 05 – 2º Andar - Coordenação: Elivânia Reis de Andrade Alves EIXO1: EDUCAÇÃO, CULTURA E DIVERSIDADE	
TÍTULO	AUTOR(ES)
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM DEFICIÊNCIA VISUAL - AEE/DV: UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA	Jaciene de Oliveira Queiroz Évila Oliveira dos Santos Iraíde Araújo da Silva Tháise Lisboa de Oliveira
A VISÃO DE MULHERES BENEFICIÁRIAS DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA, SOBRE A EDUCAÇÃO DOS FILHOS E CHEFIA DA FAMÍLIA	Jéssica da Silva Santos Ivonete Barreto de Amorim
A UNIVERSIDADE E A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA DO ESTUDANTE: O AZIMUTE!	Juliana Melo Leite Diná Santana de Novais Luciana Costa Souza Nélia de Mattos Monteiro
A OBRA DE MANUEL QUERINO E A EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS	Paulo Marcos Pereira

12:30 – 13:30 – INTERVALO

13:30 - 14:30 - Sessão de Pôster - LOCAL: Hall de Entrada do DEDC XI – Coordenação: Juliana Melo Leite**EIXO 3: FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO**

TÍTULO	AUTOR(ES)
MOTIVAÇÃO E EVENTOS GERADORES DE ESTRESSE: UM ESTUDO DE CASO NA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE SERRINHA-BA	Bruna Evelyn dos Santos Pereira Luanna Cláudia Freitas Mascarenhas Nizaneia Nascimento de Matos
ENTRE CANÇÕES, IMAGENS E IMAGINAÇÕES: RETRATANDO AS GEOGRAFIAS DO BRASIL	Gilcélia Silva de Oliveira Maria Franciele Oliveira Pinheiro Maria Madalena Mota de Araújo
PIBID ITINERANTE: QUANDO A TROCA DE EXPERIÊNCIAS POSSIBILITA APRENDIZAGENS	Jandson Juriti Santos Maristela Rocha Lima
PIBID EM AÇÃO: VIVENCIANDO A TEORIA NA PRÁTICA	Lucimara de Oliveira Soares Melina Pimentel Ferreira Lima Jeane Lima
EXPERIÊNCIA COM A PRIMEIRA FORMAÇÃO DA BRINQUEDOTECA CRIAÇÃO	Maria Fernanda Matos Ricarte de Brito Crislaine Ferreira Oliveira Isaura Santana Fontes
TÍTULO	AUTOR(ES)
DIZERES DE PROFESSORES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O I CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL	Marilene Rocha Brandão Mergia Oliveira de Queiroz Selma Barros Daltro de Castro
I AMOSTRA FOTOGRÁFICA NO ÂMBITO DO PIBID/UNEB/CAMPUS XI: ONDE ESTÁ A GEOGRAFIA? GEOGRAFIA EM FLASH	Tailson Oliveira Silva Mikaelly Freitas de Oliveira Carvalho Adineide Oliveira dos Anjos Jussara Fraga Portugal



A ARTICULAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO JUNTO A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	Thaciane Carneiro Araújo José Eduardo Ferreira Santos
FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA: VIVÊNCIAS E PRÁTICAS NO PIBID	Vanessa Lima de Jesus José Marcos Silva Ribeiro Maristela Rocha Lima
GEOGRAFIA E MONUMENTOS: UMA ANÁLISE DOS MONUMENTOS NO ESPAÇO URBANO DE SERRINHA-BA	Jessika de Santana Lima Rute Araújo da Silva Hálix Joan Almeida Lima Jânio Roque Barros de Castro
A AULA DE CAMPO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA GEOGRAFIA ESCOLAR: EXPERIÊNCIAS DO PIBID NA ESCOLA MUNICIPAL JONICE SILVA LIMA	Natiele Carvalho Santiago Naiara da Silva Lima Jessica Mota dos Santos Maria Madalena Mota de Araújo

14:30 -15:00 - Entrega dos certificados

15:00 - 16:00 - Mesa de Encerramento

Comissão Organizadora, Direção, Representantes Docente, Discente e Técnicos

16:00 - 17:00 - Atividade Cultural

Roda de Samba Pavão Dourado



ARTIGOS DE COMUNICAÇÃO ORAL



EIXO: EDUCAÇÃO, CULTURA E DIVERSIDADE

TRAÇANDO EXPECTATIVAS E CONSTRUINDO SENTIDOS: PERCEPÇÕES INICIAIS DE ESTUDANTES DE LICENCIATURA ACERCA DA LIBRAS

Prof. Msc. Ana Conceição Alves Santiago
Faculdade Anísio Teixeira - FAT
pedagoga.anasantiago@gmail.com

Resumo

A inserção do componente curricular Libras nos cursos de Licenciatura possibilitou novas reflexões acerca da surdez e da própria concepção acerca da língua de sinais. Neste sentido, este estudo tem como intenção maior analisar as concepções iniciais acerca da surdez e da Libras, questionando assim: quais concepções os estudantes de Pedagogia e Educação Física possuem acerca da surdez e da língua de sinais brasileira – Libras? Foi realizado um estudo de caso, como proposta de pesquisa para que colher os dados necessários que contemplassem a realização dessa pesquisa, e para a coleta desses dados foi realizado uma entrevista com os sujeitos da pesquisa. Como subsidio teórico foram utilizadas reflexões dos seguintes autores: Damázio (2007); Karnopp e Quadros (2004); Kubaski e Moraes (2009); Dizeu e Caporali (2005). Sabe-se, porém, que este processo se constitui como um desafio para os futuros professores, sendo necessário, que todos os envolvidos neste novo modelo educacional, estejam preparados e capacitados de forma que as necessidades educacionais do surdo sejam respeitadas, bem como as suas especificidades.

Palavras-chave: Libras. Surdez. Pedagogia. Educação Física.

Introdução

Os estudos acerca da surdez têm sido cada vez foco de debates em diversos espaços sociais, constituindo-se como um tema de grande interesse no contexto atual. Entretanto, sua conceituação dependerá da forma como a surdez é entendida pelos diferentes sujeitos. Inicialmente essas concepções baseiam-se em dois modelos: a clínica-terapêutica e a pedagógica e social.

Assim, este estudo tem como questionamento: quais concepções os estudantes de Pedagogia e Educação Física possuem acerca da surdez e da língua de sinais brasileira – Libras? E como objetivo principal: analisar as concepções



iniciais dos futuros dos professores acerca da surdez e da Libras. Como subsidio ao objetivo geral foram solicitados os seguintes objetivos específicos: levantar as concepções iniciais dos futuros docentes acerca da surdez e Libras; compreender o processo de formação em Libras de professores iniciais; (re)construir concepções acerca da surdez e Libras a partir de uma perspectiva dialógica.

Este estudo justifica-se pela necessidade de se refletir acerca das concepções iniciais dos futuros professores acerca da Libras, e possibilitar que estes estudantes compreendam que o professor que atuará neste processo deverá ser conhecedor da Língua de Sinais e poderão mediar os conhecimentos da cultura ouvinte.

Concepções de surdez

A primeira concepção, a clínica-terapêutica, conceitua a surdez como “uma diminuição da capacidade normal dos sons, que traz ao indivíduo uma série de consequências ao seu desenvolvimento, principalmente no que diz respeito à linguagem oral” (BRASIL, 2006, p.68).

Atrelada a esta concepção, a oralização é vista como a “única” forma de comunicação, e a aprendizagem do surdo deve estar condicionada a aprendizagem da linguagem oral, levando-o a um “encaminhamento metodológico que se convencionou a chamar de oralismo” (Ibidem, p. 69).

De acordo com “E”, o oralismo “*é uma abordagem onde os alunos surdos deveriam ter a linguagem oral como método único e puro de aprendizagem*”. Para “L”, o oralismo “*defende que o surdo deve aprender a linguagem oral para que seja facilitada o seu processo de alfabetização, e assim, poder acompanhar o desenvolvimento cognitivo dos colegas de mesma idade*”.

Ratificando as concepções dos futuros docentes, o oralismo estava associado a uma concepção de cura, de forma a obrigar o surdo a falar. Esta visão, equivocada da surdez perdurou por muitos anos, e ainda se faz presente em muitos contextos sociais. Principalmente, pelo fato de desconhecerem as potencialidades dos sujeitos surdos.



Surge assim uma outra concepção, a pedagógica e social, que entende a surdez como uma experiência social, que entende a surdez como uma experiência visual.

A surdez é uma experiência visual que traz aos surdos a possibilidade de constituir sua subjetividade por meio de experiências cognitivo-linguísticas diversas, mediadas por formas alternativas de comunicação simbólica, que encontram na língua de sinais, seu principal meio de concretização (Ibidem, 2006, p. 71).

A surdez, nesta concepção, é vista como uma realidade multifacetada, a qual considera o sujeito sendo com um sujeito singular, que possui uma identidade que precisa ser e respeitada, e esta se constituirá a partir das experiências culturais e sociais que compartilham ao longo de sua vida.

Língua Brasileira de Sinais (Libras): consolidando a identidade do surdo

Para a consolidação da sua identidade, o surdo precisa fazer uso da sua língua, a língua de sinais, já que esta é considerada a sua língua natural. No Brasil, a língua natural dos surdos é a língua brasileira de sinais, e foi oficializada em abril de 2002, a partir da Lei n. 10.436, possibilitando assim, novos caminhos para a educação dos surdos.

“As línguas de sinais são consideradas línguas naturais e, conseqüentemente, compartilham uma série de características que lhes atribui caráter específico e as distingue dos demais sistemas de comunicação” (QUADROS e KARNOPP, 2004, p.30). Ao receber o status de língua, a surdez passa a ser reconhecida como diferença e não deficiência.

Em seu artigo 1º, a Libras é entendida como uma

forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

Entretanto, para muitas pessoas, a Libras não passa de um misto de gestos simbólicos, demonstrando, que na nossa sociedade ainda não há espaço para a diferença, para o diferente. Conforme afirmam Dizeu e Caporali (2005, p. 584): “A



nossa sociedade não está preparada para receber o indivíduo surdo, não lhe oferecendo condições para que se desenvolva e consolide sua linguagem”.

Nesse sentido, torna-se necessário efetivar o conhecimento e o ensino de Libras para as crianças surdas desde cedo, propiciando assim, maiores condições de desenvolvimento da comunicação. “Essa língua, como qualquer outra, deve ser inserida na vida da criança nos três primeiros anos de idade, para que a criança a adquira naturalmente” (DIZEU e CAPORALI, 2005, p. 588).

Ao ter contato com sua língua natural o mais cedo possível, possibilitará à criança, construir sua subjetividade, efetivar a sua língua e consolidar sua linguagem, pois a língua de sinais é o principal meio de comunicação entre os sujeitos com surdez.

A aquisição da língua de sinais vai permitir à criança surda, acessar os conceitos da sua comunidade, e passar a utilizá-los como seus, formando uma maneira de pensar, de agir e de ver o mundo. Já a língua portuguesa, possibilitará o fortalecimento das estruturas linguísticas, permitindo acesso maior à comunicação (KUBASKI; MORAES, 2009, p.3414).

A lei de Libras (10.436/02) e o Decreto que a regulamenta (5.626/05) apontam algumas questões relacionadas com a educação da pessoa surda, assim como sobre algumas pessoas que estão envolvidas neste processo. No artigo 4 dessa lei, e o decreto 5.626/05, em seu capítulo 2, tratam sobre o processo de formação dos futuros educadores de surdos, inserindo a Libras como disciplina obrigatória nos cursos de formação e professores, e no curso de Fonoaudiologia (BRASIL, 2002, 2005).

Esses documentos constituíram assim, um grande avanço para a educação e inclusão dos surdos, na escola e na sociedade. De acordo com a legislação, propõe-se que a Libras, seja obrigatória também na educação básica possibilitando uma formação mais igualitária no sentido de que os surdos que estiverem incluídos na rede regular de ensino terão a possibilidade de interagir com seus colegas usando a sua própria língua.

A inclusão do aluno com surdez deve acontecer desde a educação infantil até a educação superior, garantindo-lhe, desde cedo, utilizar os recursos de que necessita para superar as barreiras no processo educacional e usufruir



seus direitos escolares, exercendo sua cidadania, de acordo com os princípios constitucionais do nosso país (DAMÁZIO, 2007, p. 14).

Neste sentido, torna-se necessário que os professores conheçam e usem a língua de sinais, claro que a sua simples adoção não resolverá todos os males da inclusão do surdo na escola regular, sendo imprescindível que se implemente propostas que tenham sentido para a escola como um todo, e que faça sentido principalmente para os alunos com surdez. Estes profissionais, porém, deverão ser capacitados e preparados para que a inclusão do surdo, em escolas regulares, se efetive de forma significativa e que práticas conservadoras e homogeneizadoras sejam rompidas.

Fundamentos Metodológicos

A metodologia desta pesquisa caracteriza-se como qualitativa porque pressupõe que o fenômeno a ser estudado deve ser analisado em uma perspectiva integrada, e assim está estruturada em um estudo de caso. Baseando-se na concepção de Bogdan e Biklen (2010) elucida-se aqui, alguns elementos que ratificam a caracterização qualitativa deste estudo. Na pesquisa qualitativa o ambiente no qual ela ocorre caracteriza-se como uma fonte mais direta para a obtenção dos dados e o pesquisador é apresentado como instrumento principal.

Neste sentido, foi realizado um estudo de caso, que caracterizou como essencial para o desenvolvimento dessa pesquisa, que foi realizada em uma turma de Pedagogia e uma turma de Educação Física, que cursaram a disciplina Libras, em uma Faculdade privada, no interior da Bahia, que se constituiu como fonte direta para a realização desta pesquisa, tendo um caráter descritivo, e também estabeleceu relações com o objeto de estudo visando uma compreensão mais esclarecedora acerca da surdez e Libras. Os sujeitos da pesquisa são aqui apresentados por letras, como forma de preservar suas identidades.

O foco que foi dado nesta pesquisa, por parte do pesquisador, refere-se no processo de concepção acerca destas temáticas. O estudo do processo possibilitou uma análise e uma melhor percepção dos aspectos mais importantes, não acreditando, porém, que se saiba tudo, e assim pôde-se perceber e confirmar que o saber e o conhecer que foram construídos à medida que se realizou a investigação.



A relação dialógica que foi estabelecida na condução da investigação entre pesquisador e sujeitos teve uma importância vital para o desenvolvimento da pesquisa. E para tanto, aplicou-se como instrumento de coleta de dados, a entrevista, que deu maior sustentação à pesquisa. Para que seu objetivo principal fosse alcançado, foi necessária uma criteriosa preparação, no que se refere ao planejamento e a escolha dos sujeitos que foram entrevistados.

Para este estudo optou-se pela entrevista semiestruturada, sendo esta uma entrevista em profundidade, que possibilitou a obtenção de informações comparáveis entre diversos sujeitos.

As entrevistas foram estruturadas em blocos, com o objetivo de conhecer, inicialmente, quem é este sujeito a ser entrevistado. E compreender o que estes pensam e sentem com relação às temáticas abordadas neste trabalho, partindo dos conceitos mais gerais aos mais específicos. Conforme Bauer e Gaskell (2012, p. 65) a entrevista tem como objetivo a “compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos”.

Assim, foram utilizados neste estudo, alguns procedimentos sugeridos por Bogdan e Biklen (2010): 1. Delimitação do foco de estudo, onde será possível, por parte do pesquisador, ter uma visão mais ampla do contexto da pesquisa e dos sujeitos; 2. A formulação de questões analíticas implica na construção de questões para que seja possível estabelecer relações entre os pressupostos teóricos com a pesquisa empírica; 3. Aprofundar o referencial teórico, propõe uma (re)análise das referências teóricas para que possa contribuir na análise; 4. Verificação de ideias junto aos sujeitos da pesquisa; 5. Uso de observações, especulações e comentários da pesquisa, levar em consideração a subjetividade do pesquisados, suas impressões, sentimentos e observações. Estes pontos constituíram elementos essenciais para a análise dos resultados.

Para isso, se fez necessário a construção de categorias que possibilitaram uma análise que confirmassem os pressupostos teóricos e também pudessem responder ao problema da pesquisa.

Análise e Discussão dos Resultados



O uso da Libras é condição essencial para garantir ao surdo o acesso aos conhecimentos, as interações sociais, o convívio com seus pares e por fim, manifestar e desenvolver seu pensamento.

No primeiro contato com a libras, os futuros professores, em sua grande maioria, a desconheciam, entretanto demonstraram grande interesse em aprendê-la. Para “R”, *“quando falamos em Libras pensamos logo em acessibilidade, ou em pessoas que não conseguem se comunicar verbalmente ou não ouve, necessário a importância da comunicação de gestos corporais, [...]”*.

Percebe-se, nesta visão do discente, que sua concepção de Libras ainda é associada a gestos. Percepções como estas precisam ser desconstruídas para que seja possível consolidar a língua de sinais.

“E” relatou:

Inicialmente não tenho nenhum conhecimento sobre libras, mas tenho muita vontade de aprendê-la [...], aprender libras é extremamente importante, ainda mais para nós que seremos educadoras e a qualquer momento podemos estar numa sala de aula e nos deparar com um criança surda-muda e a gente não saiba nada de libras.

“A” afirmou: *“pelo pouco que sei, libras é uma língua que pode ser usada para as pessoas surda-muda, serve como um instrumento de comunicação entre essas pessoas”*.

Compreende-se nestes relatos, que Libras e a surdez ainda eram fatos desconhecidos para as discentes, onde a falta de conhecimento fez com que as alunas concebessem o surdo como surdo-mudo, no entanto, a primeira discente “E”, sentia desejo, preocupação e necessidade de aprender a Libras, principalmente por sua futura atuação.

A discente “V”, relatou que

[...] no momento não sei nada. Quero vir a ser incluída em uma sociedade da qual faço parte, e essa mesma sociedade eu possa a vir entender melhor e me comunicar com menos dificuldades com uma língua diferente.

Seguindo a mesma concepção, “G” declarou: *“o que posso dizer é que não tenho nenhum conhecimento sobre libras, já ouvi falar em alguns meios de comunicação, em revistas, televisão, etc.”*.



As duas declarações anteriores, constituíam-se em preocupações, pois estes discentes, que cursavam os 7º e 6º semestres de Pedagogia e Educação Física, respectivamente, ainda não tinham conhecimento sobre a Libras, o que se podia constatar a necessidade premente de capacitação e formação docente, voltada para a surdez, o mais cedo possível, pois, ao ter contato com a Libras nos últimos semestres do curso, e ainda de forma restrita, não favorece a sua formação significativa.

“MD” disse: *“o que eu sei sobre libras é que é uma língua dos surdos, é um meio de se comunicar por meio de sinais utilizando as mãos”*. Outro relato que demonstrou que a discente possuía poucas informações acerca da Libras.

Um relato, também preocupante, foi da discente “JN”, que afirmou que *“a libras é uma língua que tem como objetivo atender um público-alvo, que são as pessoas surdas-mudas”*. Esta discente também possuía uma concepção inicial sobre a surdez equivocada.

Dentro deste mesmo universo, outra discente reforçou o desconhecimento da Libras, pois para ela, *“a língua dos surdos ainda é pouco desconhecida e/ou dominada pela grande maioria das pessoas, em especial as que não têm essa deficiência”*, afirmou “J”.

O que esta discente afirma de fato é verdade, e foi possível perceber isso na turma da qual ela fazia parte, pois no universo de 56 alunos e alunas, a grande maioria, de fato, desconhecia a Libras e também não tinham muitas informações sobre a surdez. Mesmo não tendo muito conhecimento, eles ratificavam a importância de conhece-la e aprender um pouco mais sobre esta.

O que pode ser analisado na fala de “A.N”: *“a libras é de suma importância na formação do professor, pois a mesma tem a função de nos preparar para estimular e promover a comunicação entre crianças surdas e ouvintes”*.

A educação tem como função criar condições para que todos os educandos com surdez ou não, desenvolvam suas capacidades e que tenham as suas diferenças respeitadas. Nesse sentido, é necessário e urgente que se preparem e capacitem os professores, para que estes se comprometam com a aprendizagem e o desenvolvimento desses educandos, estando atento, porém, com as



especificidades dos mesmos, podendo assim contribuir para que a sua diferença não se torne causa de exclusão e evasão escolar.

De acordo com Cruickshank (1988, p. 22): “É com as diferenças que os educadores especiais devem trabalhar. [...] Se não fossem pelas diferenças, não haveria razão para educação especial”.

Nessa perspectiva, trabalhar com os sujeitos surdos requer que os profissionais que atuará com estes sujeitos se qualifiquem e conheçam e reconheçam a língua brasileira de sinais como a língua natural dos suros, para que assim possa garantir a estes um ensino de qualidade, que só será alcançado, se o sistema educacional investir de forma séria na formação inicial e continuada desses profissionais.

Considerações Finais

A inserção da Libras como componente curricular obrigatório nos cursos de Licenciaturas surge como um desafio e também uma responsabilidade para as Instituições de Ensino Superior, o que contribui para o reconhecimento e fortalecimento dessa língua.

Este estudo possibilitou uma reflexão acerca das concepções iniciais dos alunos de licenciatura em Pedagogia e Educação Física acerca da surdez e Língua Brasileira de Sinais. Foi realizado a partir da análise da disciplina de Libras, que possui uma carga horária de 40h, e foi ministrada pelo pesquisador deste estudo e foi realizada a partir de atividades teóricas e também práticas.

No início dessa disciplina foi realizada uma entrevista com os sujeitos desse estudo, o qual foi possível perceber que a maioria desses futuros professores desconheciam ou conheciam muito pouco sobre as temáticas aqui apresentadas, demonstrando assim, muitas confusões conceituais.

Pensando nessas dificuldades realizou-se também uma oficina de Libras que contou com a presença de uma interprete de Língua de Sinais, que ajudou a desmistificar algumas concepções e também a conhecer sinais que colaboraram significativamente para o aprendizado, mesmo básico, da disciplina.

Ao longo da disciplina pode-se perceber que as concepções iniciais dos sujeitos foram se (re)significando e modificando, onde estes se sentiram estimulados



e desafiados a pesquisarem cada vez mais acerca da surdez e sentiram, também, a necessidade de aprender a Língua de Sinais, não apenas para incluir os surdos no “mundo do ouvinte”, mas para que possam ser inseridos no “mundo do surdos”, e assim poder compreender que a Língua de Sinais constitui a identidade do surdo e fortalecer a sua cultura.

Referências

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, SariKnopp. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução a teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 2010.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**. Brasília: 2005.

_____. **Lei nº 10.436**. Brasília: 2002.

_____. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos**. 2.ed.

Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

CRUICKSAHNK, William M. JOHNSON, G. Orville. **A educação da criança e jovem excepcional**. Tradução de Jurema Alcides Cunha. 3. ed. Rio de Janeiro: Globo, 1988.

DAMÁZIO Mirlene Ferreira Macedo. **Deficiência auditiva**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007. (Atendimento educacional especializado).

DIZEU, Liliane Correia Toscano de Brito. CAPORALI, Sueli Aparecida. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 583-597, Maio/Ago. 2005.

KUBASKI, Cristiane; MORAES, Violeta Porto. **O bilinguismo como proposta educacional para Crianças surdas**. 2009. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3115_1541.pdf

QUADROS, Ronice Müller de. KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.



EIXO: ENSINO, CURRÍCULO E PRÁTICA PEDAGÓGICA

A FORMAÇÃO DE CONCEITOS CIENTÍFICOS MATEMÁTICOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Claudene Ferreira Mendes Rios
Universidade do Estado da Bahia – UNEB (Campus XI)
claudenefmr@uol.com.br

Resumo

Situações que envolvem conceitos científicos possuem um grande potencial nos processos de ensinar e aprender matemática, porém, não são tão utilizadas nas aulas como seria desejável. Então, como professor cabe-nos o papel de mudar esta prática, preparar situações que envolvam tais conceitos e evidenciar que o aprendizado científico possui uma simbiose natural com os problemas do cotidiano. Assim, neste artigo, apresento uma análise reflexiva sobre fundamentos epistemológicos da formação de conceitos científicos, na perspectiva de teorias cognitivas, ancorada em uma investigação bibliográfica qualitativa, com o objetivo de compreender como o estudante da educação básica elabora suas aprendizagens matemáticas a partir da apropriação desses conceitos. Para essa análise foi necessário fazer um recorte na literatura e o embasamento teórico está respaldado nos escritos de Piaget (2003), Borges (1984), Vygostsky (1998a, 1998b), Luria (1987), Maturana e Varela (2001), entre outros. Dessa investigação destacamos aproximações, singularidades, complementos e demarcação de diferenças com potencial para possibilitar ao estudante avançar em seu aprendizado, além de evidenciar que o conhecimento de diferentes possibilidades de aprendizagens converge para uma apreensão mais sistematizada, a partir da formação de conceitos básicos como: contagem, conservação, comparação, semelhança, congruência, área e volume, por contribuir na formulação de ideias mais elaboradas, complexas. Além disso, ainda que restrita a um arcabouço teórico, mas difundido nos cursos de formação de professores de matemática e pedagogia, essa investigação nos encaminha à percepção de que a complexidade e a provisoriade do pensar e do conhecer se expressam nas diversas respostas e estratégias presentes nas atividades dos estudantes quando são corrigidas e ou socializadas em sala. E, nesse processo de socialização fica bem evidente a necessidade de cooperação na estruturação dos conceitos científicos para que os mesmos possam ser ampliados.

Palavras-chave: Conceitos Científicos. Articulação de conceitos. Aprendizagem Matemática.

Introdução



A aprendizagem matemática atualmente passa por um momento crucial. Nosso ensino é criticado principalmente pelo baixo desempenho dos nossos alunos e também pela prática da maioria dos professores. Para tal situação contribuem vários aspectos inerentes à aprendizagem que foram e ainda continuam sendo negligenciados nos processos de ensinar e aprender Matemática. Um deles é a formação de conceitos científicos discutido em diversas teorias cognitivas. Sendo assim, a nossa pretensão é a de investigar os princípios que os fundamentam (em algumas teorias) e, apresentá-los de forma sucinta. Visamos também apresentar algumas reflexões que possam contribuir para a compreensão desse importante aspecto do ato de aprender. Aliás, aprender vem do latim *apprehendere*, que significa apanhar, apreender, apropriar-se e compreender.

Na literatura, várias são as possibilidades de explicação sobre como são formados os conceitos científicos, entretanto, ocorre ainda certo desconhecimento sobre como os estudantes constroem seus aprendizados. Por esse motivo, podemos inferir que o professor de matemática tem um papel essencial no trabalho de desenvolvimento desses conceitos e pode contribuir decisivamente para sua incorporação e, posterior articulação com outros conhecimentos, a exemplos dos sociais e ambientais.

Contexto teórico

O processo de formação de conceitos científicos não decorre de uma perspectiva restrita apenas aos fatos relacionados à capacidade mental do aluno, mas da interação dos diversos aspectos que os geram e os determinam. Não é um processo óbvio, nem simples, mas complexo. O desenvolvimento conceitual implica uma contínua reorganização da estrutura cognitiva, na qual os conceitos existentes são modificados à medida que interagem com novas percepções. Isso se torna possível à medida que se desenvolve, gradativamente, a capacidade cognitiva de realizar abstrações. A capacidade de isolar e abstrair são de fundamental importância no processo de aprendizagens conceituais (VYGOTSKY, 1998b; LURIA, 1987).



Além das perspectivas vygotskiana e luriana, vejamos outras concepções sobre como o conhecimento acontece e evolui. Para o estudioso suíço Jean Piaget (1896-1980), o conhecimento só é possível através de transformações ativas, ou seja:

Para conhecer objetos, o indivíduo deve agir sobre eles e, portanto, transformá-los; deve deslocá-los, ligá-los, combiná-los, separá-los, desmontá-los e voltar a montá-los. Desde as mais elementares ações sensório-motoras (como puxar e empurrar) até às mais refinadas operações intelectuais, que são ações internalizadas e executadas mentalmente (por exemplo, reunir, conjugar, ordenar, colocar em correspondência um a um), o conhecimento está constantemente ligado a ações ou operações, isto é, a **transformações**. (PIAGET, apud BODEN, 1983, p. 22).

Já os biólogos chilenos Maturana e Varela¹ (2001, p. 33), consideram que “não há dúvida de que ele se manifesta em todas as ações da vida social humana [...]. Não há descontinuidade entre o social, o humano e suas raízes biológicas. O fenômeno do conhecer é um todo integrado e está fundamentado da mesma forma em todos os seus âmbitos.”

E para Borges,

O conhecimento está ligado, desde a sua origem, ao problema da sobrevivência. Trata-se pois de uma relação dialética entre o ser vivo e o seu contorno, visando à sobrevivência daquele. Como essa relação é dialética, existe uma ação do contorno para o ser vivo e outra ação deste para aquele. É natural concluir portanto: o conhecimento está ligado à vida. Mais ainda: é através dele que o ser vivo sobrevive, isto é, adapta-se ao seu contorno. Por conseguinte: o conhecimento é vida e é poder; este, para transformar o mundo e, nessa transformação, transformar a vida com a aquisição, pela consciência, de novos estados de percepimento. Ora, sendo a Matemática uma parte do conhecimento, ela é vida e é poder, no sentido acima indicado(BORGES, 1984).

Ao que nos parece, o ato de aprender ou conhecer ocorre de maneiras muito diferentes em função de interesses e possibilidades dos indivíduos, como também das situações em que se encontram. Talvez possamos dizer que o processo de formação e desenvolvimento dos conceitos origina-se de uma necessidade tanto

¹ Humberto Maturana Romesín e Francisco J. Varela Garcia são autores de vários livros e professores que sustentam que “o conhecimento não se limita ao processo de informações oriundas de um mundo anterior à experiência do observador, o qual se apropria dele para fragmentá-lo e explorá-lo. [...] que os seres vivos são autônomos, isto é, autoprodutores ao interagir com o meio: vivem no conhecimento e conhecem no viver.”(MARIOTTI, 2001, p. 14).



biológica quanto social – questões de sobrevivência, de uma indagação, ou de uma dificuldade, a qual pode ser imediata ou a médio e longo prazo. Nesse contexto, o indivíduo precisa gerar um conhecimento novo para dar conta da situação e resolver às situações que sejam problemáticas. Embora convenha assinalar que nem todo conhecimento provém de demandas exteriores e que também ocorrem reorganizações internas de conhecimento anteriores que dão lugar a outros novos, pois um indivíduo pode armazenar um conhecimento de alguma maneira e utilizá-lo muito tempo depois em uma situação que lhe pareça apropriada para isso, modificando-o ao colocá-lo em contato com outros conhecimentos que também possui.

Sabemos que o conhecimento matemático tem a característica da cumulatividade, isto é, o estudo de cada conceito ou teoria exige o conhecimento das noções e teorias que lhe servem de base, e que a psicologia do desenvolvimento reconhece a importância das experiências do estudante e de suas interações com o mundo para o desenvolvimento do conhecimento matemático. A compreensão de que o número de objetos em um conjunto não se altera se for mudada sua disposição espacial, que duas coisas iguais a uma terceira são iguais entre si, que se um objeto A é menor do que um objeto B e B é menor do que um objeto C, então, A é necessariamente menor do que C; que coisas que coincidem uma com a outra são iguais, ou de que quantidades iguais adicionadas ou subtraídas a quantidades iguais permanecem iguais, são conceitos matemáticos básicos adquiridos por meio de observações, ações e reflexões sobre objetos e situações do mundo em que vivemos. Esses conceitos servirão de base para a formação de outros conceitos. É característica da Matemática a formação de novos conceitos a partir de conceitos anteriores.

A relevância do conhecimento anterior no desenvolvimento de novos conhecimentos é enfatizada em diferentes teorias sobre o desenvolvimento cognitivo. Para Piaget, por exemplo, o desenvolvimento de conceitos lógico-matemáticos ocorre quando a criança enfrenta situações problemáticas e tenta, para resolvê-las, utilizar o conhecimento anterior de que dispõe. Da perspectiva piagetiana, a criança tenta assimilar a nova situação usando as respostas de que já dispõe. Quando isso falha, elas tentam novas respostas, desenvolvendo novas



estratégias que levam em consideração as características da nova situação. Nesse processo, para que uma situação seja considerada um problema, ela deve ser de um nível de complexidade que permita à criança relacioná-la com o conhecimento de que já dispõe. E, evidencia também que a criança constrói suas estruturas lógico-hipotéticas através da interação com o meio, atravessando quatro (4) estágios distintos até sua maturidade plena: o sensório-motor, o pré-operacional, o das operações concretas e o das operações formais.

Na obra *A Construção do Real na Criança*, Piaget diz que a criança se organiza organizando o mundo: “a inteligência não começa, pois, nem pelo conhecimento do eu nem pelo das coisas enquanto tais, mas pelo conhecimento de sua interação; e é ao orientar-se simultaneamente para os dois polos dessa interação que ela organiza o mundo, organizando-se a si mesma”, (PIAGET, 2003, p. 361). Para a criança, o mundo é, ao mesmo tempo, definido e limitado pelos seus esquemas. Seus esquemas, isto é, suas ações, constituem o seu mundo, sua realidade.

Assim, as ações da criança constituem, cada vez mais, uma rede de classes e relações, inicialmente prática, e, posteriormente, cada vez mais simbólica. Cada ideia que é assimilada nessa rede passa a fazer parte de uma totalidade organizada, totalidade que se reorganiza em função da nova ideia a ela assimilada. Conhecer uma ideia é situá-la num emaranhado de classes e relações. Conhecer mais significa desenvolver, qualitativa e quantitativamente esse emaranhado.

As construções da criança, durante o sensório-motor, passam por uma profunda transformação. Tornam-se simbólicas. É o advento da função simbólica ou semiótica: a função que torna possível a linguagem. Isso significa que um novo aspecto organizador foi construído e que tanto o espaço quanto o tempo passam a ter outra importância nas construções das crianças – acontece uma revolução na percepção do espaço e do tempo. As coisas, as pessoas, os acontecimentos poderão, de agora em diante, ser lembrados/evocados. Podemos dizer que eles não se reduzem mais ao imediatamente percebido, que desaparecem e reaparecem na dependência estrita do quadro perceptivo. O que aconteceu, ontem à tarde, passa a ser evocado, hoje de manhã. O acontecimento de ontem à noite é evocado hoje à tarde. A sequência: noite/escuridão, dia/claridade, começa a fazer sentido. Ontem,



anteontem, depois de amanhã, semana que vem, mês que vem, ano que vem. Aniversário, dia das mães, festa de São João, dia dos pais, dia da criança, natal, férias. Mas esse alargamento do tempo demora algum tempo (anos) para ser construído; porém, sua condição de possibilidade já foi construída, possibilitando assim, constituir-se em um novo e monumental instrumento do pensamento: a linguagem – entendida, por Piaget, como fala, distinguindo-a de outras funções semióticas (imitação, jogo simbólico, desenho, imagem mental, etc).

Decorre dos estudos piagetianos que a linguagem encontra sua condição de possibilidade na função simbólica ou função semiótica. Essa função representa o ponto de chegada, uma verdadeira síntese de todas as construções ou coordenações de ações do sensório-motor. Essa função é que torna possível todas as formas de representação – imitação diferida, brinquedo ou jogo simbólico, desenho e a linguagem, entendida, aqui, como fala – que caracterizarão o pensamento daqui para diante. E tornam possível a representação das coordenações das ações e não, apenas, das aquisições perceptivas. Aliás, a organização das aquisições perceptivas é função estrita da coordenação das ações.

A função semiótica emerge das coordenações do período sensório-motor, mas é característica do período pré-operatório - é a condição prévia, de toda a socialização. Na verdade, o período pré-operativo não se limita a criar novos sistemas de representação, mas é a fase em que um sistema de representação socialmente estabelecido - a linguagem social, é reconhecido e apreendido como uma forma possível de representação do mundo. Pode-se dizer que ao mesmo tempo em que a linguagem é um fator importante para o desenvolvimento mental da criança, exercendo uma função organizadora e planejadora do seu pensamento, ela tem também uma função social e comunicativa. A comunicação implica, essencialmente, em uma linguagem quer seja esta uma inscrição em pedras, troncos, um dialeto falado, um sinal de código Morse, gestos e sinais da linguagem dos surdos-mudos e outras. Por meio da linguagem, o indivíduo é exposto ao conhecimento humano e adquire conceitos sobre o mundo que o rodeia, apropriando-se do conhecimento proveniente da experiência acumulada pelas gerações anteriores e não tem que partir do zero.



Convém enfatizar que a linguagem não é o único aspecto a constituir a função simbólica, embora seja o instrumento mais adequado para representar a atividade simbólica dos processos mentais superiores: abstração, generalização, analogias, etc. Por isso uma função simbólica precária, isto é, fundada em precárias noções de espaço, tempo, objeto e relação causal, possibilitará, na melhor das hipóteses, uma socialização precária, um exercício precário da linguagem e uma precária construção das condições prévias da aprendizagem da matemática propriamente dita.

A função simbólica apresenta outros aspectos que influenciam na formação de conhecimento, além da linguagem. Será possível ensinar verbalmente uma pessoa a andar de bicicleta e esperar que ela aprenda apenas com esta informação? Segundo Sam Glucksberg (1971), autor do livro *Psicologia dos Processos Simbólicos*, não é possível descrever, somente com palavras, todas as atividades que compõem o andar de bicicleta, e ainda que fosse possível grande parte do comportamento necessário não é passível de controle verbal. Assim, mesmo que o aprendiz seja devidamente informado, não terá capacidade para realizar a tarefa. Da mesma forma, ao falar com um aprendiz de piano sobre como mover os dedos não trará qualquer contribuição na sua transformação num pianista competente. A aprendizagem acontece de forma gradual. Para Glucksberg (1971), os movimentos muito complexos não são passíveis de controle simbólico direto.

No período das operações concretas a criança consegue passar efetivamente da ação a operação, pois é nessa fase que ela procura integrar os esquemas de classificação, de seriação e de correspondência, de identidade e negação. Característico para essa fase é o desenvolvimento do conceito de conservação. Neste período a criança percebe e explica adequadamente os problemas referentes à conservação do comprimento e de áreas. Nesta fase, o pensamento conserva seus vínculos com o mundo real. As soluções dadas aos problemas são empíricas, baseadas na experiência de ações concretas. As transformações do real são concebidas a partir da experiência e manipulação do mundo real. A construção do real pela criança é vital e em grande parte coincide com a construção do edifício matemático, especificamente com o que dá sustentação a esse edifício: seus fundamentos. Os conceitos associados aos números racionais, por exemplo, estão



entre os mais importantes e também complexos que a criança trata no ensino fundamental. O seu desenvolvimento aumenta a capacidade da criança de compreender e manipular uma série de situações e problemas tanto na escola quanto fora dela, como também, servem de base para fundamentar as operações algébricas elementares.

O pensamento em formação

O pensamento formal amplia significativamente as capacidades da criança já que ela não é capaz somente de raciocinar sobre o real, sobre o que conhece ou sobre o que está presente, mas pode fazê-lo também sobre o possível. O possível é construído fundamentalmente servindo-se da linguagem. Também podemos dizer que o real é o possível atualizado. Na verdade, o pensamento passa a dispensar as bases empíricas e a desenvolver-se meramente no mundo do possível. Trata-se de um pensamento baseado em hipóteses verbalmente concebidas, em verdades possíveis, que se liberaram das limitações impostas pelo mundo real. É pertinente observar que antes dessa etapa, a ciência só pode ser abordada de forma preparatória. De fato, são todas essas capacidades que permitirão que o adolescente entenda o pensamento científico e raciocine sobre problemas complexos. O adolescente domina as categorias do pensamento abstrato e formal, desenvolvendo espontaneamente a combinatória, a correlação, as formas de reversibilidade (inversão e reciprocidade). Tudo isso têm grande importância do ponto de vista da aprendizagem escolar, daí a importância do pensamento formal e abstrato para a formação dos conceitos científicos, em especial, os matemáticos.

As mudanças intelectuais no período formal são de tipos diversos e afetam todas as áreas da conduta. Por isso, podemos dizer que continuamos incrementando a nossa capacidade cognitiva e os nossos conhecimentos ao longo de toda a vida, pelo menos no caso de algumas pessoas, embora necessariamente não tenha de ser assim, mas que chegamos ao topo na forma de abordar os problemas na fase final da adolescência. O adolescente, por exemplo, é capaz de interpretar a experiência mais do que uma criança e, principalmente, de manipulá-la, de criar condições para poder observar um fenômeno, ou seja, isolar as variáveis



que produzem um fenômeno. Também são capazes de formular hipóteses e de contrastá-las, de examinar se são verdadeiras ou se são falsas.

Essa evolução interna do pensamento em esquemas e estruturas lógicas cada vez mais complexas, desde as formas mais elementares da adaptação do organismo ao meio, culminam na estrutura ^{INCR}, que se compõe de quatro tipos de transformações: I – identidade; N – inversa (negação); C – correlatividade; R – reciprocidade. Essas transformações formam uma estrutura na acepção Piagetiana, pois estão logicamente inter-relacionadas de modo a construir um sistema completo, fechado e reversível. Sucessivas transformações podem levar-nos de qualquer ponto, no interior da estrutura, para qualquer outro ponto, e voltar ao princípio. Isso significa que elas – as transformações estão em equilíbrio.

A obra de Piaget proporciona em níveis de observação e teoria um estímulo incomparável para a compreensão do desenvolvimento do conhecimento. Porém, isso não significa isenção de críticas². Piaget ainda atrai discípulos devotos e críticos severos. Mas não há dúvida de que foi um dos grandes mestres da ciência no século XX. Seus estudos focalizam o raciocínio em seus aspectos lógicos, analisam as representações que a criança tem do mundo que a cerca, investigam as razões da cognição e buscam verificar a influência de fatores externos como, por exemplo, o meio social e a linguagem. Esses estudos têm por objetivo evidenciar e identificar os passos ou etapas que conduzam ao conhecimento científico:

² Uma crítica contundente ao trabalho de Piaget foi feita por Hans Freudenthal, um importante matemático holandês que se tornou membro da ICMI (International Commission on Mathematics Instruction) e a presidiu por 4 anos. No período em que foi presidente da ICMI organizou o 1º ICME (Congresso Internacional sobre a Educação Matemática) em Lion (França) em 1968. Seu interesse pela educação matemática o levou a escrever vários livros e artigos. Os livros mais conhecidos são: *“Mathematics as an educational task”* (Matemática como tarefa educacional – 1973); *“Weeding and Sowing. Preface to a Science of Mathematical Education”* (Capinar e Semear. Prefácio a uma ciência de educação matemática – 1978) e *“Didactical Phenomenology of Mathematical Structures”* (Fenomenologia didática de estruturas matemáticas – 1983). Em seus artigos afirmava que Piaget não entendia muitos conceitos matemáticos como espaço (topológico, projetivo e euclidiano), número cardinal e ordinal, etc., e que muitos dos seus experimentos testam o domínio linguístico em vez do matemático. Freudenthal participou de inúmeros congressos – um deles foi o 1º Congresso Internacional de Educação Piagetiana, organizado por Lauro de Oliveira Lima que aconteceu no Rio de Janeiro, em julho de 1984. Nesse Congresso, Freudenthal criticou Piaget, como já fizera antes. Os organizadores do Congresso não gostaram da crítica. Aliás, nos anais do Congresso a presença de Freudenthal foi simplesmente ignorada (NEELEMAN, 1991). Outra crítica não menos contundente foi feita por René Ton, um importante matemático francês, que responsabilizou Piaget pelo formalismo no ensino de Matemática. Piaget, é claro, se defendeu dizendo que não era responsável pelo entendimento que outros estudiosos davam à sua teoria.



O conhecimento científico não é uma categoria nova, fundamentalmente diferente e heterogênea com relação às normas de pensamento pré-científico e aos mecanismos inerentes às condutas instrumentais próprias da inteligência prática. As normas científicas situam-se no prolongamento das normas de pensamento e de práticas anteriores, mas incorporam-lhes duas exigências novas: a coerência interna (do sistema total) e a verificação experimental (para as ciências não dedutivas). (PIAGET; GARCIA, 1987, p.37).

Por essa razão, Piaget focaliza que em seu estado mais evoluído, as operações cognitivas são abstratas, aplicam-se a todo tipo de objeto e independem de conteúdos específicos. O conhecimento que delas deriva é de natureza formal e não é possível comprovar empiricamente a verdade de tal conhecimento – a Matemática, em certa medida, prescinde da realidade para estabelecer seus critérios de verdade; busca-se a verdade coerencial. Isto posto, podemos dizer que é possível estabelecer relações rigorosas e formalizáveis com os conceitos intelectuais (conhecimento abstrato), como também, estabelecer correspondência entre modelos abstratos e realidade (mundo físico) – as propriedades dos objetos no mundo físico, correspondem às outras constantes e variáveis do modelo abstrato; enquanto que, com o conhecimento da realidade física material é possível garantir a relação com o real experimental.

E, o sujeito amplia sua subjetividade na medida em que toma posse de si mesmo, de suas ações: isto é, na medida em que toma consciência das coordenações gerais de suas ações. Isso, porém, só é possível através de muitas mediações: das coisas físicas, do meio social, da linguagem dos outros sujeitos. Na verdade, a *tomada de consciência*, segundo Piaget, inverte a ordem da formação do conhecimento, ou seja, a conceituação passa decididamente a determinar as ações. Antes, a ação determinava a conceituação.

Entretanto, para Vygotsky (1998a), o desenvolvimento de conceitos científicos pressupõe conceitos anteriores, ou seja, conceitos científicos somente podem nascer na mente da criança a partir de generalizações prévias e inferiores.

Da perspectiva vygotskiana, as tarefas de compreender e comunicar-se são essencialmente as mesmas para o adulto e para a criança. A criança – num estágio inicial de seu desenvolvimento, é capaz de compreender um problema e visualizar o objetivo colocado por esse problema, como também desenvolver conceitos.



Entretanto, as formas de pensamento que a criança utiliza ao lidar com essas tarefas diferem profundamente das do adulto, em sua composição, estruturação e modo de operação. Assim, a questão principal quanto ao processo de formação de conceitos segundo Vygotsky (1998a) é a questão dos meios pelos quais essa operação é realizada. Considera que não é suficiente a explicação de que o processo é induzido pelas necessidades humanas, mas que devemos considerar o uso de instrumentos e a mobilização dos meios apropriados sem os quais o processo não se realiza.

Um conceito é mais do que a soma de certas conexões associativas formadas pela memória. É mais do que um simples hábito mental; é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser ensinado por meio de treinamento, só podendo ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança já tiver atingido o nível necessário. (VYGOTSKY, 1998a, p.104).

A concepção de que a formação de conceitos se baseia em conexões associativas foi contestada pelas investigações de Ach e Rimat. Na verdade, a existência de associações entre símbolos verbais (palavras) e os objetos, embora sólidas e numerosas, não é por si só suficiente para a formação de conceitos. Antes de Ach, a psicologia considerava duas tendências básicas que regiam o fluxo das ideias sobre a formação de conceitos: a reprodução por meio de associação e a perseverança. Essas tendências falharam nas investigações de Ach; assim, ele introduziu a tendência determinante, estabelecida pela imagem do objetivo e mostrou que nenhum conceito novo se formava sem o efeito regulador da tendência determinante criada pela tarefa experimental. Afirmou também que a memorização de palavras e a sua associação com os objetos não leva à formação de conceitos e que o surgimento de um problema é necessário para que se formem novos conceitos.

Podemos dizer que a contribuição de Ach foi o desenvolvimento da tese de que a formação de conceitos é um processo criativo, e não um processo mecânico e passivo; que um conceito surge e se configura no curso de uma operação complexa, voltada para a solução de algum problema; e que só a presença de condições externas favoráveis a uma ligação mecânica entre a palavra e o objeto não é suficiente para a criação de um conceito.



Ach criou um método para estudar o processo de formação dos conceitos inicialmente chamado de “método da busca”. Esse método foi modificado por Sakharov e Vygotsky para estudar as várias fases evolutivas do processo de formação de conceitos (Sakharov foi um dos colaboradores de Vygotsky). O método modificado foi denominado de “método da dupla estimulação”. Nesse, dois conjuntos de estímulos são apresentados ao sujeito observado: um como objetos da sua atividade, e outro como signos que podem servir para organizar essa atividade. Há, porém, diferenças significativas entre os métodos. Ach, por exemplo, começava seu experimento, dando ao sujeito um período de aprendizado ou prática; era permitido, também, manusear os objetos e ler as palavras sem sentido que estavam escritas em cada um, antes de saber qual era a tarefa a desempenhar; enquanto que para Sakharov e Vygotsky, era necessário apresentar um problema ao sujeito que permanece o mesmo até o final, mas as chaves para a solução são introduzidas passo a passo, cada vez que um bloco é virado. Na verdade, esses experimentos consistem na distribuição de objetos. Esses objetos têm cores, formas e dimensões diferentes e ficam dispostos em um tabuleiro em frente ao sujeito. Vygotsky, nessas pesquisas, analisava a sequência de objetos escolhidos pelos sujeitos da pesquisa.

Nas investigações iniciadas por Sakharov sobre o processo de formação de conceitos, e completadas por Vygotsky, foram estudadas cerca de 300 pessoas, entre crianças, adolescentes e adultos. As principais teses resultantes dessas investigações são a de que o desenvolvimento dos processos que resultam na formação dos conceitos começa na fase mais precoce da infância, mas as funções intelectuais que, numa combinação específica, formam a base psicológica do processo de formação de conceitos, amadurecem, se configuram e se desenvolvem somente na puberdade. E nas investigações desenvolvidas por Vygotsky e colaboradores foi também observado que aquilo que uma criança não é capaz de fazer sozinha, poderá ser feito com a ajuda de alguém mais “preparado” que ela.

Destas observações, decorreu o desenvolvimento de um conceito muito importante na teoria vygotskiana: *zona de desenvolvimento proximal*. Esse conceito, na verdade, ajudará a explicitar melhor a importância das interações sociais no desenvolvimento cognitivo. Vygotsky (1998b) o cria, como sendo a distância entre aquilo que a criança é capaz de fazer sozinha (nível de desenvolvimento real) e



aquilo que ela consegue realizar sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outras crianças (nível de desenvolvimento potencial). A zona de desenvolvimento proximal constitui-se por aquelas funções que ainda não estão maduras, mas sim em processo de maturação, quer dizer, que ainda se encontram em um estágio embrionário.

Com base em seus estudos sobre a zona de desenvolvimento proximal, propõe mudanças no que se refere à aprendizagem, justamente porque o conceito de zona de desenvolvimento proximal permite verificar não somente os ciclos já completados pela criança, como também aqueles que estão em formação. Para Vygotsky (1998b), o único bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, ou seja, que se dirige às funções psicológicas que estão em vias de se completarem.

Segundo Vygotsky (2001), o aprendizado de modo geral e o aprendizado escolar em particular, não apenas possibilita, como orientam e estimulam processos de desenvolvimento. A escola, por oferecer conteúdos e desenvolver atividades específicas, tem um papel fundamental e insubstituível no desenvolvimento das funções psicológicas superiores³. Ainda sobre isso, Leontiev (2001) diz que o processo de educação escolar é qualitativamente diferente do processo de educação em geral, pois, na escola, a criança está diante de uma tarefa particular: entender as bases dos estudos científicos, ou seja, um sistema de concepções científicas.

Nessa perspectiva, a formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa, em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte. Daí, o processo não pode ser reduzido à associação, à atenção, à formação de imagens, à inferência ou às tendências determinantes⁴. Todas são indispensáveis, porém insuficientes sem o uso do signo, ou palavra, como o meio pelo qual conduzimos as nossas operações mentais, controlamos seu curso e as canalizamos em direção à solução do problema que enfrentamos.

³ Na concepção vygotskiana, todas as funções psicológicas superiores aparecem duas vezes no curso do desenvolvimento do ser humano: primeiro, no nível social e depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológico) e depois, no interior do ser humano (intrapsicológico). Para Vygotsky, isso é válido para a linguagem, a atenção voluntária, a memória lógica, a formação de conceitos e o desenvolvimento da vontade.

⁴Vygotsky vai além da *tendência determinante* que Ach julgou ser o fator decisivo para a formação de conceitos.



Considerações finais

É preciso reconhecer que apesar de necessário na formação de conceitos, a presença de um problema por si só, não pode ser considerada a causa do processo, embora sejam as situações com que os estudantes se defrontam ao ingressarem no mundo cultural, profissional e cívico dos adultos, um fator importante para o surgimento do pensamento conceitual. Aliás, se o meio ambiente não apresentar nenhuma dessas situações, não lhe fizer novas exigências e não estimular o seu intelecto, para proporcionar-lhe uma série de novos conceitos, o seu raciocínio não conseguirá atingir os estágios mais elevados, ou só os alcançará com grande atraso.

É inegável que a aprendizagem escolar precisa melhorar – em particular, a aprendizagem matemática. Do ponto de vista cognitivo, é preciso mostrar a importância da interação da aprendizagem escolar com as vivências do estudante em seu meio, visto que, o desenvolvimento e formação de conceitos consistem, na reunião desses fatores, sem que tenha sentido saber qual deles é mais importante, ou em que proporção contribui para o aprendizado, já que, se um deles falta, enormes alterações são produzidas no desenvolvimento e formação dos conceitos, ou inclusive, os conceitos não se formam. A importância de considerar essa interação reside não apenas na aprendizagem acadêmica (científica), mas também na aprendizagem de atitudes e valores para a convivência humana e nas relações interpessoais em geral. Na verdade, o ato de aprender, como não poderia deixar de ser, é uma conquista coletiva (professor, estudante, escola, sociedade), travada passo a passo, dia a dia.

Referências

BODEN, Margaret A. **As ideias de Piaget**. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix: Ed. da Universidade de São Paulo, 1983.

BORGES, Carloman C. **O ensino da matemática**. Conferência pronunciada em 24/08/84. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Vitória da Conquista – Ba. [publicada no Folhetim de Educação Matemática. Ano 3, nº 45, dez. 1995.]

GLUCKSBERG, Sam. **Psicologia dos processos simbólicos**. Trad. Maria Helena Souza Patto. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1971.



LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, L.S; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 8ª edição. Trad. Maria da Penha Villa Lobos. São Paulo: Ícone, 2001.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem**. As últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MARIOTTI, Humberto. In: MATURANA, H. R. & VARELA, F. J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. Trad. Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2001, p. 7-17.

MATURANA, H. R. & VARELA, F. J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. Tradução de Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2001.

NEELEMAN, Wim. Hans Freudenthal. *Bolema*, Rio Claro/SP, Ano 6, Nº 7, p. 36-46. 1991.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. 3ª edição. Trad. Ramon Américo Vasques. São Paulo: Editora Ática, 2003.

_____. **Para onde vai a educação?** 16ª edição. Trad. Ivette Braga. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

_____. **Epistemologia genética**. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

PIAGET, Jean; GARCIA, Rolando. **Psicogênese e História das Ciências**. Trad. Maria Fernanda Rebelo Jesuíno. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1987.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. 2ª edição. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

_____. **A formação social da mente**. 6ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.
VYGOTSKY, L.S; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 8ª edição. Trad. Maria da Penha Villa Lobos. São Paulo: Ícone, 2001.



O PROJETO DE EXPERIÊNCIAS CRIADORAS – PEC

Zoraya Maria de Oliveira Marques
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
zorayadoutoradoufrn@yahoo.com.br

Resumo

O Projeto de Experiências Criadoras - PEC, nasceu na disciplina Estágio Supervisionado que a Pesquisadora ministra na Universidade do Estado da Bahia – UNEB/Campus XI desde 1995.2 e foi concluído em junho de 2016. As produções originais e a significação educativa-cultural-artística-social que o PEC consolidou, ajudou a ampliar as reflexões teóricas e atividades formativas a que se propôs em 20 anos de existência, alicerçado na proposta de: atender o público acadêmico *ou não*, através de ações de pesquisa e extensão no ensino, no âmbito da Pedagogia escolar e não escolar. A metodologia investigativa do projeto cunhou singulares ferramentas desde o levantamento dinâmico das múltiplas necessidades socioeducativas observadas nas comunidades, semestre a semestre, intitulada de Visitas Diagnósticas - VD's, até os 10/12 subprojetos semestrais cunhados de Ações de Culminância, em paralelo mas independentes, dos projetos individuais de estágio. Tudo isso favoreceu que o PEC pudesse ir se reinventando para a adequação das novas metas trazidas pela imprevisível realidade dos municípios polos e pelos problemas cada vez mais desafiadores postos na contemporaneidade. Os estudos sobre livre expressão presentes nas propostas pedagógicas de Freinet (1993), a autonomia defendida por Feire (1996) a complexidade Moriniana (2000) e a pedagogia vivencial de Marques (2006) foram os principais inspiradores dos eixos PEC conhecidos como: o Programa de Formação de Monitoria Voluntária de Extensão e o Programa de Formação de Pesquisadores onde os demais Subprojetos se ancoram. Consequentemente, os resultados obtidos no PEC e o impacto causado no processo formativo do Pedagogo, segundo a percepção das Monitoras, é de tê-lo como um projeto de grande importância educacional e formativa, que educa por inteiro e que contribuiu ao seu modo e limites, para a ampliação e valorização de experiências educativas transformadoras no âmbito da afetividade, profissionalização, e cidadania implicada.

Palavras Chaves: PEC. Formação de Monitoria. Laboratório de Pesquisadores.

PEC... o que é?

Desde o início das *aventuras pensadas* no Ensino Superior, nem sempre do modo mais simples ou fácil, fui descobrindo que, de fato, "todo conhecimento comporta o risco do erro e da ilusão" (MORIN, 2000, p.18) o que, em si, não se constituiu num grande problema, mas antes um enorme desafio.



Neste ideário nasceu em 1995.2 e se consolidou gradualmente, o Projeto de Experiências Criadoras – PEC, sendo concluído em junho deste ano no semestre 2015.2⁵ na Universidade do Estado da Bahia – UNEB/Campus XI/Serrinha. É lícito afirmar, que uma das marcas determinantes da originalidade, validade, sonhos, aprendizagens, mudanças, descobertas, superações e intensa efervescência do PEC, pode ser atribuída aos afetos e laços humanos de muita beleza que seguiu interligando. Ficou comprovado: a "afetividade pode asfixiar o conhecimento, mas pode também fortalecê-lo" (MORIN, 2000, p.19).

É momento de esclarecer que, pelo fato do presente texto ter a natureza de um 'relato analítico de práticas' de ensino e de aprendizagem experienciadas em dezenas de turmas de graduação' esta narrativa se tornou evidentemente, um recorte sintético de determinados aspectos pontuais, onde optei em apresentar aspectos nucleares do PEC, na forma mais objetiva possível. É que o PEC não cabe na tinta e no papel. Não se conta nas letras. Só se entende mesmo, a epistemologia, filosofia e ética da sua existência, estando nele, sendo PEC, vivendo-o.

Em termos objetivos, as produções originais e a significação educativa-cultural-artística-social que o PEC consolidou, ajudou a ampliar as reflexões teóricas e atividades formativas a que se propôs em 20 anos de existência, alicerçado na proposta de: atender ao público acadêmico *ou não*, através de ações de pesquisa e extensão no ensino, no âmbito da Pedagogia escolar e não escolar em suas múltiplas necessidades socioeducativas.

Necessidades estas, evidenciadas desde as Visitas Diagnósticas/VD's cujo sentido se delineia logo nas primeiras entrevistas ao profissional de Pedagogia que atua no espaço educativo não escolar, onde o estudante deseja realizar o seu estágio individual e mediante os ajustes do PGE (Projeto Guarda Chuva de Estágio) e CIE (Caderno Individual de Estágio) para firmar a parceria da Instituição com a UNEB.

Assim começam as primeiras observações e experimentação de ações de cunho socioeducativo, sob o acompanhamento e orientação esperados, incluindo o acesso à rotina do trabalho pedagógico do profissional, para melhor compreensão e inserção no contexto *vivo*, relações estabelecidas, organização, estrutura e



funcionamento donde ocorre. Não é a toa que esses primeiros passos também são fundamentais, para a relação de acolhimento, empenhamento e co-responsabilização que esses municípios polos constroem com os Subprojetos PEC, que são desenvolvidos concomitantemente: "É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido" (MORIN, 2000, p.34).

Há mais. É a VD que ajuda a sinalizar quais as atividades de Monitoria de Extensão serão propostas e realizadas nas cidades onde acontecem os estágios individuais. São, notadamente, nos eventos extensionistas do PEC que a Turma, os Monitores Voluntários e a comunidade convivem de forma integrada e produtiva, em meio aos subprojetos derivados dos diagnósticos e temas problemas que são detectados nos semestres do curso.

Seguramente, foi esta dimensão formativa e vivencial da metodologia assumida pelo PEC que cunhou singulares ferramentas investigativas de trabalho, desde o levantamento dinâmico das múltiplas necessidades socioeducativas observadas nas comunidades, semestre a semestre, intitulado de Visitas Diagnósticas - VD's até a efetivação de 10 a 12 subprojetos semestrais de Ações de Culminância, que ocorrem em paralelo (e independentes) aos projetos individuais de estágio.

Para que um desafio de tal magnitude tenha sobrevivido e se consolidado por vinte anos, os eixos do PEC conhecidos como o Programa de Formação de Monitoria Voluntária de Extensão e o Programa de Formação de Pesquisadores, precisaram se tornar de diferentes modos, duração e intensidade, a base de estudo e investigação onde os demais Subprojetos (transitórios ou permanentes) foram se ancorando.

Na verdade, guardadas as devidas especificidades, o primeiro deles (monitoria) sustentou todas as ações PEC de 1995 a 2016, desenvolvendo *subprojetos* de curta e longa duração, sempre como alternativas formativas às demandas emergidas nas VD's, onde foram contempladas não menos do que centenas de pessoas das mais diversas idades, condição social, escolarização, nível de profissionalização e histórias de vida. Enquanto que, o segundo (pesquisadores) teve intencionalmente, um caráter limitado, exploratório e de média duração sob a



experiência intensiva de 'programa laboratório' voltado especialmente para contemplar apenas dois estudantes de graduação do curso de Pedagogia.

Tudo isso favoreceu que o PEC pudesse ir se reinventando para a adequação das novas metas trazidas pela imprevisível realidade dos polos e pelos problemas cada vez mais desafiadores postos na contemporaneidade.

Programa de Formação de Monitoria Voluntária de Extensão

É fato: teria sido impossível, ou pouco provável, que o PEC tivesse tido o devido reconhecimento e êxito sem a fundamental e intensa participação das diversas Monitoras Voluntárias ou PecAnas⁶, que foram se sucedendo desde o seu primeiro ano de existência.

Sobre isso, em se tratando da formação continuada temos afirmado em diversas oportunidades, que todo programa de monitoria de graduação tanto do ponto de vista teórico quanto do ponto de vista prático, ocasiona diversos benefícios à ensinagem (Anastasiou, 2004) pois favorece a consolidação de uma gama de saberes e fazeres curriculares, seja no sentido escolar ou não.

E não poderia ser diferente, quando se trata de um curso de licenciatura em Pedagogia que busca ampliar, de todas as formas possíveis, o envolvimento do Pedagogo em formação com diversas realidades e práticas socioeducativas.

A guisa de contextualização é preciso destacar que, no semestre 2015.2 os principais subprojetos em que as Monitoras do PEC estiveram envolvidas, foram:

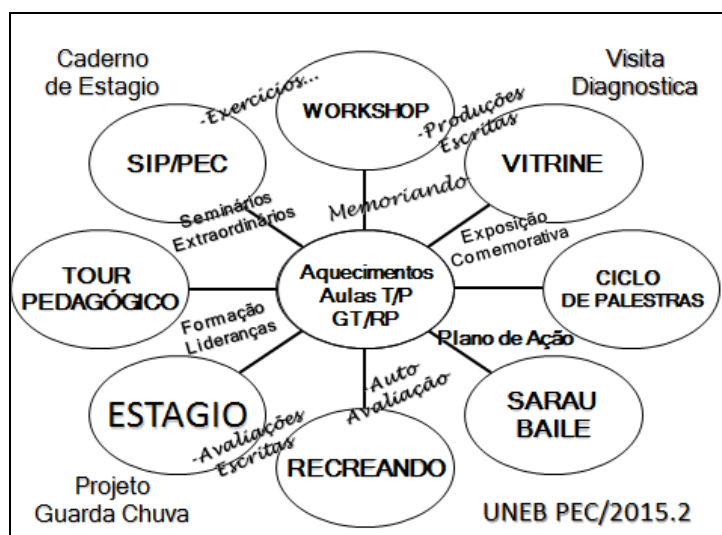
1. Programa continuado de formação de Monitoria
2. Visita Técnica em Salvador/Ba
3. Seminário Interdisciplinar de Pesquisa SIP PEC: "O que faz um Pedagogo em Espaços Não Escolares?"
4. Jornal Falado: "Zika, tá no lar? tá no ar"
5. Curso: "Formas de Amar, Nós Outros"
6. Oficina Infante Juvenil para comunidade da zona rural em Biritinga/Ba

⁵ Nomenclatura utilizada nos últimos anos no âmbito do projeto, para identificar as Monitoras. Vale salientar que somente graduandos que terminaram o 5º semestre de Pedagogia e que vivenciaram o Estágio no formato PEC podiam se candidatar ao ingresso no Programa de Formação de Monitoria Voluntária de Extensão do Programa PEC, ou como Bolsista.

7. Recreando “Brincar educa... Educa quem brinca” em Teofilândia/Ba
8. Vitrine: "A propósito, existe preconceito em nosso *métier*?"
9. Expo PEC: “Exposição Comemorativa 20 anos PEC” e Oficina para Escolares
10. Sarau Baile PEC e Karaokê Pedagógico

Isso realça, que longe do “princípio de redução” que levaria o PEC ao equivoco de tentar restringir o ‘complexo ao simples’, o postulado que nos animou privilegiava o imprevisto, o novo e a invenção (MORIN, 2000, p.40). Ilustrando esta perspectiva, tivemos:

Quadro 01: Projeto Guarda Chuva de Estágio 2015.2



Acervo de Publicações PEC

Desta maneira, implicados (mas não contidos) no formato idealizado pela disciplina pesquisa e estágio em espaços não escolares, os subprojetos PEC foram assumidos pelas Monitoras integrados ao pós estágio da Turma como atividades teóricas e práticas significativas, que só teriam sentido se fossem desenvolvidas junto ao ensino em caráter indissociável e dinâmico.

Entretanto, até onde se vê, as previsões se depararam com uma serie de imprevistos e acontecimentos que por vezes nos levaram a uma reconfiguração razoável do já pensado e previsto *a priori*. E isso não aconteceu por acaso, mas sim porque:

Não existe a possibilidade de se realizar um planejamento tal qual foi pensado, onde tudo o que foi previsto aconteça exatamente como sonhado.



Afinal, ele é materializado por pessoas, em universos culturais multirreferenciados, e se considerado os diferentes fatores intervenientes que o influenciam (tais como: inúmeros imprevistos, condições estruturais, limites e disponibilidade perante o imprevisível da vida) - nada pode ser definitivamente pré-estabelecido (MARQUES, 2009, p.12).

Ora, as pessoas, como dito por Morin (2000, p.45): "devem reconhecer-se em sua humanidade comum e ao mesmo tempo reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo que é humano".

Tampouco, se nada tivesse sido realizado, teria revelado que havia mais problemas para se rever: o que poderia estar relacionado ao diagnóstico de necessidades realizado nas Visitas Diagnosticas – VD, no traçado dos objetivos, temáticas envolvidas, metodologias de trabalho escolhidas, recursos econômicos e materiais, medidas avaliativas e, principalmente, nas ações dos atores sociais e seu comprometimento com as metas que queríamos alcançar.

Neste sentido, nos subprojetos desenvolvidos pelo PEC, as atividades planejadas estiveram em constante crivo avaliativo e sofreram constantes reajustes, na medida em que as parcerias e providências iam sendo finalizadas e afetava, necessariamente, as datas previstas.

[...] todo planejamento é flexível e perpassa por constantes revisões e/ou mudanças, seguramente todos os subprojetos sofrerão determinados ajustes no decorrer da sua aplicação, o que, a priori, não deverá comprometer a sua realização dentro do período previsto. Como saber, até que tentemos? (MARQUES, 2015, p. 9).

Ademais, as ações deste semestre por estarem em fase conclusiva, nos fizeram dar visibilidade e destaque, por exemplo, na Expo PEC comemorativa dos 20 anos do projeto, a diversas propostas realizadas no passado, onde fomos revivendo em ciência e emoção: as primeiras ações do PEC, qual sejam: a Oficina de Regentes; os Cursos de Extensão Formas de Amar e Nós - Outro; os Seminários Extraordinários; o Exercício Intercrítico Eu, Pedagoga; as Manhãs e Tardes Sócio-Recreativas; as surpresas e bobices do Baile de Máscaras Revivendo Velhos Carnavais e Orquestra; a UNEB na Comunidade; o Programa de Rádio; a Melhor Idade é Melhor na UATI (Universidade da Terceira Idade); as Palestras Vivenciadas na rede escolar e demais espaços educativos; a deliciosa Gincana Humorística;



subprojetos estes que procuraram dar seguimento a busca pela manutenção equilibrada da indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão, e principalmente ajudar as pessoas a pensarem em suas existências, desejos, projetos de futuro, desejos do presente, aprendizagens do passado.

É preciso frisar que, cada um dos subprojetos sempre foi planejado 'junto' mas, em separado e de forma específica, mantendo a interdependência e raiz epistemológica pautada principalmente, no legado de Paulo Freire (1996) e Edgar Morin (2000). Tudo indica, inclusive, terem sido estes os marcadores para compreendermos de algum modo que, em determinado momento (singular para cada um): "Interrogar nossa condição humana implica questionar primeiro nossa posição no mundo" (MORIN, 2000, p.45).

Sobretudo porque a autonomia, humildade e curiosidade epistemológica (FREIRE 1996) foram valores de formação que tiveram um papel primordial para que as Monitoras protagonizassem suas escolhas nos atos de aprender a aprender.

O Programa de Formação de Pesquisadores

A segunda raiz do PEC, por assim dizer, foi o inusitado Programa piloto de Formação de Pesquisadores, ou como intitulado em sua versão experimental, de Programa Continuado de Formação para a Pesquisa, por defender o caráter de continuidade e permanência no decorrer da formação inicial, buscando implantar uma cultura de formação continuada para a pesquisa junto aos Estudantes que cursam o 4º ou 5º do Curso de Pedagogia.

O período de vigência desse Programa ou Laboratório teve origem em novembro/2011, a partir da abertura formal de vagas de Orientação (durante o Seminário de Formação de Pesquisadores I que integrou o Programa de Pesquisa do PEC em articulação com os Seminários Interdisciplinares de Pesquisa/SIP) o que perpassou pelo processo seletivo de duas vagas de orientação concretizadas em dezembro/2111.

A urgência e importância de um programa desta natureza, se revelou principalmente, nas polêmicas dificuldades vivenciadas na UNEB, quanto à gestão das orientações dos TCC's/produções de caráter monográfico que, em alguns casos,



terminava impressado no penúltimo/último semestre dos cursos, resultando em 'Ensaio' que não condiziam com a qualidade e rigor esperados em trabalhos científicos de conclusão da formação inicial.

Não foi por outro motivo, que a proposta de desenvolver um programa-laboratório PEC de formação para a pesquisa se deu na compreensão de ser esta uma das dimensões mais propícias para se intensificar a tríade do tripé formativo, uma vez que pesquisa, ensino e extensão caminharam juntos, mesmo em pausas e descompassos, e respeitando-se, é claro, suas especificidades.

Entretanto, foram com estas expectativas e anseios que os dois orientandos que foram selecionados para o Programa ajudaram a 'pôr à prova' os requisitos referentes aos princípios éticos de permanência no programa-laboratório. Em linhas gerais, isso significava: estar disponível ao permanente exercício de ir e vir/escrever – reescrever, pautado no rigor acadêmico que se desenvolve em diferentes etapas, prazos e metas a atingir (MARQUES, 2015); dedicar-se à revisão de literatura (incluindo publicações de todo gênero); dedicar-se com afinco ao levantamento do estado da arte; localizar e obter as mais diversificadas fontes documentais e bibliográficas para subsidiar o trabalho de pesquisa, e com antecedência suficiente para que as reuniões quinzenais de socialização e debates com a orientadora fossem produtivas; zelar pelo respeito e relação ética incondicionais, inclusive no tocante ao próprio desejo e expectativas investigativas, acompanhamento e manutenção das condições e recomendações para seu avanço; vincular saberes, experiências, formação e área de conhecimento específico, para a qual convergiam as investigações de ambos; privilegiar a escola pública como espaço prioritário no trabalho de campo; manter atualizado o quadro de avaliação processual, onde constavam, entre outros: as assinaturas de comparecimento às Sessões de Orientação; o cumprimento dos indicadores de produção (como resenhas, apresentações em eventos, publicação dos artigos) vistos como fundamentais para o recebimento do Certificado de Conclusão do Programa no final do processo.

De idêntica importância, o reconhecimento da necessidade de se cuidar da relação de confiança que se estabelecia entre Orientadora e Orientando, para a garantia das vivências de crescimento e de satisfação pessoal-acadêmica-



profissional, fosse trocando *feedback*; ou exigindo as contribuições, acompanhamento e orientação pré-definidos, tiveram também um olhar diferenciado no PEC. Cada um, em seu jeito e autonomia, *convivendo*, reitera que sem dúvida: "É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno" (MORIN, 2000, p. 53).

Foi assim que, determinadas condições exigidas no processo seletivo para o ingresso e permanência no Programa, foram se firmando devagar e contribuíram, sobremaneira, para a credibilidade mútua, a ponto de provocar a permanência no PEC mesmo depois da conclusão do laboratório e da própria formação na graduação, passando a participação na qualidade de egressos monitores voluntários.

Foi no crivo avaliativo, que a reflexão e análise em torno de cada um dos critérios e alicerces metodológicos do trabalho, fez emergir a compreensão dos fundamentos de uma experiência formativa tão exitosa. Isto também se deu pela observância de aspectos considerados estruturantes, tais como: o estudante-pesquisador estar regularmente matriculado no 5º semestre; ter produzido o projeto de pesquisa piloto ainda que de modo inicial; ter um tema de pesquisa alinhado à área de formação, conhecimento, experiências e estudos de ambos (orientadora e orientando); engajar-se ou ter a intenção de envolver-se em projetos de iniciação científica bem como em monitoria; ou monitoria voluntária de ensino, pesquisa ou extensão no Projeto de Experiências Criadoras – PEC; cumprir o cronograma das sessões de orientações quinzenais, considerando eventuais reajustes prévios pois a ausência em quatro sessões consecutivas (ou, em uma delas sem justificativa plausível), ocasionaria o desligamento do programa; realizar as leituras, fichamentos e resenhas nos prazos estabelecidos, bem como a produção do trabalho conforme a organização em andamento; apresentar a Pesquisa, no mínimo em dois eventos pedagógicos-culturais-científicos, ao longo do laboratório, ainda que, apenas na categoria pôster e publicar, no mínimo, 01 artigo científico durante o programa; e na fase de finalização, submeter o trabalho ao primeiro parecer avaliativo (parcial) e última revisão; depositar o trabalho no Colegiado no prazo estabelecido e comparecer à apresentação pública/banca, na data firmada, com todas as revisões



indicadas até então, mantiveram o programa em contínua revisão e busca de alinhamento com as necessidades formativas dos sujeitos envolvidos.

Por fim, a premissa e comprometimento em comparecer a última sessão de orientação para apresentação das modificações indicadas pelo parecer final (produzido pela banca na apresentação pública) e ceder uma cópia final corrigida à Biblioteca do Departamento e aos colaboradores/campo - envolvidos na investigação, atestaram, que o laboratório obteve, junto aos orientandos que nele se engajaram, a tentativa de assunção integral do Termo de Compromisso firmado com a orientadora.

Concluir, não é terminar...

Como era de se esperar agora que é depois, vejo que tudo isso ainda seguirá me influenciando, sobremodo na forma como continuarei estudando a Pedagogia Vivencial cotidianamente. Quanto as PecAnas, é deveras gratificante perceber o quanto reconhecem que o PEC (desde o estágio supervisionado no 5º semestre) se constituiu numa forma inusitada de contribuir para assunção do "destino humano em suas antinomias e plenitude" (MORIN, 2000, p. 103). Convicção que se aprofundou, quando se aventuraram a ingressar no Programa de Formação de Monitoria onde a intensificação do sentido pedagógico, profissional, ético, epistemológico, artístico, humano, social, cultural e político da Pedagogia aflorou em dimensões até então, não imaginadas.

Tal percepção, a respeito da influência do PEC em suas vidas e processos formativos favoreceu que as Monitoras o tenham como um projeto de grande impacto educacional e formativo, que educa por inteiro e que contribuiu ao seu modo e limites, para a ampliação e valorização de experiências educativas transformadoras no âmbito da afetividade, profissionalização, e cidadania implicada.

Certamente, tudo isso se deu pelo seu potencial criador de mistura: o PEC envolveu um contingente enorme de educadores e educandos de todos os níveis educacionais, com formações, saberes, e experiências das mais diversas, principalmente as *não escolares*, com interessantes modalidades de participação e engajamento.



Ao final de 20 anos é possível constatar que, para o Projeto de Experiências Criadoras (PEC) se renovar semestre a semestre importou sobremodo, nos tornarmos cada vez mais conscientes e atuantes nos meandros do que *projetar futuro* significa. Afinal de contas, foi aprendendo e ensinando, errando e acertando, pausando e avançando, sorrindo e chorando, que vivemos, teimosamente, todas as fases que o PEC precisou *metamorfosar* para se consolidar num guarda chuva fluido, mas organizado; leve, mas fundamentado; mutante, mas sistematizado.

É que, desde o início, o PEC estava destinado a ser um grande espaço de convergências e divergências, onde se entrecruzasse - um pouco muito - das incertezas e complexidade que nos faz únicos e *em algo - parecidos - uns com os outros*, e que os participantes se mobilizaram em compartilhar.

Até porque, considerando o cenário educacional, político, social, cultural, precisamos mais do que nunca - insistir nas ações formativas que possam contribuir, de fato, para a consolidação de atitudes mais compreensivas, solidárias e implicadas *entre as gentes*. Podemos ser pessoas e profissionais melhores. E tal esperança não é utopia inconsequente. É sim, um sonho possível.

Claro que implicar-se supõe comprometimento. Seja no âmbito individual, seja no coletivo. Que se vê naqueles que realmente *se importam com o outro*. Nos que assumem posturas éticas e solidárias, mesmo quando a situação convida ao individualismo ou a omissão paralisante. Se vê, em quem é capaz de lidar com a incerteza, o risco, a mudança, o imprevisto, como algo que propicia o crescimento como parte e prerrogativa imperiosa da própria existência humana.

O fôlego, experiência e *aprendente know-how* do PEC projetaram, nesta etapa final, esperançosas possibilidades de que as Protagonistas PecAnas (ou monitoras voluntárias) poderão dar continuidade, de diferentes modos, lugares, intensidades e formatos, aos saberes, práticas, e experiências que teceram em torno de diferentes campos do saber ao longo do PEC.

Então, é justo e lícito afirmar, no apagar das luzes do Projeto de Experiências Criadoras, *no formato e lugar histórico*, que avaliamos neste último semestre (e em meio aos impactos educacionais e formativos que visualizamos nos participantes dos subprojetos): construímos uma história real, educativa, transformadora sim. E



ela fez uma bela diferença (minúscula que seja, mas ao mesmo tempo fecunda e potente) na tessitura da cidadania planetária que almejamos...

Referências

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade**: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3ª ed. Joinville: Univille, 2004.

FREIRE Paulo **Pedagogia da autonomia**: Saberes Necessários à prática educativa: Paz e Terra, 1996.

MARQUES, Zoraya M de O Marques. Pesquisa – do aprender a fazer" ao aprender a orientar". In: MARQUES, Zoraya M. O. **Leitura Complementar do Módulo "Planejamento de Ensino"**. Curso de Docência no Ensino Superior. Salvador: UNIFACS, 2009.

_____. **Projeto de Experiências Criadoras/PEC**. Serrinha: UNEB, 2015.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

SANTOS Maria Lúcia dos, **A Expressão Livre no Aprendizado da Língua Portuguesa**: Pedagogia Freinet. SP: Scipione, 1993.



EIXO: FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

ENSINO E PESQUISA NA UNIVERSIDADE: ARTICULAÇÃO TEORIA E PRÁTICA PROFISSIONAL NA INVESTIGAÇÃO-FORMAÇÃO

Ana Cristina Silva de Oliveira Pereira
Universidade do Estado da Bahia – UNEB/Campus XI
acpereira@uneb.br

Resumo

A escrita deste texto é alimentada por reflexões que versam sobre o fazer pedagógico do professor universitário a partir do princípio da articulação teoria e prática profissional como movimento de investigação-formação do sujeito. Refere-se a um recorte da pesquisa de mestrado desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc/UNEB, intitulada “Entretinerâncias formativas e fazeres pedagógicos da/na docência universitária”, cuja qual objetivou compreender como o professor universitário se percebe no exercício da docência no contexto do Ensino Superior, buscando analisar as interfaces entre suas histórias de vida, suas itinerâncias formativas e seu modo de ser professor. Foi um estudo desenvolvido com sustentação teórico-metodológica na abordagem qualitativa, aparada pelos princípios da (auto)biografia, com ênfase nas histórias de vida, a partir de entrevistas narrativas com professoras do Departamento de Educação – Campus XI, da Universidade do Estado da Bahia. As narrativas foram analisadas na perspectiva de entender a percepção que as colaboradoras têm das suas itinerâncias formativas e os sentidos e significados que atribuem ao exercício da profissão no contexto da universidade. A intenção desse recorte é provocar análises sobre a necessária dinâmica de fazer teoria e prática dialogarem como movimento que inquieta para a investigação de si mesmo e da profissão, a partir da fundamentação de Barroso (2004); Klein (2009); Rays (1999); Josso (2004); Nóvoa (2002); Garcia (1999), dentre outros que evidenciam o lugar de importância da relação teoria e prática no movimento de investigação-formação. Os resultados apontam para a importância da retroalimentação entre teoria e prática profissional na ação pedagógica e explicitaram, ainda, que os sentidos e significados que as professoras conferem à essa relação estão diretamente atrelados aos seus valores e crenças pessoais e profissionais, a partir dos quais buscam efetivar o ensino como prática de investigação-formação, na direção da inovação do fazer pedagógico.

Palavras-chave: Relação teoria e prática; docência universitária; Prática Pedagógica; Investigação-formação.

Desafios e desejos da escrita...

Vivemos em um cenário marcado por profundas e múltiplas mudanças nos diversos segmentos sociais, provocadas, sobretudo, pelos avanços tecnológicos e científicos, as quais requisitam uma nova perspectiva de produção do conhecimento e de formação profissional, pautada na resignificação de conceitos e na revisão da



visão de mundo, homem e sociedade. Nesta nova perspectiva, a educação tem um papel essencial se considerarmos que é pela educação que se legitima esta nova visão de mundo *sistêmica e complexa*¹ que está em pauta, dando à formação outro olhar, na direção do desenvolvimento humano que contempla o sujeito integral, além da qualificação formativa de uma profissão.

Neste cenário de mudanças o professor passa a assumir uma postura, não mais de detentor de informações e do saber, mas de articulador na construção e disseminação do conhecimento, principalmente, no sentido de repensar a função da educação e da ação pedagógica na vida e na formação dos sujeitos, contemplando assim outras facetas da vida humana que noutros tempos não eram respeitadas.

Isso porque, hoje compreende-se a construção do conhecimento como um processo complexo, que transcende a informação e considera as múltiplas dimensões que envolvem a prática, em busca da construção dos pilares da educação do terceiro milênio: aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser. É uma perspectiva voltada à aprendizagem crítica e transformadora, centrada no sujeito, portanto, assentada em parâmetros inovadores que provocam o professor a repensar seu modo de ser e agir diante da prática pedagógica instituída nas universidades.

Daí emerge a problematização do espaço acadêmico, no que se refere às questões estruturais e organizacionais, mas, sobretudo, quanto ao seu posicionamento social frente à produção do conhecimento e como espaço nuclear para a formação de profissionais para atuar nos múltiplos segmentos da sociedade. Para esta empreitada é imprescindível analisar o papel do professor universitário como produtor de conhecimento e como articulador dos processos pedagógicos, tendo em vista alcançar “[...] transformações que possam subsidiar práticas que articulem o ensino, a pesquisa e a extensão” (FRANCO, 2011. p.160).

É importante reiterar que o professor universitário ao adentrar no espaço da universidade, o seu papel é a docência, aliás, como afirmam Pimenta e Anastasiou (2010, p 142) “[...] a relação do professor com as instituições de ensino superior inicia-se pelo papel de docente”. Independente das formas de ingresso, das relações com o ato de pesquisar ou com a extensão, esse professor tem uma finalidade eminentemente pedagógica, voltada ao ensino, em que as questões metodológicas,



avaliativas, de aprendizagem e do próprio ato de ensinar são de sua responsabilidade. Logo, o fazer pedagógico é inerente à sua profissão e explicita seu posicionamento frente à educação e ao próprio ato pedagógico.

Desse modo, neste texto, as análises partem do pressuposto básico de que os sentidos e significados que esse professor confere ao fazer pedagógico, estão diretamente articulados aos seus valores e crenças; ao seu modo de se situar no mundo e de compreender a si e à sua profissão. É uma escrita que encontra sustentação teórico-metodológica na pesquisa qualitativa, a partir da (auto)biografia, com ênfase nas histórias de vida. O dispositivo para a realização do trabalho no campo empírico foi a entrevista narrativa, com professoras do Departamento de Educação/Campus XI da Universidade do Estado da Bahia, Serrinha/BA. Para preservar suas identidades, neste artigo, elas serão reconhecidas como: Terra, Água, Ar, Fogo e Sol, tendo em vista a importância e responsabilidade de cada uma delas na constituição profissional e pessoal do sujeito em formação, numa alusão aos elementos fundamentais que constituem o universo.

Enfim, esta produção põe em evidência as potencialidades do fazer pedagógico na universidade e as interdependências da teoria com a prática, como princípio da e para a construção do ensino como prática de investigação-formação, num imbricamento que revela a inovação pedagógica a partir dos modos como o professor se posiciona diante do enredo denominado docência universitária.

Articulação teoria e prática... desafios na universidade

Articular teoria e prática é um dos dilemas vividos pelas colaboradoras deste estudo, haja vista que são responsáveis pelo fazer pedagógico diante de uma prática pedagógica institucionalizada pela universidade que, ao longo dos tempos apontou para a dicotomia entre teoria e prática. Essas professoras vivenciam o desafio da superação desse paradigma conservador, pautado no racionalismo técnico, academicista e tradicional, que separa teoria e prática, minimizando as possibilidades de aprendizagem, subestima potenciais do educando, nega sua condição histórica/cultural e evidencia as fragilidades profissionais do professor.

Porém, há que se considerar que vivemos em um contexto diverso, no qual, urge a necessidade do professor assumir uma postura mais autônoma diante da



profissão, no sentido de compreender o *ato de ensinar* como finalidade da docência universitária e o *ato de aprender* como a essência do seu fazer pedagógico. Pensar nos processos de ensinar e aprender, de forma problematizadora, reflexiva e dialética, articulando teoria e prática, promove a construção de novos conhecimentos, de busca de autonomia, fazendo emergir a perspectiva do sujeito em vir a ser constante: insatisfeito e que reflete sobre o que faz, porque faz e o que fundamenta essa ação.

Desse modo, o fazer pedagógico do professor universitário deve estar centrado na “[...] integração entre o lugar de aprender e o lugar de fazer, criando condições para que se produza outra relação entre o saber e o poder” (BARROSO, 2004, p. 58). Essa relação teoria e prática é complexa e, ainda, contraditória,

[...] resulta e implementa um novo sentido para o trabalho docente: um modo de ser-sentir-pensar dialético. Com isso o trabalho docente não ocorre de modo arbitrário, mas pela intervenção (política e pedagógica) do professor (marcada pela subjetividade-objetividade) que antevê conscientemente sua ação pedagógica... um trabalho em permanente construção feito e desfeito num tempo-espaco específico, pela mediação da teoria e da prática (RAYS. 1996, p. 39).

Na busca “desse novo sentido para o trabalho docente”, as professoras expressaram que investem na articulação dinâmica e permanente entre teoria e prática profissional, como estratégia para reconstrução/retroalimentação do fazer pedagógico, a partir de um ensino que prime pela produção do conhecimento:

Teoria e prática são imbricadas, inseparáveis, não dá pra fazer uma sem a outra e isso tem que ficar claro nas minhas ações porque o meu aluno me toma como referência. O processo formativo vivenciado pelo sujeito em sua formação é de extrema importância para a prática que ele irá desenvolver e é essa prática que requer dele uma formação continuada... É na prática que ele se percebe inacabado, a prática deve ser o foco das experiências de produção do conhecimento vividas pelo aluno em formação para a docência. Essa articulação deve ser estratégia de trabalho do professor para qualificar o que ele faz e seus modos de produzir conhecimento. (FOGO, entrevista, 2013)

Ao trazer à tona essa perspectiva, a professora explicitou que os modos como o docente percebe a articulação da teoria com a prática profissional, evidenciam a sua postura diante da prática pedagógica e direciona seu modo de agir, materializando assim, suas concepções sobre educação, produção do



conhecimento, formação profissional e seu papel nesse processo. Sol endossou a discussão, ao afirmar que

[...] Eu tento fazer essa aproximação, buscando articular as discussões teóricas à realidade da escola, a realidade que eu sei que o estudante vai encontrar na sua prática quando se tornar professor. É acreditando nisso que busco desenvolver práticas articuladas à realidade, ao contexto da atualidade, ao contexto da escola pública, pois atuo numa universidade pública e quero que meus alunos sejam bons para a escola pública (SOL, entrevista, 2013).

Esta postura de Sol evidencia uma preocupação com o sujeito em formação na intenção de contemplar suas necessidades. Ao compreender teoria e prática como um todo inseparável na produção do conhecimento, do formar-se permanentemente, esta professora assumiu ainda “[...] a atividade cognoscitiva e a atividade prática, como componentes de uma ação única, constituem-se no fundamento essencial que oferece “vida concreta” aos processos de ensinar e de aprender” (RAYS, 1996, p. 39). Sobre esta questão as professoras Terra e Sol endossaram:

Eu me sinto motivada a fazer a prática pedagógica a partir da compreensão de que o ensino de Matemática precisa ser transformado... A matemática é uma ciência que está na base do desenvolvimento tecnológico, que apresenta questões de ordem filosófica, ética, que interfere de forma contundente na formação do cidadão. Escola e sociedade têm que perceber que não é inteligente criar mitos sobre a matemática... Só é possível superar isso se eu, como professora, compreender que teoria e prática caminham juntas, uma alimenta a outra. Enquanto o meu aluno reflete, pensa, questiona a partir da prática que desenvolve, da realidade que vive, compreende e altera a teoria e reconstrói a prática. (TERRA, entrevista, 2013)

Um grande diferencial na formação do professor da escola básica é a aproximação da teoria com a prática profissional, entre universidade e escola. O estudante em formação que vivencia a escola básica, tem a função de provocar a universidade a se repensar, a repensar o ensino a partir do que ele vivencia na prática e eu, professora, que estou aqui na universidade, tenho que repensar a formação desse professor a partir do que faço e das teorias que estudo. Essa é a dinâmica da ação. (SOL, entrevista, 2013)

O posicionamento das professoras em relação ao seu fazer pedagógico, comunga com as bases legais da formação do professor, que demarcam que os fundamentos dessa formação precisam garantir a aproximação entre teoria e prática



profissional, entre a universidade e a Escola Básica. No campo das discussões teóricas essa perspectiva aparece com veemência, elucidando que à medida em que o estudante é “mobilizado pela *experiência* e pela *reflexão*, o estudo se manifesta em ações, percebidas no seu crescimento interior quando ele passa a tornar convicções próprias as conclusões obtidas” (KLEIN, 2009, p. 129).

Porém esse é um processo difícil e que tem as suas fragilidades, como demarca a professora Água, enquanto docente de Estágio Curricular Supervisionado e que vive o dilema de desconstruir a perspectiva do estágio como o momento da vivência prática na formação que acontece ao final do curso. Assim ela afirmou:

[...] percebo as fragilidades diante dos desafios encontrados na prática pedagógica..As vezes, não conseguimos dar conta, principalmente no que se refere à aproximação da teoria com a prática profissional que eles desenvolvem no estágio.. Percebo que eles vão tentando construir estratégias diversas para ir superando aquilo que não damos conta e eu vou aprendendo nessa experiência, com as práticas deles. Busco consultar outros professores, articular com as áreas específicas, para dar conta dessa articulação teoria e prática. É muito complexo, mas isso vai me melhorando (ÁGUA, entrevista, 2013).

Esta percepção evidencia que, no cotidiano da profissão, não é tarefa fácil construir um fazer pedagógico sustentado na articulação da teoria e prática profissional. Sobretudo porque essa articulação não se dá apenas no campo do Estágio, mas se configura num processo que acontece ao longo do percurso formativo. Ademais, é importante destacar que o estágio não é um momento pontual da formação, mas se constitui no “[...] conjunto de atividades curriculares que os alunos deverão realizar durante seu curso de formação, junto ao futuro campo de trabalho” (PIMENTA, 2002, p. 70), não como uma prática rotineira e mecânica, resumida ao “dar e assistir aulas”, mas uma experiência que produz sentido ao ato de ensinar, cuja prática “[...]se constitui numa atividade de reflexão que enriquece a teoria que lhe deu suporte. O estágio é um processo criador, de investigação, explicação, interpretação e intervenção na realidade” (*idem.ibidem*).

Para endossar ainda mais esse entendimento, a professora Fogo destacou que “o afastamento entre teoria e prática é a ruína da prática pedagógica do professor e da formação do estudante. O estudante vai perpetuar esse afastamento quando for professor na escola básica”. Isso evidencia a necessidade de



redimensionar o fazer pedagógico, tendo em vista transformar a “[...]confluência das posições teóricas em propostas de intervenção práticas” (GARCIA, 1999, p. 24), e vice-versa, num empreendimento que explicita a coerência entre o que se diz e o que se faz. Ainda, sobre esta questão, a professora Fogo afirmou que, cotidianamente, busca

[...] desenvolver uma prática coerente com o que teorizo e o que eu teorizo se evidencia nas minhas ações, até porque não acredito em teorias fora do exercício das práticas. Sou uma professora que ensina aprendendo e que aprende ensinando. Vivo em busca do que é necessário para desenvolver as atividades inerentes a profissão com responsabilidade, competência e empenho. (FOGO, entrevista, 2013)

Assim, na ação pedagógica, o processo de articular teoria e prática, exige do professor autoconhecimento e (re)conhecimento do que se é e de seu projeto de vida e da profissão, um domínio da docência em todas as suas múltiplas dimensões, até porque a profissão docente “[...] é um trabalho com e sobre os outros, é uma atividade que se desenvolve em um conjunto de relações interpessoais intensas e sistemática” (FANFANI, 2009, p. 40). Portanto, precisa estar implicada com uma ética centrada no outro e em seus processos formativos, os quais demandam a escuta, a intervenção e a compreensão das necessidades do outro, como endossou a professora Fogo:

A teoria é trabalhada como recurso para formalização da prática e como ferramenta de reflexão sobre contextos diversos da escola em que o aluno atua ou atuará. Teoria e prática, universidade e espaço de atuação, a vivência desse aluno no seu campo de atuação e os processos formativos precisam ser considerados. O professor não se forma apenas no espaço acadêmico, existem implicações outras que interferem na formação e precisam ser vistas e utilizadas para subsidiar a construção de conhecimentos, respeitando a autoria e a experiência no processo de formação. (FOGO, entrevista, 2013)

Esse fazer pedagógico, manifestado no ensino a partir da autoria e da experiência exige respeito, tempo e espaço, tendo em vista a ressignificação dos processos de ensinar e de aprender, a partir do sujeito que aprende, atestando que tais experiências e vivências se constituem num processo de metarreflexão do conhecimento de si (JOSSO, 2004) tão necessário à formação humana e profissional.



Sob esse prisma, fica evidente que a reflexão possibilita a reconstrução da prática profissional a partir da própria prática, concedendo ao professor e ao aluno um fazer pedagógico em constante (re)construção, que aproxima o estudante do seu campo de atuação profissional e concede ao professor o privilégio de investigar o seu fazer pedagógico, num processo retroalimentado do ensino e da aprendizagem.

Essa dinâmica cotidiana permite a produção dos saberes pedagógicos, nos quais as professoras sinalizam buscar “[...] na prática outras fontes de referência para a sua ação docente... um saber social que informa a prática” (TERRIEN *apud* BORGES, 1998, p.51) e que se constitui na resignificação, a partir da prática, dos saberes profissionais adquiridos na formação inicial, ratificando que o fazer pedagógico do professor não é constituído apenas por um ‘saber específico’, mas por vários ‘saberes’, de diferentes origens e matizes. Assim, as vivências nos diversos espaços e situações, validam os saberes docentes como assegura a professora Fogo:

[...] a minha experiência e práxis como professora da educação básica por 20 anos, em todos os espaços que atuei, desde a educação infantil, ensino fundamental, EJA, coordenadora pedagógica e no ensino superior, foram espaços formativos... permite aproximar mais a realidade da escola básica, dessa formação do professor na graduação, numa perspectiva diferenciada e investigativa. Essa é uma crítica que faço aos cursos de formação de professores, o fato de não articular as discussões acadêmicas ao espaço de atuação do professor em formação. (FOGO, entrevista, 2013)

Aqui a experiências e evidencia como elemento articulador da teoria com a prática profissional do professor em formação, evocando a ideia defendida por Nóvoa (2002, p. 64) de que a “[...] a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensino de novos modos de trabalho pedagógico... por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas”.

Assim, as colaboradoras põem em evidência a necessidade resignificar o ensino, numa perspectiva dialética. Vasconcellos (2004) destaca três momentos fundamentais: *a mobilização para o conhecimento*, apontando a necessidade de provocar, motivar e desafiar o estudante a se apropriar e se responsabilizar por seus processos de aprendizagem. Outro momento, refere-se à *construção do conhecimento*, constituindo-se num processo de “[...] desenvolvimento operacional de atividade do aluno por meio da pesquisa, numa análise que provoca esse aluno a



produzir significado ao estudo, a problematizar o conhecimento, a buscar agir sobre o objeto a ser conhecido” (VASCONCELOS, 2004, p 57). Daí emerge a *síntese do conhecimento*, como um “[...] momento de sistematização, da expressão empírica do aluno acerca do objeto apreendido, da consolidação de conceitos” (idem. *ibidem*).

Esse processo de produção de conhecimento, de articulação teoria e prática profissional, efetiva-se a partir da interação intencional, com vistas a provocar o encontro entre aluno, professor e objeto do conhecimento. Esta é a essência da relação pedagógica necessária à estruturação de um fazer pedagógico formador de profissionais críticos, reflexivos, autônomos, capazes de contribuir para a transformação da sociedade. Para tal, a professora Fogo destacou que busca

sempre utilizar a pesquisa como metodologia de ensino, em que o estudo dos teóricos servem de pano de fundo para o estudo da realidade e de si mesmo. Ou seja, os alunos estudam os teóricos, pesquisam a prática para compreendê-la melhor a partir da teoria e vice-versa. (FOGO, entrevista, 2013)

Nessa direção, o professor é visto como um profissional que além de dominar os conteúdos de sua área de atuação, precisa dominar os conteúdos didático-pedagógicos; os conteúdos ligados aos saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional, os conteúdos ligados a explicitação do sentido da existência humana (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010), para assim ressignificarem o que fazem no contexto da sala de aula; para se repensarem como referenciais no contexto de sua profissão; e para perceberem a importância e função social que exercem na formação do sujeito, buscando assim caminhar na perspectiva de um ensino problematizador, dialógico e articulado à pesquisa e ao contexto social.

Nesse processo de ressignificar a ação pedagógica, o professor tem suas experiências valorizadas na produção de conhecimentos e compreende que é na prática, que seu fazer profissional acontece e vai se aperfeiçoando, e possibilita a constituição de um profissional consciente de seu papel transformador, numa perspectiva mais complexa e articulada que faz emergir a aproximação teoria e prática. Surge daí, a necessidade de pensar o ensino como prática de *investigação-formação*⁷, como possibilidade de inovação do fazer pedagógico.

⁷Proposição defendida por Josso, (2004; 2010); Souza, (2006), Nóvoa, (2002).



Ensino e pesquisa na universidade...a dinâmica da investigação-formação:

Inovar o fazer pedagógico é um desafio latente no Ensino Superior, mas por motivos diversos, na efetividade da prática acontece apenas em casos isolados, a depender das concepções e valores do professor diante da profissão e do sentido que atribui ao fazer pedagógico. Muitos professores ainda se mostram satisfeitos com o que fazem, outros não refletem sobre o fazer pedagógico; outros não pensam sobre si nesse processo; e ainda têm aqueles que além de não acreditarem nas possibilidades de inovação, na força da coletividade para a mudança, posicionam-se contrários a qualquer empreendimento inovador. Daí a professora Fogo afirmar que *"[...] não é fácil mudar. É preciso ser muito "raçudo" pra fazer algo diferente com a universidade que tá aí, é preciso peitar mesmo as adversidades se quisermos inovar o ensino e defender um projeto de investigação-formação"*.

Essa dificuldade para a inovação está atrelada à compreensão do ato de ensinar e do papel docente nessa ação, que ao longo dos tempos foi traduzida como prática de transmissão de teorias/conteúdos, alheia à realidade e distante das necessidades formativas do estudante, em que ao professor, concebido como o detentor desse conteúdo, cabe o papel de estruturar os meios de operacionalizar essa transmissão, como pondera Masetto

A grande preocupação no Ensino Superior é com o próprio ensino, no seu sentido mais comum: o professor entra em aula para transmitir aos alunos informações e experiências consolidadas para ele através de seus estudos e atividades profissionais, esperando que o aprendiz as retenha, absorva e reproduza por ocasião dos exames avaliativos. (MASETTO, 2004, p. 01)

Porém, considerando o atual contexto social com suas significativas mudanças, a universidade que pretende cumprir sua função social, sobretudo no que se refere ao desenvolvimento do sujeito integral e à formação profissional de qualidade, deve estar envolvida com a inovação do ensino, tendo em vista que a transmissão de conteúdos não é suficiente para a vida e para a profissão dos estudantes. Aqui convém destacar que a ideia de inovação está em consonância ao posicionamento defendido por Lucarelli, (2009), numa perspectiva que envolve *ruptura e progatonismo*. Para ela inovação pedagógica é



la ruptura con el estilo habitual con que se opera en las prácticas cotidianas de formación llevadas a cabo en la institución, y el protagonismo, que identifica al papel que tienen los sujetos en los procesos de gestación y desarrollo de la práctica nueva (LUCARELLI, 2009, p 208)

As professoras colaboradoras coadunam com a perspectiva da autora por pensarem que para um “[...] *fazer pedagógico inovador o passo fundamental é romper com o modelo de ensino que está colocado nas universidades*” (ÁGUA, 2013), buscando “[...] *repensar o papel do professor e do estudante na produção do conhecimento*” (FOGO, 2013). A professora Terra ainda complementa afirmando que “[...] *é um processo lento, que envolve pessoas e práticas, desconstrução de crenças, transformação no trabalho do professor, da instituição e da própria realidade... não pode ser feito de qualquer jeito, nem com imediatismo*”. Essa visão apontada pelas professoras denota que no processo de busca pela inovação é importante zelar pela qualidade do trabalho acadêmico e pela liberdade deste trabalho, buscando construir “[...] um espaço orientado para a compreensão dos processos que se dão na aula, com base na consideração de sua relação e com seu destino de formação” (LUCARELLI, 2007, p. 75), conforme complementa a professora Fogo, ao afirmar que

[...] a busca da inovação começa pela ruptura com a concepção de formação, que não pode ser pensada como algo mecânico e distante das suas finalidades; pela reflexão e depois vêm as mudanças de estratégias, das práticas em si, dos modos de ensinar, de relacionar teoria e prática, de avaliar, de ver o aluno... para isso, temos que estar insatisfeitos com o trabalho que desenvolvemos e com os resultados desse trabalho. (FOGO, entrevista, 2013)

Essa perspectiva deixa pistas sobre a complexidade da inovação, sobretudo, no que se refere a necessidade de romper com aspectos rotineiros das práticas de ensino, que envolvem os vários sujeitos do processo, ratificando que essa inovação

[...] modifica la relación de los sujetos en torno del conocimiento, introduce cambio en el rol del alumno, en la práctica de aprendizaje, pero también transforma el rol del profesor y las formas de relacionamiento en el conjunto del grupo... aparece ligada a la existencia de una relación dialéctica entre teoría y práctica. Y que esta relación en la universidad puede expresarse a través de modalidades referidas a procesos genuinos de aprendizaje que se



dearrollan em el aula em cualquier tramo de la formación" (LUCARELLI, 2009, p 210)

Ou seja, o processo de inovação desconstrói o lugar seguro e estático do professor, do ensino e da universidade em si. Esse professor é requisitado a se reinventar, a se apropriar de suas histórias de vida e a se assumir produtor de suas construções, numa prática que

[...] puede ser entendida solamente si se la analiza como parte del conjunto de prácticas que desarrolla um determinado actor; se parte del supuesto que esse comportamiento cobra sentido a la luz del repertorio de formas de actuar que há desarrollado esse sujeto ao largo de su vida... (*idem, ibidem*)

Partindo desse entendimento, a prática inovadora só pode ser compreendida dentro do contexto das histórias dos sujeitos, que denota que a inovação perpassa por um processo de investigação-formação. É uma proposta que tem a investigação como prática do ensino e da produção/avanço do conhecimento, logo, como estratégia de formação docente, a partir da relação dialógica e criativa com a realidade.

Essa perspectiva visa romper com a reprodução e proporcionar ao aprendiz a descoberta de si como sujeito, investigador de sua trajetória formativa, das suas potencialidades e das suas construções. As professoras explicitaram que empreendem esforços no projeto de investigação-formação que tentam instituir no seu fazer pedagógico, ao afirmarem que

[...] tenho que me reinventar todos os dias... porque pra mim é uma questão de honra convencer os alunos o quanto é importante eles se responsabilizarem pela própria formação e dar conta de conhecimentos básicos. Só consigo fazer isso se eu assumir uma postura pedagógica diferente. Por isso é que busco inovar, penso em estratégias que os provoquem. Eles precisam se dar conta de que serão professores que também ensinarão a depender do modo como foram se constituindo professores. (TERRA, entrevista, 2013)

[...] utilizo a pesquisa como metodologia de ensino, investigo as minhas práticas, reflito sobre as minhas práticas junto com meus alunos. Nisso, eu vou me formando enquanto eles se formam. Faço aquilo que acredito, norteado pela minha concepção sobre a formação... acredito que tenho de desenvolver ma prática pedagógica centrada no aluno e nas histórias vividas por ele, pra que ele se sinta autor de suas produções e da própria formação. É por isso que tomo a pesquisa como princípio para o ensino. Essa autonomia de professora universitária me dá autoria para produzir conhecimento e escrever sobre minhas reflexões, como afirma Freire sinto-



me professora que ensina e com os alunos aprende a ser professora.
(FOGO, entrevista, 2013)

A postura das professoras, está centrada no ato de pesquisar a formação docente a partir do sujeito que se forma, num processo de investigação-formação (JOSSO, 2004), possibilitando à esse sujeito produzir o seu conhecimento a partir da experiência própria, a qual “[...] conduz à uma reflexão sobre os modos de produção dos saberes, de compreensão e de explicação dos fenômenos” (JOSSO, 2010, p. 111).

Essa é uma perspectiva que inaugura um processo pedagógico que transcende à alienação, ao instrumentalismo técnico que por décadas formou professores e contribui, sobremaneira, para a construção de outro olhar para o sujeito, desafiando-o a refletir e questionar a realidade e a si mesmo diante da realidade, a partir de suas histórias de vida. Assim, o ensino é tomado como prática investigação-formação, possibilitando a aprendizagem dos estudantes e o amadurecimento dos professores, num processo de mudança que provoca “[...] uma transformação do sujeito aprendente pela tomada de consciência de que ele é e foi sujeito das transformações” (JOSSO, 2010, p. 111), ao longo de sua vida e nos seus percursos de formação. Nesses termos, a investigação-formação é entendida como “[...] uma metodologia do sujeito consciencial, de suas dinâmicas e de ser no mundo, de suas aprendizagens, das objetivações e valorizações que ele elaborou em diferentes contextos que são/foram os seus” (*idem, ibidem*, 125).

Sob esse viés, o educador precisa ter consciência de seu papel mediador a partir da investigação da sua própria prática e que considere o aluno enquanto sujeito, o qual passa a ter a percepção dos problemas reais, oportunizando-o a vivência da experiência de articular teoria e prática, a partir das experiências vividas pelo aluno em formação para a docência, como salienta a professora Sol na sua narrativa abaixo.

[...] eu quero continuar sendo uma referência, uma boa referência pra que os estudantes sejam bons professores em qualquer lugar que venham a atuar, a partir da investigação permanente da profissão. Eu sei que as experiências que eles vivem na graduação, a partir do que eu faço na universidade, servirão de referência pra o que eles vão fazer na escola. Isso me move a investir num fazer pedagógico investigativo, mais aproximado da realidade deles. (SOL, entrevista, 2013)



Este modo de entender o fazer pedagógico, significa que o empreendimento na inovação, transcende à condição de pesquisador e requer um investimento pedagógico para desenvolver um trabalho que contemple um projeto de investigação-formação, tendo em vista que é na reflexão argumentativa e crítica, mediada pela investigação da realidade, que os saberes profissionais estabelecem a relação teoria e prática tão necessária ao ensino de qualidade, cabendo ao professor problematizar a realidade para propiciar o ato de pesquisar no e a partir do ensino. Nesse processo, a professora Fogo considera alguns aspectos fundamentais, como salientou no fragmento abaixo,

Considero também os alunos com suas histórias de vida, seus anseios... Penso também na licenciatura, nos objetivos da formação do professor. Considero ainda que a aprendizagem do ser docente deve levar em conta os vários saberes desenvolvidos pelos sujeitos nos diversos espaços em que atuam, sua cultura pessoal, bem como nos contextos e situações escolares. Isso porque eu tenho clareza de que numa visão inovadora, o meu papel na aprendizagem do aluno é de mediadora, de provocadora e desafiadora. Eu não estou na sala pra dar nada pronto, até por conta de que o pronto não existe... A construção do conhecimento é do sujeito... (FOGO, entrevista, 2013)

É esse princípio que deve nortear o ensino como prática de investigação-formação na universidade, o qual tem sustentação na pesquisa, articulado à realidade, como ficou evidenciado no posicionamento da professora Fogo, descrito abaixo:

Nesse processo, a reflexão/ação/reflexão, a pesquisa como metodologia, a avaliação formativa e processual, são elementos a serem ressignificados para caracterizar uma prática inovadora. Acredito que envolvendo os alunos em práticas de pesquisa, oportuniza-os ao aprendizado de procedimentos de investigação e possibilita a eles a percepção de si mesmos como autores de sua prática, bem como o seu papel na produção de conhecimentos. Esta perspectiva evidencia que o que nos forma não é pontual, não se dá em momentos isolados. Nos formamos em nossas experiências como sujeitos, nos diversos espaços em que atuamos (FOGO, entrevista, 2013)

Esse modo de compreender o ensino e de se perceber na ação de ensinar, confere a indissociabilidade da tríade vida-profissão-formação e demonstra a preocupação da professora com os processos e percursos de formação do estudante e seu envolvimento com uma proposta de ensino que garanta a dinâmica da investigação na formação e a formação como prática de investigação. As professoras ainda sinalizaram o quanto é difícil efetivar uma proposta inovadora na



direção de um projeto de investigação-formação, sobretudo pela falta de parceiras, de troca de experiências inovadoras entre os pares, como ressaltaram as professoras nos excertos abaixo,

Sei que faço um trabalho de qualidade, respeito meu aluno e invisto nele e sinto que as vezes não consigo dar conta de todas as demandas e fico muito sentida por isso. Não tenho braço e perna pra atender a todo mundo e sinto que eles querem e a gente vai trabalhando, começa a despertar e eles vão avançando e nos desafiando mais. Eu não sinto isso em todos os meus pares... Fico preocupada porque eu incito, consigo que despertem e depois que consigo que eles façam explodir um vulcão, depois que o vulcão parece que vai entrar em erupção eu sinto que não tem quem dê continuidade, alguém pra alimentar as chamas. Ai me preocupa, porque eu sei que sozinha eu não dou conta dessa formação e das demandas deles. (SOL entrevista, 2013)

Isso implica afirmar que “[...] ensinar é um projeto coletivo. Embora cada professor, em sala de aula, possua autonomia para desenvolver sua disciplina, esta é parte integrante de um projeto formativo dos alunos” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p 217), a partir do seu projeto de vida e dos seus desejos em torno da profissão.

Assim, embora o contexto sinalize a necessidade de superação do ensino pragmático, as práticas inovadoras ainda são frágeis e encontram resistências para sua efetividade. As professoras, ao buscarem instituir essa inovação, envolvem-se na investigação das histórias de vida e itinerâncias formativas dos estudantes, através da produção de memoriais, portfólios, diários de bordo como dispositivos formativos e (auto)formativos, com a intenção de despertá-los para um projeto de investigação-formação. Nesse projeto, fica explicitado que a cada sujeito, com sua história de vida, tem-se um processo formativo singularizado, que demanda uma densa investigação do próprio sujeito que se forma, mediado pelo sujeito formador.

Sem concluir... análises finais

Diante da trajetória percorrida na investigação e do diálogo teórico-empírico a partir da percepção de quem está em pleno exercício da profissão no âmbito da universidade, as colaboradoras, torna-se imprescindível, neste momento, tecer algumas considerações para destacar as construções efetivadas ao longo do



trajetopara desnudar o objeto da pesquisa e explicitar aspectos significativos que contemplaram as intenções e os desejos dessa busca investigativa.

O primeiro aspecto a destacar está na compreensão de que o fazer pedagógico das professoras está articulado às suas características pessoais, evidenciando que o sentido que atribuem a esse fazer pedagógico carrega as marcas de suas concepções, valores e crenças em torno da educação, da profissão e da vida em si.

As colaboradoras demonstraram grande envolvimento com a docência universitária e externaram grande preocupação com a qualidade do ensino na licenciatura e com o estudante em formação para atuar na Educação Básica. É por essa preocupação que empreendem esforços para desenvolver uma prática pedagógica diferenciada, centrada no sujeito da aprendizagem, alimentada pela pesquisa, logo pela articulação entre a teoria e a prática profissional.

Nesse processo as professoras evidenciaram que a experiência assume um lugar de extrema relevância para a formação do sujeito, produtor de sentido, gerador de significado ao fazer docente e à profissão em si. Daí o investimento na articulação entre teoria e prática profissional, no sentido de proporcionar ao estudante a vivência da profissão como parte do processo formativo. Endossaram, ainda, que buscam investir na inovação pedagógica, a partir de um ensino sustentado na pesquisa que vai na direção da investigação-formação. Para essa empreitada estas professoras desenvolvem ações a partir das histórias de vida do sujeito em formação, no sentido de despertá-los à descoberta e percepção de si como autor de suas construções. Alegaram que é uma empreitada muito difícil de efetivar, sobretudo por falta de parcerias, mas que apresenta resultados bastante significativos.

Portanto, o olhar das professoras universitárias sobre a prática pedagógica no âmbito da universidade, o seu fazer pedagógico, o modo como articulam a teoria com a prática profissional, é orientado pelo que esse professor é enquanto pessoa, pelas suas concepções e perspectivas em torno da formação do sujeito. Estas concepções vão se produzindo ao longo de suas histórias de vida e trajetórias de formação.



Enfim, ficou demonstrado que as professoras são pessoas-profissionais implicadas na docência, nos processos formativos nas licenciaturas, ultrapassando em suas práticas os conhecimentos sistematizados no espaço acadêmico e adentrando o território da vida dos estudantes, para assim, possibilitar uma formação mais humana e mais aproximada das vicissitudes do ser professor nos dias atuais.

Referências

BARROSO, João. Os professores e os novos modos de regulação da escola pública: das mudanças do contexto de trabalho às mudanças da formação. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Trajetórias e perspectivas de formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004. p. 49-60.

CORDEIRO, T. S. C. A aula universitária, espaço de múltiplas relações, interações, influências e referências. In: CUNHA, M^a I.O **bom professor e sua prática**. Campinas: 2007. p.111-124

FANFANI, Emílio T. Reflexões sobre a construção social da profissão docente. In: MEDRADO, C. V.; VAILLANT, D.(Orgs.). **Aprendizagem e desenvolvimento profissional docente**.Madrid, 2009, p. 39-47.

FRANCO, M^a A. S. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos. In: PIMENTA, S. G. ALMEIDA, M^a I. de. **Pedagogia Universitária: Caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 159-187.

GARCIA, C. Marcelo. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto: Editora, 1999;

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010

LUCARELLI, Elisa. Prácticasproctagónicas e innovaciónenlauniversidad. In: CUNHA; M^a Isabel; SOARES, S. R.; RIBEIRO, Marinalva L. (orgs). **Docênciauniversitária: profissionalização e práticas educativas**. Feira de Santana/BA: UEFS Editora, 2009.

KLEIN, Luiz F. Educação e solidariedade: A pedagogia jesuítica hoje. In: PIMENTA, S.G.(Org) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Editora Cortez, 2009, p. 121-150.

MASETTO, M.T. **Docênciauniversitária: Repensando a aula**. acesso em 10.02.2013.<http://www.escoladavida.eng.br/anotacaopu/FormacaodeProfessores/repensandoaaula.htm>



MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

PIMENTA, Selma G.; ALMEIDA, M^aIsabel de. Docência universitária: passos de um percurso formativo. In: _____. **Pedagogia Universitária: Caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez 2011. p. 7-16

RAYS, O.A. A relação teoria-prática na didática escolar crítica. In: VEIGA. Ilma P. A. (org). **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas-SP: Papirus, 1996, p. 33-52.

TERRIEN, J. O saber do trabalho docente e a formação do professor. In: L. S. B. Maciel (Org.), **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papirus. 1998

VASCONCELOS, Celso dos S.. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2004. (Cadernos Pedagógicos da Libertad, v. 2)



A CULTURA PROFISSIONAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Cenilza Pereira dos Santos
Universidade do Estado da Bahia/UNEB Campus XI
cenisantos@gmail.com.br

Resumo

A formação de professores se constitui num objeto de pesquisa que se insere em vários campos de conhecimento porque sofre a influências destes em sua constituição. Uma dessas áreas de conhecimento é a Sociologia das Profissões com seu conceito de cultura profissional. A cultura profissional se dedica à compreensão dos processos de profissionalização a partir da organização da sociedade. Assim, o objetivo deste artigo é discutir o conceito de cultura profissional e evidenciar como este se apresenta no grupo de professores dos Anos Iniciais da Educação Básica de uma escola pública de Feira de Santana. Este se constitui como uma parte da pesquisa de doutoramento “A cultura profissional dos professores do Centro de Educação Básica da UEFS: saberes, poderes e autonomia”, que trouxe como problema investigar a cultura profissional dos professores do Centro de Educação Básica da UEFS a partir de sua organização enquanto grupo; como objetivo geral: analisar a cultura dos professores do Centro de Educação Básica da UEFS a partir de sua organização enquanto grupo profissional. Essa análise baseou-se nos teóricos: Bauman (2005), Caria (2012; 2008; 2007; 2006; 2005), Dubar (2005). Apresenta como resultados parciais, porque este se constitui uma parte importante da tese, que a cultura desses profissionais baseia-se um processo identitário em que a pertença e a atribuição são incorporadas no próprio ato de educar e de constituir-se um profissional reconhecido pelos pares a partir de uma reflexão teórico-prática do trabalho desenvolvido.

Palavras-chave: Formação de professores. Sociologia das profissões. Cultura profissional.

Introdução

A cultura profissional é um campo de pesquisa ligado à Sociologia das Profissões que se ocupa de estudos e pesquisas sobre o desenvolvimento profissional a partir dos grupos profissionais e sua cultura. Foi neste campo que a pesquisa de doutoramento “A cultura profissional dos professores do Centro de Educação Básica da UEFS: saberes, fazeres e autonomia” foi desenvolvida.



Aspectos da formação de professores é uma discussão sempre pertinente, pois uma área de conhecimento não dá conta das diversas dimensões que a constitui. Com o objetivo de buscar compreender porque os processos formativos não geravam resultados qualitativos consideráveis na escola, busquei uma escola pública considerada de qualidade pelos seus pares e que evidenciava em seus resultados como já ter alcançado a meta estipulada pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), independente das críticas que recebia diante de sua organização. Já que é uma escola situada num campus universitário, mas sua organização pedagógica e administrativa, além dos profissionais são vinculados ao município, portanto sofre das mesmas carências com recurso que as demais.

Diante disso, trouxe como problema investigar a cultura profissional dos professores do Centro de Educação Básica a partir de sua organização enquanto grupo. Como objetivo geral, analisar a cultura dos professores do Centro de Educação Básica da UEFS a partir de sua organização enquanto grupo profissional.

Este artigo é uma parte da tese de doutoramento acima especificada que versará sobre a organização profissional desses professores e sua cultura. Tem como propósito discutir o conceito de cultura profissional e pontuar como se apresenta no referido grupo num determinado período histórico, pois a cultura profissional tende a se modificar na medida em que o próprio grupo se modifica.

A cultura profissional e a formação de professores: discutindo conceitos

A cultura profissional é um conceito construído com o objetivo de compreender os processos de profissionalização a partir da organização da sociedade. Neste trabalho, o conceito de cultura profissional está baseado nos estudos e pesquisas do Prof. Telmo Caria (2012; 2008; 2007; 2006; 2005), que discute enfocando principalmente os seus elementos constitutivos no contexto dos grupos de trabalho. Nesse sentido, esclarece que a cultura profissional diz respeito aos

[...] grupos ocupacionais cujo trabalho e emprego têm um estatuto e prestígio social elevados, baseado na posse de um título e de uma qualificação escolar de nível superior que permite o uso e aplicação de conhecimento abstrato e científico em acções que são tidas como de



competência exclusiva de profissionais, e não de amadores. (CARIA, 2007, p. 126).

É a partir dessa definição que defendo que os professores se constituem um grupo profissional que, apesar de trabalhar com o conhecimento abstrato e científico, não necessariamente gozam de prestígio social elevado ou são reconhecidos como profissionais.

A compreensão da cultura profissional parte primeiramente do processo de socialização do sujeito e da profissão, ou seja, uma construção ao longo da vida social do indivíduo, relacionada ao contexto em que este está inserido e ampliando para o contexto de formação. No caso da profissão docente, o contexto vivenciado pelos indivíduos ao longo dos anos que passam na instituição escolar enquanto estudante diz muito da aprendizagem da profissão e dos saberes construídos. A nossa escola sempre primou pela observação como princípio educativo e como tal aprende-se a ser professor, muitas vezes, considerando as experiências acumuladas ao longo dos anos enquanto estudante. São essas experiências que vão construindo os sentidos e os significados sobre a prática profissional.

E são esses sentidos e significados que vão contribuindo para a socialização dos professores no meio profissional. Nesta pesquisa, o conceito de socialização está fundamentado em Dubar (2005), que o trata como o processo de identificação do sujeito com a profissão. A identificação parte de dois polos que se complementam, o individual e o social, esses irão determinar a construção da identidade social do indivíduo que, por sua vez, fará parte de sua constituição identitária enquanto sujeito. Como o próprio autor diz, “A divisão do Eu como expressão subjetiva da dualidade social aparece claramente através dos mecanismos de identificação” (DUBAR, 2005, p. 137), portanto, traz em si dois processos que se complementam: os atos de atribuição e os atos de pertencimento na conjunção de um único: a construção da identidade.

Para o autor, a identidade é o resultado de “um processo que depende da trajetória individual e das relações sociais que vão sendo vivenciadas pelos sujeitos” (SANTOS, 2011, p. 6). Sendo assim, a identificação se constrói a partir de duas formas: a *identidade para si* e a *identidade para o outro*, que se constituem nos atos de pertencimento e nos atos de atribuição, importantes na construção social da



profissão. Esses atos estão relacionados às dimensões pessoais e profissionais, uma vez que na socialização profissional dos professores esses aspectos são indissociáveis. A partir desse princípio, a construção identitária e a socialização são realizadas a partir de representações, práticas e sistemas simbólicos.

Nesse sentido, a construção identitária é social e simbólica. Contudo, a complexidade da vida contemporânea exige que o profissional docente assuma várias identidades, que nem sempre convivem em harmonia. De acordo com Woodward (2000, p. 33), “as identidades são diversas e cambiantes, tanto nos contextos sociais nos quais elas são vividas quanto nos sistemas simbólicos por meio dos quais damos sentido as nossas próprias posições”. Assim, concluo que é muito mais fácil falar de identidades do que vivenciá-las sem muitos conflitos ou mesmo reconhecer que a identidade é um processo subjetivo que está em constante alteração.

Compreender esse processo é fundamental para entender a profissionalização como um aspecto que irá reconhecer a docência como uma atividade profissional das mais complexas. É nesse contexto que a construção da identidade docente passa pelas discussões acerca de que seu fortalecimento precisa de uma afirmação de si para si mesmo e para o outro.

Essa conquista de afirmação parte dos atos de pertencimento com os quais deparamo-nos diariamente na nossa vida social e que sofre mudanças cotidianamente, mas não só estes. É preciso refletir também na necessária relação com os mecanismos de atribuição frente a uma conjuntura social. De acordo com Bauman,

Tornamo-nos conscientes de que o “pertencimento” e a “identidade” não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade”. Em outras palavras, a ideia de “ter uma identidade” não vai ocorrer às pessoas enquanto o “pertencimento” continuar sendo o seu destino, uma condição sem alternativa. (BAUMAN, 2005, p. 17-18).

Seguindo esse raciocínio, a construção da identidade profissional torna-se um processo dialético que, ao mesmo tempo em que é determinante para a construção



social da profissão, pode não ser mais por considerar a interferência de outros fatores igualmente importantes tais como valorização social e financeira, condições de trabalho. Ou seja, a construção da identidade profissional deve passar pelos dois processos: o de pertencimento, identidade para o outro; e o de atribuição, identidade para si, o que implica um fortalecimento e reconhecimento da identidade profissional na relação com a comunidade e com o contexto. Porém, o autorreconhecimento e o empoderamento do sujeito com relação a sua identidade profissional e, conseqüentemente, de suas ações profissionais, implicam também no processo de socialização profissional mais consciente.

Ao tratar aqui da necessidade de uma construção identitária profissional, procurar-se-á defender a necessidade de um reconhecimento do profissional, enfocando principalmente a valorização social, política e econômica, uma vez que a sociedade impõe ao professor várias demandas sociais que vão além do ensino e da aprendizagem. Nessa esfera, deve-se compreender que, historicamente, a formação do professor sempre esteve voltada para a reprodução de saberes e, de repente, ele se vê questionado a assumir novas posturas para a realização de seu trabalho. É assim que a formação de professores tem concebido o processo formativo e de construção da identidade docente nas últimas décadas. Porém, a sociedade evoluiu para uma dimensão mais complexa e passa a cobrar mais ação do professor.

Essas questões se apresentam como importantes na identificação da cultura profissional dos professores que compuseram os sujeitos dessa pesquisa porque refletem seus desejos, suas angústias, seus prazeres. Nesse sentido, os dados mostraram uma polarização desses sentimentos, apontando que esses estão para além de suas próprias aspirações profissionais.

A cultura profissional dos professores do Centro de Educação Básica

A cultura profissional é construída pelos profissionais que trabalham na instituição num determinado tempo histórico e vão construindo e consolidando uma cultura que passa a ser assumida pelos demais que vão chegando ou vai se modificando com a mudança do quadro de profissionais, nesse caso dos professores.



Para iniciar a pesquisa sobre a cultura desse grupo, realizei uma atividade para identificar indícios da sua cultura através do processo de identificação da profissão. Essa atividade resultou no levantamento da concepção dos professores sobre a profissão e seus sentimentos ao falar sobre ela. E o que se apresentou foi um misto de emoções que vai desde o desânimo com a desvalorização ao encantamento com o trabalho.

Tinha uma visão de escola e um bocado de sonho de como seria essa escola. Acho que foi lá que eu comecei a me tornar professora quando eu era aluna de magistério. E nesse caminho, foi enquanto estudante, estudante universitária e profissional, que minha visão de escola se ampliou e eu tinha muito mais sonho de ganhar muito dinheiro. Eu me decepcionei bastante. Além disso, tinha aquela ideia da sala perfeita, da escola perfeita, porque a gente imagina um mundo sem problemas. (Prof^a Beija-Flor)

[...] quando eu me dediquei aos estudos da pedagogia eu tinha uma perspectiva diferente em relação à profissão. Não com relação a ser professor e lidar com os alunos que é uma área que me encanta [...] Por conta de que não existe o reconhecimento do professor, e isso me desencanta. Porém, me encanto ao atuar mesmo com o aluno. Eu me doe. É uma inocência até. Mas, me desencantei por conta do reconhecimento, do salário, essas coisas [...] (Prof^a Bel)

[...] apesar das dificuldades que enfrentamos nessa profissão, seja pela falta de reconhecimento, seja o desânimo pela questão do baixo salário, para mim, de fato, o mais importante é essa relação humana de aluno-professor e fazer, de fato, o aluno aprender. Esta construção do conhecimento, pra mim, é de extrema relevância para nossa profissão, nessa relação de sala de aula. (Prof^a Borboleta)⁸

Essa mistura de sentimentos pode implicar em um possível desejo de abandono da profissão que, na maioria das vezes, não acontece, ficando a busca por outras ocupações no sentido de ampliar o ganho financeiro, constitutivo da desprofissionalização da profissão, uma vez que a docência já não pode ser compreendida como um trabalho secundário, devido a suas demandas pedagógicas.

A identificação com a profissão no discurso dessas professoras implica dois sentimentos que definem também o trabalho: o sentimento de prazer ao mesmo tempo de insatisfação. São eles que orientam uma socialização profissional das professoras que estão iniciando na profissão, ao mesmo tempo em que há uma necessidade em reafirmar que nenhum desses pode interferir no exercício profissional, já que a aprendizagem das crianças não pode ser comprometida. Há o

⁸Todos os nomes dos participantes são fictícios, determinados pelos próprios sujeitos.



desejo de fazer o melhor em nome da profissão, apesar da falta de reconhecimento social e financeiro.

Por outro lado, há uma parte considerável do grupo que, ao falar da profissão, busca outros elementos que se distanciam da desvalorização e se aproximam das questões pessoais, envolvendo valores que representam a própria história de vida e de formação.

[...] eu sinto em relação a minha profissão que é um movimento mesmo de idas e vindas, e que o ser professor se faz no processo. Então, por mais que a gente saia da universidade com todo o conhecimento que a gente precisa ter para estar em sala de aula, é no fazer, na interação com as crianças, no momento que você está elaborando o planejamento, que você está mexendo com o livro, que a gente se constrói professor. (Profª Nanda)

[...] o professor que eu era lá na minha primeira turma é diferente do professor que eu sou hoje. Certamente, a turma do ano que vem vai receber uma professora diferente da turma desse ano. Somos resultados das influências. São as influências que a gente vai recebendo dos estudos que a gente vai fazendo, da vivência com os colegas, do compartilhar, tudo isso vai ajudando a gente a ir se transformando e esse movimento de idas e vindas vai ajudando a gente a crescer e evoluir na profissão. (Profª Antonia)

[...] desafios, reflexões, saberes, pessoas, dúvidas. Isso tudo foi a minha formação. Foi uma trajetória. Eu não aprendi no dia em que eu saí da universidade. Aprendi mesmo trabalhando e convivendo em diferentes realidades. Para mim, a profissão do educador é assim: você se forma no dia a dia e você não está acabado. Os desafios vão e voltam para a gente. (Profª Adi)

Eu acho que o conhecimento é a base da formação do professor. Desde o período que a gente está na universidade, o conhecimento é uma busca incessante e fundamental. [...] Eu acho que reflexão faz parte do dia a dia da gente, da nossa prática. Estar sempre refletindo. Conhecimento e reflexão eu acho que é a base da nossa profissão. (Profª Esperança)

[...] o processo de formação é um ciclo. (...) A gente pensa que já estar formado (concluindo a graduação), já estar pronta, acabada e, de repente, a gente se depara com uma sala de aula que precisa de estudo, que precisa se debruçar e pensar, precisa de outra forma de pensar e agir e a gente volta tudo de novo. Recomeça. As influências continuam. (Profª Vida)

Esse grupo apresenta uma reflexão a partir da sua formação, identificando-se mais enquanto profissionais. Essa compreensão ainda está muito centrada na atividade pedagógica, mas sem uma reflexão social e política sobre a profissão. Ao falar do trabalho focam em questões mais centradas no aluno e na sua aprendizagem, que é a razão da docência, mas que deveria ser complementada pela dimensão política que estrutura e define as condições para exercê-la.



Expressam palavras muito significativas para a cultura da instituição, como: conhecimento, interação, reflexão, saberes. Estes são conceitos que retratam uma compreensão da atividade pedagógica, mas que também apresentam uma sistematização do contexto diário do trabalho.

Uma cultura profissional começa a ser instituída quando o grupo apresenta um discurso mais ou menos homogêneo sobre o trabalho, e na medida em que outros profissionais vão chegando e se apropriando dessa linguagem e agregando a seus próprios discursos, incorporando conceitos e afirmações já construídas no grupo, demonstrando uma apropriação do mesmo. Nesse caso específico, a cultura profissional é concebida a partir dos conceitos de prática, identidade e reflexividade que estão presentes na relação que o professor estabelece com o conhecimento, com o seu trabalho e com seus pares. De acordo com Caria (2008, p. 769), é “uma forma identitária [...] e uma experiência” compartilhadas através de uma prática social na atividade sociocognitiva.

Sob esse princípio, podemos afirmar que a cultura profissional dos professores dos Anos Iniciais da Educação Básica que compõe o Centro de Educação Básica da UEFS está estruturada em um processo identitário em que a pertença e a atribuição (DUBAR, 2005) são incorporadas no próprio ato de educar e de constituir-se um profissional do segmento de ensino em que atua (Educação Infantil ou Séries Iniciais do Ensino Fundamental). Processo articulado a partir de uma reflexão teórico-prática do trabalho desenvolvido, mas a preocupação está centrada na própria ação.

As falas acima evidenciam que a construção da identidade profissional desses professores estiveram pautadas em expectativas variadas construídas ao longo de suas experiências pessoais, porém nenhum dos espaços formativos pelos quais passaram conseguiram prepará-las para exercer a profissão que escolheram. O fato de todas reafirmarem que é na escola que se aprende a exercer a profissão remete para o princípio da socialização de Dubar (2005) e do processo de construção da cultura profissional dessa instituição em que a relação com os pares provoca uma relação também de aprendizagem e de construção da própria identidade profissional.



Não percebi uma preocupação entre os professores no desenvolvimento do trabalho no conjunto da escola, a não ser das coordenadoras e da diretora que o toma como uma das demandas de seu trabalho. Quanto à falta de compreensão do conjunto do trabalho pedagógico da escola pelas professoras é relacionada a especialização com um grupo de trabalho nos Anos Iniciais ou nos Grupos da Educação Infantil, caracterizando um poder instituído na própria relação entre os sujeitos, o poder perito⁹, em que os profissionais preocupam-se mais em ser reconhecida como um profissional de excelência naquele espaço e com aquele grupo/série e naquela opção teórica-metodológica do trabalho pedagógico.

Nesse sentido, é uma atividade que também pode estar relacionada aos atos de resistência, às políticas e às práticas instituídas pelo poder central ou institucional, ao poder inter e intragrupo¹⁰, na medida em que vão de encontro às concepções de determinado grupo ou subgrupo ou partilha de identidades convergentes que visem a potencializar a autonomia profissional.

Portanto, a cultura profissional presente nessa instituição não envolve só prática ou identidade ou reflexividade, apresenta-se como uma tríade em que um conceito está imbricado em outro, em uma articulação que, muitas vezes, convergem em outro conceito mais amplo, como a interação, que se torna a base de todo o processo presente na cultura profissional docente.

Pontuar a especificidade da atividade profissional docente é reconhecer a necessidade de entender os sentidos e significados da profissão na interação entre os pares em momentos de trabalho. Isso permitiu compreender o valor que é dado ao ensino e ao próprio conhecimento profissional, pois, em alguns momentos, se estabelece tanto um diálogo de troca de conhecimento e sentido acerca do trabalho, quanto de resistência e demarcação de um espaço de poder no próprio grupo ou de fortalecimento e coesão com relação aos demais professores das escolas municipais de Feira de Santana.

A resistência no próprio grupo implica no processo discutido na tese, em que fiz a caracterização do grupo em que há a demarcação de um poder que determina a relação prática da profissão: o poder perito. Quanto ao fortalecimento desse grupo

⁹Conceito discutido na Tese de minha autoria: A cultura profissional dos professores do Centro de Educação Básica na UEFS: saberes, poderes e autonomia, 2015.

¹⁰Idem



em relação aos demais professores da rede de ensino está centrada na crítica muito forte do desinteresse da categoria profissional em se dedicar ao estudo para desenvolver seu papel enquanto educador com eficácia e eficiência. Isso é retratado nas entrevistas quando falavam de sua inserção profissional na educação municipal.

[...] na escola que não tem ninguém para te orientar (as demais escolas municipais). Principalmente quem não tem experiência prática, como eu não tinha. Então, eu ficava “meu Deus, quem olha o planejamento?” porque eu sabia que tinha que planejar porque eu vim de uma escola particular. Eu sabia que tinha que planejar, eu já fazia relatório [...] mas mostrar para quem? Eu ia para a Secretaria, todo curso que tinha eu ia, chegava lá, as meninas me achavam “superestressada”. [...]Eu acho que há professores que não querem esse acompanhamento. Porque informação tem, quando eu entrei (através do concurso municipal) tinha formação, tinha informação, então, as pessoas não queriam ir. Porque tem aquela questão do dizer, de usar um discurso para justificar a minha prática e meu desinteresse “ah, eu vou pra lá só escuto a mesma coisa”, “ah, eu vou pra lá e não vejo nada de interessante”. Então, é a resistência própria da pessoa, querem se acomodar também. Tanto é que é difícil encontrar professores para trabalhar aqui, não querem vir porque aqui se cumpre os horários, não tem essa questão de faltar por qualquer coisa, a gente tem uma política fechada para gente mesmo, de responsabilidade. (Profª Adi)

Eu não diria que é totalmente diferente, nem que nós somos únicos nisso. Eu acho que não é bem por aí. Mas, infelizmente, a grande maioria não desenvolve o trabalho como a gente desenvolve. Talvez elas tenham até estudado as mesmas coisas, mas quando chega à escola parece que algo se modifica. Não sei se é a cultura da própria escola que não é igual para todas, entendeu? (Profª Smile)

Eu vim sabendo do trabalho que se faz aqui. Eu fui professora de uma criança, filha de diretora de município, que me encontrou lá (SEDUC) no dia que eu estava assumindo o concurso e ela perguntou “e aí? Você foi chamada? Você vai pra onde?” eu fiz “pro CEB”, “você é louca? Vão te ‘arrancar o couro!’”. Eu acho que é porque se subteende que concurso é pra você não trabalhar mais. [...]Eu acho que as pessoas têm muito medo, dessa fiscalização do planejamento, de que tem que fazer o planejamento, tem que elaborar as atividades, tem que organizar. Eu acho que é só isso. Porque a gente faz o planejamento e entrega. Então, há alguém que vai te cobrar isso. Eu acho que é essa cobrança que não sei se é mais leve ou se não existe nas outras escolas. (Profª Antonia)

Esse aspecto de evidenciar a profissionalização enquanto uma marca desses professores, apesar de parecer certa prepotência ou um processo de sectarismo, não surgiu ao acaso. Pelas falas, são experiências construídas a partir de uma vivência do cotidiano em que representações foram construídas e afirmadas não em um só lugar nem com uma só pessoa. Traz a conotação de que os demais professores da rede municipal, com exceções, não fazem o trabalho com



responsabilidade devido a uma falta de acompanhamento e fiscalização da própria Secretaria de Educação.

A construção dessas representações quando não reconstruídas ou recontextualizadas possibilitam uma generalização do outro ou da situação que, muitas vezes, não são verdadeiras. É importante afirmar que a reconstrução dessas representações é responsabilidade do órgão institucional em que esses profissionais estão vinculados. Ou seja, enquanto professoras da rede municipal não caberia um sectarismo, mas uma uniformidade do tratamento institucional e pedagógico quanto à formação e condições de trabalho, mesmo com culturas institucionais e pedagógicas diferentes.

Está presente também na cultura desse grupo uma linguagem da profissão muito centrada na prática. Evidenciando que o conhecimento tem um valor essencial para fundamentação da prática pedagógica. Não percebi, durante o tempo que estive em observação nem nas entrevistas, a concepção da prática como produtora de um conhecimento pedagógico. Isso passa pela própria concepção dos professores do significado da prática enquanto fazer cotidiano e do conhecimento como o saber que possibilita esse fazer.

Entretanto, no processo de categorização dos dados há a evidência muito forte da concepção de saber, um saber em construção, tematizado como saberes profissionais, saberes da experiência, saberes da prática. Essa concepção de saber está muito relacionada com a conquista da autonomia através do empoderamento da prática em busca de um poder social validado pelo conhecimento de sua atividade profissional, esse é um lado positivo do trabalho centralizado na prática, porém, o aspecto negativo faz relação à apropriação teórica do trabalho, um dos elementos constitutivos da cultura profissional.

Além destes aspectos, é preciso ressaltar que esses são essencialmente subjetivos e implicam na constituição de cada sujeito a partir de suas histórias de vida, da sua construção identitária da profissão. É nessa relação que a contextualização de saberes individualiza aspectos que compõem a cultura profissional docente, tornando cada grupo vinculado a cada instituição como único. Essa subjetividade se concretiza a partir dos sentidos construídos na interação com os pares daquele lugar.



Uma das ações que caracteriza essa subjetividade acontece a partir da escolha do que é realmente importante na realização do seu trabalho, independente das regulamentações normativas dos órgãos superiores. Isso implica várias questões, sendo a principal delas a visão de mundo que não é única para todos. É essa visão do todo, do que está em volta, do implícito e do explícito, das interações entre os pares, das relações estabelecidas com as instituições regulamentadoras, da forma como utilizam o conhecimento nas situações de trabalho, as especificidades do contexto que podemos denominar de cultura profissional. É esse olhar para o entorno da profissão que vai determinar o quê os profissionais utilizarão no desenvolvimento do seu trabalho.

Nesse sentido, a cultura profissional irá articular diversas dimensões da atividade laboral. É essa compreensão que pode evidenciar o que pensam e o que querem esses profissionais no seu processo de formação. Essa construção aponta para um fortalecimento do professor enquanto profissional que necessita de uma valorização para além do ganho financeiro. A necessidade do reconhecimento do profissionalismo se constitui como uma luta a ser assumida pelos próprios profissionais. Está evidente nos depoimentos citados que a profissão ainda está muito centrada na visão pragmática, sem refletir na sua construção social, ou seja, na profissionalização.

Sobre isso, Nóvoa (2008) pontua uma questão pertinente que precisa ser assumida pela categoria, uma vez que a valorização ou a proletarização é um movimento que atinge a todos e não a um grupo em uma determinada instituição. De acordo com o autor,

Os professores são os protagonistas no terreno da grande operação histórica da escolarização, assumindo a tarefa de promover o valor *educação*: ao fazê-lo criam as condições para a valorização das suas funções e, portanto, para a melhoria de seu estatuto socioprofissional. (NÓVOA, 2008, p. 18)

Está claro que o autor defende um movimento no interior da própria categoria. Ao afirmar que os professores são protagonistas de sua ação, diz que está em suas mãos a necessidade de buscar tanto uma formação de qualidade que atenda as necessidades reais do cotidiano profissional quanto a um comprometimento com a



socioprofissionalização através de um trabalho que reflita eficiência e competência. Isso aponta para uma valorização da atividade docente.

Essa valorização está vinculada a uma formação profissional que possibilite uma ampla visão da profissão e articule desde um conhecimento teórico das ciências da educação, que dará suporte ao trabalho docente, até a compreensão da pesquisa na docência como o eixo estruturador do trabalho pedagógico ao possibilitar o entendimento de uma realidade e seus obstáculos, mas que também aponte elementos para superá-los.

Assim, quando o grupo de professores desse campo empírico pontua que a universidade não dá elementos para o desenvolvimento da atividade prática, que ainda é preciso investimento, uma continuidade na formação no âmbito da prática, alguns aspectos precisam ser refletidos. O primeiro deles é a compreensão que a formação inicial não dá conta de uma atividade tão complexa quanto a docência, porém, deve dar pistas da complexidade do trabalho docente, sendo necessário um investimento no processo de socialização que vai desde a interação com os pares na busca de uma formação profissional aos constantes estudos para apropriação da atividade pedagógica ao entendimento que esta é uma profissão para além de manuais descritivos de como organizar o trabalho pedagógico.

O segundo faz referência ao processo de identificação com a profissão. Há uma queixa geral no grupo da falta de reconhecimento social e financeiro da profissão que é combatido por uma de suas integrantes quando afirma,

[...] o próprio profissional não se valoriza quando ele não faz um trabalho de qualidade. Porque não é porque eu ganho mal, porque eu acho que eu ganho mal, porque o pai não me valoriza que eu vou fazer um trabalho medíocre. [...] a gente tem que ter cuidado para não se apegar nessas justificativas "ah, eu trabalho demais, eu não tenho tempo, chego em casa de noite, tenho a família", porque aí você não faz mesmo. Porque algumas pessoas usam essa desculpa [...] Ganhar mal eu nem digo mais porque isso aí já virou moda, né, professor nem ganha tão mal assim [...] já foi pior e se for observar outras formações, né, a gente tá tudo igual, todo mundo ganhando mal [...] se talvez ele ganhasse 11 mil, ele ainda ia achar que ganhava mal. [...] Eu vejo as pessoas se distanciando muito da profissão professor por causa da desvalorização que a gente usa como desculpa. (Profª Adi)

Apesar dessa reflexão realizada na entrevista, não há uma afirmação desse discurso no coletivo, quando o grupo se reúne e surge alguma conversa nessa



ordem. No entanto, a reflexão feita por aquela professora está implicada no processo de identificação com a profissão, articulando muito bem com o que Nóvoa (2008) afirma sobre o processo de valorização socioprofissional. Cada um valorizando a educação através do trabalho desenvolvido eficientemente implica na valorização social e, conseqüentemente, com o respaldo social um reconhecimento financeiro fica mais acessível. Além da identificação e da consciência da insuficiência da formação inicial, está o compromisso social.

Considerações finais

A docência é uma atividade essencialmente social, pois está associada ao desenvolvimento do sujeito e da sua comunidade. Esse conjunto de aspectos sinaliza que a socialização profissional não está associada apenas ao fazer profissional nem a sua valorização, que pode estar relacionada aos processos de identificação, como afirma Dubar (2005), ultrapassa o profissional. Dessa forma, o ser professor está implicado em um processo de identificação pessoal no âmbito de sua história de vida.

Essa análise da conquista profissional levantada a partir dos dados coletados através das entrevistas e das observações intensas em campo sinaliza a necessidade de sistematização quanto à cultura profissional desse grupo. Nesse sentido, pode-se afirmar que a cultura profissional dos professores da instituição pesquisada naquele momento histórico está estruturada em um processo identitário em que a pertença e a atribuição são incorporadas no próprio ato de educar e de constituir-se um profissional reconhecido pelos pares a partir de uma reflexão teórico-prática do trabalho desenvolvido, em que faz parte dessa cultura o saber, identidade e reflexividade. Essa tríade e o domínio teórico-metodológico de uma teoria da aprendizagem refletiram num êxito na aprendizagem dos alunos.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CARIA, Telmo. **Trabalho e conhecimento profissional-técnico**: autonomia, subjetividade e mudança social. Disponível em: <http://home.utad.pt/~tcaria/aspti/reprofor/capitulo_1.pdf>. Acesso em: 26 set 2012.



_____. O uso do conceito de cultura na investigação sobre profissões. **Revista Análise Social**, Lisboa, v. 43, 2008, p. 749-773.

_____. A cultura profissional do professor de ensino básico em Portugal: uma linha de investigação em desenvolvimento. **Sísifo Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 3, maio-ago., 2007, p. 125-138.

_____. Reflexões teórico-metodológicas sobre a análise e a descrição das culturas profissionais. In: MARQUES, Ana Paula; CARIA, Telmo H. (Org.). **Trabalho, educação e culturas profissionais**: Atas dos encontros em Sociologia III. Núcleo de Estudos em Sociologia da Universidade do Minho. Braga, 2006, p. 91-102.

_____. **Saber profissional**: análise social das profissões em trabalho técnico-intelectual (ASPTI). Coimbra: Edições Almedina, 2005.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

NÓVOA, António. **Profissão de professor**. Porto: Porto Editora, 2008.

SANTOS, Cenilza Pereira dos. **A cultura profissional dos professores do Centro de Educação Básica da UEFS: saberes, poderes e autonomia** / Cenilza Pereira dos Santos. – 2015. 233 f. : il. Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2015.

_____. **Trabalho Docente**: uma construção necessária à formação de professores.

Disponível em:

<<http://www.educonufs.com.br/vcoloquio/cdcoloquio/cdroom/eixo%203/PDF/Microsoft%20Word%20%20TRABALHO%20DOCENTE%20UMA%20CONSTRUcaO%20NECESSARIA%20a%20FORMAcaO%20DE%20PROFESSORES.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2011.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In.: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.



A LUDICIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE: UM BREVE OLHAR CONTEMPORÂNEO

Edson Barreto Lima
Universidade do Estado da Bahia/ Campus XI
edsonbarretolima2@gmail.com
Ana Cristina L. dos S. Costa
Fundação Getúlio Vargas/BA
anacrislemos@ig.com.br
Luigi F. Vazquez de Souza
Educandário Ninho das Andorinhas/Salvador-BA
luigifacdelta@yahoo.com.br

Resumo

Este artigo objetiva discutir a ludicidade na formação docente, voltada para a educação básica; discute, ainda, à luz de alguns autores, o conceito de ludicidade e de formação na perspectiva da educação formal. O artigo busca a demonstração da convergência entre a ludicidade e a formação docente, bem como o seu entrelaçamento com a referida formação. Nesse sentido, esta pesquisa bibliográfica parte da compreensão de que a construção do conhecimento, relativo à formação docente para atuação na educação básica, em espaços formativos humanos, privilegiados e diversificados, circunscreve-se no âmbito das Instituições de Ensino Superior, enquanto “agências” de ensino, pesquisa e extensão, formadoras por natureza. Ressalte-se que não existe a busca de uma discussão exaustiva das categorias ludicidade e formação docente por duas razões: a) pelo fato de a discussão acontecer nos parâmetros de um artigo; b) porque a intenção é dar uma pequena contribuição para ampliação do debate, cientes de que, por mais que essas categorias sejam discutidas, em virtude da profundidade de sua essência e da dinâmica da sociedade contemporânea, seria muita pretensão tentar esgotá-las. Pelo já dito, tem-se a consciência de que a vivência da ludicidade na formação docente para a educação básica oportunizará aprendizagem significativa sem prejuízos à construção de conhecimentos científicos.

Palavras-chave: Formação docente; Ludicidade.

Introdução

O presente artigo nasceu na ambiência da disciplina Formação do Educador, do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc/UNEB; nesse contexto o nosso objetivo é discutir a ludicidade na



formação docente, voltada para a educação básica. Ressalte-se que a maior ênfase será dada à discussão voltada para a *ludicidade* e para a *formação docente*, por serem essas as categorias centrais da nossa discussão.

Por acreditarmos que a formação de professores para atuação na educação básica pode acontecer de maneira mais prazerosa, sem perder a sua cientificidade, assim intitulamos o presente artigo: A ludicidade na formação docente: um breve olhar contemporâneo.

Para o enriquecimento e sustentação da nossa argumentação, além do previsto na legislação educacional vigente, elegemos como fonte de pesquisa e fundamentação autores que discutem tanto a formação docente quanto a ludicidade.

Por compreendermos que o ser humano (e, conseqüentemente, o docente formador/formando) traz em seu gene a ludicidade, e por acreditarmos que a formação humana não deve acontecer sisudamente, nos propomos inicialmente à conceituação do que é ludicidade e formação além de, ao longo da tessitura deste artigo, buscarmos a convergência existente entre a ludicidade e a formação docente.

A nossa motivação em abraçar essa temática é pertinente: primeiro, porque no nosso quefazer lidamos com pessoas com motivações distintas e que acreditam que temos algo a contribuir; segundo, porque nós aprendemos muito e porque nos encanta perceber como a ludicidade impele tanto as pessoas com as quais trabalhamos, como a nós, a fazer ciência, a construir conhecimentos criativa e prazerosamente.

Ludicidade e formação docente: onde está a convergência?

A alegria do estudo está na pura gratuidade, estudar como quem brinca, estudar como quem ouve música [...] Rubem Alves (2000, p. 167).

Se levarmos em consideração o que nos diz, acima, Rubem Alves, entenderemos a importância da ludicidade em todas as “esferas” do existir. Independentemente da idade, no seu processo formativo pessoal e/ou coletivo, na educação formal, o ser humano se sente feliz, extasiado, quando participa de situações lúdicas em sua essência. Nesse sentido, o ato de estudar pode – ou não – se constituir como ato lúdico.



No que se refere à formação docente, na LDBEN 9.396/1.996, artigos 61 a 64, está explícito quem são os profissionais da educação, dentre estes os docentes, além de responsabilizar, mediante orientações criteriosas, a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios – em regime de colaboração –, pela formação inicial e continuada desses profissionais, para atuarem na educação básica (BRASIL, 2010, pp. 45-47).

Dito isto, nos vem a questão expressa no título deste tópico (ludicidade e formação docente: onde está a convergência?), questão que buscaremos responder, amparados nos autores escolhidos para a nossa base teórica.

Parafraseando Alves (citado acima), a nossa argumentação está fincada na “alegria” de quem escreve, “está na pura gratuidade” de escrever, de escrever “como quem brinca” com as palavras, de escrever “como quem ouve música”, sem perder de vista a necessária e imprescindível capacidade crítico-científica do ato de nos posicionarmos frente ao que nos propomos: expor com leveza científica sobre a ludicidade na formação docente para atuação na educação básica.

Para esclarecimentos sobre o nosso entendimento relativo à ludicidade, nos baseamos em alguns autores que nos deram o suporte necessário. O primeiro autor que trouxemos para essa tarefa de conceituação da ludicidade é Luckesi (2014, p. 18), que assevera ser esta “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”.

Conforme Luckesi, todos os seres humanos trazem em si o potencial lúdico porque lhe é “estado interno” e, por isso mesmo, não é perceptível. Se manifesta na vivência individual e/ou coletiva de situações prazerosas que lhes trazem bem estar. Nesse sentido, a ludicidade não só acontece, melhor dizendo, não só é experienciada através e/ou a partir da vivência de atividades lúdicas. Conforme o autor, quaisquer atividades que promovam esse bem estar e a transformação da postura humana frente à realidade existencial, de modo individual ou coletivo, são ludicidade “momentânea” e/ou ludicidade em/num processo vital.

Certamente que a ludicidade, sendo interna ao sujeito, é essencialmente intersubjetiva haja vista que os seres humanos, sendo dialógicos, tanto produzem



conhecimentos científicos quanto conhecimentos de experiência feitos e, mesmo que, por determinados tempos do seu existir, vivam isolados, são capazes de se relacionarem consigo mesmos de modo sensivelmente estético, num processo de autoconhecimento e de conhecimento do que existe à sua volta; nesse sentido,

A sensibilidade estética pode ser início, motivação e fundamento da sensibilidade científica, que motiva e inspira a busca do saber. A descoberta do conhecimento, a criação, a criatividade, as atividades lúdicas são processos da natureza humana que se associam à evolução histórica e cultural do mundo, do progresso da ciência e da tecnologia (RANGEL; ROJAS, 2014, p. 73).

Portanto, a “evolução histórica e cultural do mundo, do progresso da ciência e da tecnologia” não se dão, de modo qualitativo, distantes do exercício da criatividade humana e nem distante de suas motivações ético-estéticas, poéticas, no que concerne ao respeito e à sua valorização enquanto sujeito humano histórico, aprendente e ensinante, cultural e produtor de cultura.

Por isso, esse “fenômeno” não pode ser observável, pois em se tratando de ser “um estado interno”, difere em sua manifestação de pessoa para pessoa, haja vista cada pessoa estar “embebida” de seu contexto vivencial (sociohistórico, cultural, educacional, econômico, etc). Nesse sentido, Luckesi(2014, p. 13) ainda afirma que o termo ludicidade “não é um termo dicionarizado. Vagarosamente, ele está sendo inventado, à medida que vamos tendo uma compreensão mais adequada do seu significado, tanto em conotação (significado), quanto em extensão (o conjunto de experiências que podem ser abrangidas por ele) [...]”.

Sendo que o termo ludicidade está sendo vagarosamente inventado, só é possível construir mais profundamente o seu conceito na busca vivencial, ousando pô-lo em prática, repensando-o diuturnamente, recriando-o sem a mínima pretensão de esgotá-lo ou de torná-lo um fim em si mesmo, enquanto atitude e postura tradicional, a fim de não incorrer no risco da perda de sua razão de ser; nem jamais entendê-lo ou utilizá-lo como instrumento opressivo, pois, se isso acontecer, a vida perderá muito do brilho que a torna bela, desafiante, esperançosa, alvissareira..., e, por isso mesmo, do ser humano “fugirá” o brilho do olhar, e este será jogado nas masmorras: da insensibilidade; da perda do significado e do significante daética; da estética; da criatividade; da motivação e da poiésis.



Com sutileza, propriedade e objetividade, Olivier contribui para o debate, enumerando cinco aspectos que julga fundamentais para que o lúdico(= à ludicidade) seja compreendido como:

- a) um fim em si mesmo, ou seja, ele não é um meio através do qual alcancemos outro objetivo: seu objetivo é a vivência prazerosa de sua atividade [...];
- b) é espontâneo; difere, assim, de toda atividade imposta; é aqui que prazer e dever não se encontram, nem no infinito, nem na eternidade;
- c) pertence à dimensão do sonho, da magia, da sensibilidade;
- d) se baseia na atualidade: ocupa-se do aqui e do agora, não na preparação de um futuro inexistente;
- e) privilegia a criatividade, a inventividade, e a imaginação por sua própria ligação com os fundamentos do prazer (OLIVIER, 2009, pp. 39, 40).

Os aspectos elencados acima, buscados em Olivier, contribuem para que entendamos o valor que tem a ludicidade, não o valor de mercado, mas o valor relacional, intersubjetivo, revolucionário, capaz de transformar o existir humano pela sua natureza espontânea – não espontaneísta –, criativa, que brota do âmago de cada pessoa e se torna pleno no encontro com a alteridade que a autoriza, que a leva a refletir sobre si mesma, e que também a leva a se ressignificar.

Coadunando com o que concebemos por ludicidade, Soares e Porto (2006, p. 56) dizem que a compreendem como um “fenômeno subjetivo que possibilita ao indivíduo se sentir inteiro, sem divisão entre o pensamento, a emoção e a ação”; implicitamente as autoras deixam evidente que a ludicidade abarca o ser humano nos seus aspectos racionais, subjetivos e práticos, de modo indicotomizável. Nessa perspectiva, para ser vivenciada, a ludicidade, na relação formador/formando, formando/formando, precisa estar fundada no planejamento e na implementação de atividades lúdicas de modo crítico-criativo, como instrumento teórico-prático que possibilitará maior engajamento político-afetivo dos protagonistas supracitados, a fim de consolidar suas aprendizagens livres das amarras do autoritarismo ainda presentes em ações didático-pedagógicas universitárias/escolares.

A reflexão que nos, e vos, propomos para este momento está relacionada à possível convergência entre ludicidade e formação docente. Para início de conversa, evocamos Freire (2004, p. 25) que nos dá a sinalização, a tessitura do fio condutor da convergência que nos inquieta e desafia. Diz-nos o autor que “não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente



impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos”.

Esse mundo não feito por nós exerce pressões sobre o nosso caminhar e, ideologicamente, tenta, por meio da sutileza discursiva e atos de cooptação, nos transformar em sujeitos passivos frente aos seus reclames econômicos de mercado. É por meio da curiosidade, às vezes ingênua, que instigada e desperta, se torna irrequieta e vai se transformando em curiosidade epistemológica, que, mediante lutas, vamos nos apropriando de saberes e fazeres que nos exigem ser criativos com o fito de suplantar ações que obstaculizam (ou obstaculizem) o nosso direito de ser mais.

Propondo-nos à explicitação do que é formação, buscamos o aporte teórico em Prata-Linhares, que nos apresenta a sua concepção do que é formação; assim, diz a autora:

A palavra ‘formar’ nos remete a ideias de dar formas, de criar. Aqui o sentido que damos à palavra é o de criar-se, construir, elaborar. Não entendemos a formação como algo externo ao sujeito, que chegará até ele somente por meio de informações, teorias, conteúdos, mas sim como um horizonte autoformativo, cujo formar é formar-se.

O conceito de formação deve estar relacionado com a capacidade e a vontade de formação do indivíduo (PRATA-LINHARES, 2011, pp. 106).

O posicionamento da autora, relativo ao conceito de formação, docente, deixa claro a ligação intrínseca com a ludicidade cuja ação se dá no âmbito da criatividade, na perspectiva de formação permanente, endógena, na qual as teorias e os conteúdos são meios utilizados para a consecução do/s objetivo/s da formação.

O foco do nosso artigo é a ludicidade na formação docente, voltada para atuação na educação básica; considerando o exposto, é necessário haver mudanças, tanto curriculares quanto de concepção de formação docente, no sentido de que estas se tornem “substantivas nas práticas pedagógicas [...]”, objetivando serem “atualizadas e melhor entendidas, com o rigor que a educação requer, e a consequente qualificação para os passos necessários na ambiência das políticas públicas de formação de professores” (LEIRO; SOUZA, 2012, p. 26) que devem resguardar e/ou garantir espaço para a implantação e implementação da ludicidade, distante de quaisquer indícios de autoritarismo e obrigatoriedade que são fundados na ótica e na lógica capitalista.



A formação docente não prescinde do aparato teórico e nem deve, até porque a teoria é essencial para que tal formação não se torne espontaneísta, etc. É importante atentarmos para o fato de que a formação docente não se torna autenticamente humana e humanizada se ab-rogar a experiência que todo estudante, aprendiz de professor, trouxe. Não podemos esquecer que a teoria leva ao saber científico e forma o teórico. A prática leva ao saber fazer e forma o animador. O docente que tem como um dos pressupostos de sua base de formação a ludicidade, desenvolve a sua prática baseado nesta, interrelacionando-a com a teoria que lhe amplia os horizontes e lhe ressignifica o sentido.

Nesse sentido não se deve esquecer que, nesse processo formativo, a aprendizagem é prazerosa e se dá numa via de mão dupla pois “quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 2004, p. 23); partindo desse pressuposto, é mister atentarmos para o fato de que essa relação dialógica formador/formando, formando/formador, só acontecerá de modo prazeroso e inteiro se estiver centrada na curiosidade epistemológica lúdica, na autonomia, na ética e na estética, pois “entender alguém é sempre um processo que implica a forma pela qual entendemos a nós mesmos” (CONTRERAS, 2012, p. 211); se o nosso autoentendimento é limitado e mesquinho, jamais nos esforçaremos para entender e aceitar o outro porque certamente não aceitamos e nem conseguimos nos relacionarmos, bem, conosco mesmos; esse entendimento se estende para o formador no seu quefazer formativo que é, essencialmente, político-pedagógico relacional.

Nessa breve reflexão conseguimos perceber que a ludicidade e a formação docente trazem, em seu âmago, múltiplas expressões e/ou “sentidos” – em termos conceituais – que são intercomplementares; dentre essas/es, podemos citar as/os seguintes: criatividade, espontaneidade, reflexividade, criticidade, interatividade, coletividade, politicidade, ideologicidade, sociabilidade, cientificidade, democraticidade, eticidade, intersubjetividade, etc, que contribuem efetivamente para que a formação docente, enquanto processo de ensino e aprendizagem e de construção de conhecimentos, seja contextualizada e não perca a dimensão lúdica (de leveza poética) que o ato educativo tem.



Partindo dos aportes teóricos acima, na nossa maneira de vivenciar e refletir sobre o processo formativo/educativo formal, salvo melhor juízo, visualizamos a convergência entre ludicidade e formação docente.

O entrelaçamento da ludicidade na formação docente

O homem é a única criatura que se recusa a ser o que é. Albert Camus (2008, pp. 21, 22)

Partindo da obviedade de que o ser humano não está pronto/acabado, ousamos parafrasear Camus, afirmando que o formando/docente “se recusa a ser o que é” porque a sua vocação é ser mais; é ser, no processo formativo inicial (ou continuado), profissional que, a partir de saberes fundantes do seu existir, consegue superar os obstáculos que, muitas vezes, contribuem para a sua estagnação... Nesse sentido, a formação docente é o ponto de partida para ampliação de seu horizonte pessoal/profissional enquanto desejo e exigência natural do seu quefazer.

No tocante à sua formação em espaço de educação formal, o formando/docente precisa vivenciar e construir conhecimentos fundados na ciência sem que se deixe relegado a segundo plano contribuições que o desafiem à ampliação da sua vocação criativa. Em sua formação, criticidade e criatividade precisam estar imbricadas.

Todo ser humano é curioso. E a curiosidade inicialmente é, segundo Freire (2004, p. 31), “curiosidade ingênua” que, ao longo do processo formativo docente, “sem deixar de ser curiosidade”, vai se “criticizando” e, se aproximando “de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica”.

O docente em processo formativo inicial, carece de ser desafiado para que deixe aflorar não só a sua curiosidade ingênua inicial, mas também a sua criatividade. A curiosidade humana, mesmo que ingênua, é essencialmente criativa. Logo, é lúdica. Mas para que essa criatividade lúdica, científica, se torne realidade metodicamente coerente com o discurso que se professa, é imprescindível a consideração de que



[...] é possível afirmar que a formação docente articulada com a educação básica se apresenta como um campo teórico abrangente e vinculado ao fazer sociopedagógico. Um conhecimento de possibilidades didáticas que precisa ganhar tratamento mais amplo e complexificado, de modo a construir nexos entre os currículos docentes e a formação humana socialmente referenciada (LEIRO; SOUZA, 2012, p. 36).

Sobre as instituições formadoras (as IES) recai o imperativo de atualização e/ou “reinvenção” de seus currículos e de suas práticas pedagógicas formativas, pois as exigências contemporâneas relativas ao que fazer docente são inúmeras e, cada vez mais, o docente em processo formativo inicial (ou continuado) carece de uma qualificação que, teórico-metodológico-prática, lhe ajude a lidar, de maneira mais segura, com situações político-pedagógicas que requeiram a sua tomada de decisões.

Dito de outra forma, se na política públicas voltada para a formação de professores não houvera clareza mínimo necessária e a proposição de ações coerentes com o desenvolvimento de uma formação consistente, crítica, criativa, lúdica, possivelmente ainda nos ressentiremos de que, nas IES formadoras, os próprios formadores não consigam dar esse “toque de classe”, isto é, não consigam trabalhar levando em consideração a ludicidade porque sem identificação e vivência da ludicidade, cotidianamente, o formador pouco ou nada contribuirá para que o novel docente entenda, valorize e experiencie e a ludicidade em sua prática reflexivo-crítica, “socialmente referenciada”.

Contreras(2012, p. 210) contribui para o debate ao afirmar que “isto não significa a aceitação sem crítica das emoções, nem o irracionalismo, mas, sim, a não separação de dimensões da vida humana que não se pode desagregar sem perder sua significação e sua valiosa potencialidade”. Contreras nos diz que se as IES desejam a promoção de uma formação docente na qual se privilegie a autonomia, a coerência, a ética, não lhes é aconselhável o apego ingênuo a um extremo (o da “aceitação sem crítica das emoções”), nem a outro (o do “racionalismo irracional”), pois o docente em formação é um ser completo e fragmentá-lo contribuirá para que ele perca um pouco mais da sua “essência humana”.

Na tessitura dessas reflexões compreendemos a importância que tem a ludicidade em quaisquer áreas da atuação humana e, de modo especial, na área da educação, mais especificamente, no tocante à formação docente, voltada para



atuação na educação básica. A formação ora problematizada está sujeita e sofre influências sociopolíticas contemporâneas. Segundo Ramalho, Nuñez e Gauthier

A formação constitui um espaço para trabalhar as situações-problemas a partir de reflexões teóricas e críticas que levem o docente a formular hipóteses, constatar essas hipóteses em seu trabalho, num tempo e espaço real, permite também validar, no grupo, os resultados das ações inovadoras surgidas e desenvolvidas enquanto alternativas no trabalho do ensino (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 186).

Na formação docente, a experiência teórica-prática da ludicidade contribuirá efetivamente para que o aprendiz de professor perceba que as situações-problema que fazem parte do seu caminhar profissional podem e precisam ser respondidas de modo criativo, considerando-se, ainda, que “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2004, p. 38).

Esse movimento dinâmico e dialético proposto por Freire, abre um leque de possibilidades para que formador/formando, em seu caminhar formativo, pensem o seu fazer na perspectiva da ludicidade, mediante o desenvolvimento de estratégias teórico-metodológicas, sem cair no espontaneísmo, porque

[...] A todo momento, somos requisitados para aprender algo novo, é um processo sem fim [...]. “E”, nas atividades profissionais, os professores se apoiam em diversas formas de saberes, quais sejam: o saber curricular, proveniente dos programas e manuais escolares, o saber de formação profissional adquirido da sua formação inicial ou contínua, o saber da experiência saído da prática da profissão e, por fim, o saber cultural herdado da sua trajetória de vida e da sua pertença a uma cultura particular, que partilham mais ou menos com os alunos (PRATA-LINHARES, 2011, pp. 103, 108).

Precisa estar claro para o formador de docente que o exercício de sua profissionalidade ganha mais sentido, mais coerência ético-profissional, quando ele nem abdica e nem vive/trata ingênuo e acriticamente “o saber curricular, o saber de formação profissional, o saber da experiência e o saber cultural herdado” do seu contexto existencial “e da sua pertença a uma cultura particular”. Nesse sentido, a prática formativa será muito mais rica quando, no seu exercício, a ludicidade seja compreendida, aceita e trabalhada como um contributo à ampliação dos horizontes político-pedagógicos e socioprofissionais de quem forma e de quem é formado.



Em si, na expressão rubeniana, o professor formador é um jardineiro que, com esmero e amorosidade, planta e necessita cuidar do seu jardim (a sala de aulas, a escola), das flores distintas nele existentes pois, “todo jardim começa com um sonho de amor. Antes que qualquer árvore seja plantada ou qualquer lago seja construído, é preciso que as árvores e os lagos tenham nascido dentro da alma. Quem não tem jardins por dentro não planta jardins por fora. E nem passeia por eles...” (ALVES, 2000, p. 75). Ao utilizar essa metáfora, o autor nos permite refletir mais profundamente sobre a implicação necessária entre racionalidade/subjetividade, subjetividade e racionalidade sem que uma se sobreponha à outra, a fim de que se tenha clareza de que “a rigor é do vínculo entre a realidade e o conhecimento escolar substantivo, temperado pela cultura, que é possível promover uma formação de professores implicada na educação básica”(LEIRO; SOUZA, 2012, p. 30).

A rigor, o vínculo referendado acima se robustece quando mediado pela utilização da ludicidade, pois esta “[...]enquanto fenômeno da condição de ser doHumano, está presente em cada pessoa e em qualquer cultura [...]” (LOPES, 2014, p. 26); além disso, a ludicidade “[...] 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).

Com efeito, os autores acima contribuem para que percebamos o entrelaçamento entre a ludicidade e a formação docente ao deixarem nas entrelinhas da sua fala que a formação docente ganha sentido à medida que os atores sociais (formador/formando) consolidam aprendizagens significativas à medida em que a sua relação no processo formativo é tecida a partir da afetividade.

Consoante ao exposto, as IES e o professor formador assumem um grande desafio na contemporaneidade que é contribuir efetivamente para a formação de docentes, capazes de intervir positivamente no contexto de sua atuação, mantendo uma postura coerentemente ética entre o seu discurso e a sua prática; por isso, a sua formação deve ser planejada e implementada no âmbito da formação humana.

Consequentemente, por mais paradoxal que pareça, uma prática pedagógica formativa universitária não deve – pelo menos não deveria – prescindir da vivência da ludicidade enquanto “instância” de encontro de subjetividades que se



intercomplementam, que convivem sem a perda de sua identidade e/ou de sua postura ideológico-política, para não se tornar árida e nem correr o risco de, ao invés do respeito e da cumplicidade entre formador e formando, produzir medo no sujeito que está sendo formado, sem que este vivencie a condição de aprendiz/ensinante.

Por isso Freire afirma que

é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador (FREIRE, 2004, p. 38,39).

A argumentação de Freire, acima, nos leva a refletir sobre o fato de que pensar a ludicidade na formação docente, voltada para atuação na educação básica, frente aos avanços tecnocientíficos e às rápidas mudanças em todos os setores da sociedade, deve nos levar a pensar a formação docente, envidando esforços na busca da ressignificação e da instauração de abordagens formativas consagradas e em se constituindo, tendo como pano de fundo a ludicidade contextualizada no contexto local e global criativamente.

Freire ainda assevera:

o que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser "educado", vai gerando a coragem" (FREIRE, 2004, p. 45).

Para tanto, o docente em processo formativo precisa se autoconhecer e se entender enquanto ser humano, haja vista o entendimento próprio ser a condição sine qua non para o entendimento, o respeito e a aceitação de todos os seres humanos. No processo formativo inicial (ou continuado), o formando para a docência precisa reconhecer e se apropriar, mediante vivência, do real significado da ludicidade para trabalhá-la coerentemente, quando estiver exercendo a sua prática pedagógica, primando pelo estabelecimento de relações entre ciência e ciência lúdica. Assim também os professores formadores e as IES precisam rever o seu currículo voltado à formação docente a fim de não continuar a incorrer na contradição dicotômica teoria/prática, fato que Rubem Alves (2000, p. 164) nos



chama atenção quando assevera: “Examino os nossos currículos e os vejo cheios de lições sobre o poder. Leio-os novamente, e encontro-os vazios de lições sobre o amor”.

Conclusões

Na escrita deste artigo discutimos sobre a ludicidade na formação docente, voltada para a educação básica, e acreditamos que quanto mais o docente em processo formativo inicial (ou continuado) vivenciar a ludicidade, maior será a chance deste profissional, ao ingressar no campo da educação escolar, formal ou informal, trabalhar com a criança de forma prazerosa, tendo atitude de abertura às práticas inovadoras.

No tocante ao conceito de ludicidade e de formação, compreendemos que estes são riquíssimos e não tivemos intencionalidade e nem pretensão de esgotá-los, mas sim de aprender “com estes e a partir destes”, afinal de contas, parafraseando Alves (2000, p. 168), desejamos que todo docente seja da ludicidade sempre um aprendiz.

Compreendemos, ainda, que o entrelaçamento entre a ludicidade e a formação docente se dá num processo de aprendizagem humana do humano e do conhecimento científico, impreterivelmente, na interação entre sujeitos cognoscentes que transformam informações em conhecimentos válidos ao seu existir, à sua prática social; portanto, a universidade não deve se furtar de garantir em seu currículo um “lugar” – componente/s curricular/es – lúdico enquanto garantia de seu respeito à diversidade de saberes e conhecimentos bem como à sua produção no/para o processo formativo docente para atuação na educação básica.

Por fim, compreendemos que o que poda a construção do conhecimento não é a vivência da ludicidade na prática formativa docente; é a aridez que tomou e toma conta dos espaços da alegria, que um dia germinaram, cresceram, frutificaram, mas foram negados, apagados da memória, do coração, do ser de formadores e de formandos que não conseguem se perceber sujeitos criativos, intra e interpessoais, lúdicos, humanos, históricos se historicizando na convivência, na partilha, na



possibilidade de ser mais; não percebem, ainda, que o seu estar no mundo e com o mundo extrapola os espaços da sala de aula e da universidade, pois

uma vivência lúdica pode ser experimentada tanto por jogos e brincadeiras – ações mais comumente associadas ao lúdico –, como também em qualquer outra atividade em que as dimensões humanas interajam e sejam contempladas com o bem estar, com uma participação motivada, com a liberdade responsável e ética, com uma interação confiante e com ações criativas – de forma que o pensar, o sentir e o agir estejam interligados (GOMES, 2009, p. 127).

A vivência do lúdico na formação docente para atuação na educação básica é possível. E, por ser possível, há esperança no reencantamento da formação e da prática docente.

Referências

ALVES, Rubem. **Estórias de quem gosta de ensinar**: o fim dos vestibulares. Campinas, SP: Papirus, 2000.

_____. **Conversas sobre educação**. Campinas, SP: Verus Editora, 2003.

BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1.996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados/Coordenação Edições Câmara, 2010.

CAMUS, Albert. **O homem revoltado**. Tradução: ValerieRumjanek. 7. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008. pp. 21,22.

CONTRERAS, José. As chaves da autonomia profissional dos professores. In: _____. **Autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabuco Valenzuela. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012, pp. 191-226.

D'ÁVILA, Carina; SANTOS. Edméa. Imagens voláteis e formação de professorxs: dispositivos tecnológicos e lúdicos para as práticas pedagógicas. Revista **Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 113-127, jul./dez., 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREITAS, Juliana 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.



GOMES, Daniela V. **Ludicidade na universidade – essa rima combina?** Uma experiência de formação lúdico-transdisciplinar na formação inicial de professores. In: D'ÁVILA, Cristina (Org.). **Ser professor na contemporaneidade: desafios, ludicidade e protagonismo**. 1. ed. Curitiba: Editora CRV, 2009.

LEIRO, A. C. R. Formação docente e educação básica: currículo e arranjos de pesquisa. In: _____, SOUZA, C. de. (Orgs.). **Educação básica e trabalho docente: políticas e práticas de formação**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2012.

LOPES, Conceição. Design de Ludicidade. Revista **Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 25-46, jul./dez., 2014.

LUCKESI, C. C. Ludicidade e formação do educador. Revista **Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez., 2014.

MORAES, Maria Cândida. Ludicidade e transdisciplinaridade. Revista **Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 47-72, jul./dez., 2014.

OLIVIER, Giovanina G. de F. Lúdico e escola: entre a obrigação e o prazer. In: MARCELLINO, Nelson C. (Org.). **Lúdico, educação e educação física**. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009, pp. 33-42.

PRATA-LINHARES, Martha M. O professor e a formação de professores. In: SOUZA, Ruth C. C. R. de; MAGALHÃES, S. M. O. **Professores e professoras: poiésis e práxis**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011, pp. 99-113.

RAMALHO, B. L; NUÑEZ, I. B; GAUTHIER, C. O risco de mudar para não mudar: do idealismo à realidade. In: _____. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2004, pp. 179-208.

RANGEL Mary; ROJAS, Angelina A. Ensaio sobre arte e ciência na formação de professores. Revista **Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 73-86, jul./dez., 2014.

SOARES, Ilma M. F; PORTO, Bernadete de S. Se der a gente brinca: crenças das professoras sobre ludicidade e atividades lúdicas. Revista da FAEEBA – **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 15, n. 25, p. 55-77, jan./jun., 2006



MÃES EDUCADORAS: OPORTUNIDADE DE ATUAÇÃO DE PEDAGOGAS NO INTERIOR DA BAHIA

Gildenor Carneiro dos Santos
UNEB/GRUPO de Pesquisa EFICAZ e UFES/PPGP
gilcarneiro@uol.com.br

Resumo

Esses estudos tiveram suas origens na experiência docente de um professor de Matemática, no Ensino Básico e no Nordeste Brasileiro, onde, de forma recorrente, era percebida a falta de conhecimentos necessários para que os discentes vivenciassem currículos propostos para as séries em que estavam matriculados, no Ensino Médio, ou mais cedo, no Ensino Fundamental. Buscou-se esclarecer, então, se seria possível uma atuação no desenvolvimento cognitivo em bebês de zero a dois anos, com aplicação dos pressupostos da Epistemologia Genética, que os tornassem propensos ao sucesso escolar, e em especial, ao estudo de ciências exatas. Procurou-se ressaltar a importância de que se ofereça condições favoráveis ao desenvolvimento da inteligência das crianças desde a mais tenra idade, e estipulou-se as seguintes etapas do processo: a) Levantar aspectos da teoria de Piaget relativos à faixa etária de zero a dois anos e passíveis de observação na prática; b) Listar atitudes e comportamentos observáveis nos sujeitos, bebês de zero a dois anos; c) Registrar influências externas no comportamento de bebês; d) Registrar mudanças comportamentais observadas; e e) Analisar os efeitos da intencionalidade das influências externas no comportamento dos bebês. A ação com os bebês vem ocorrendo por intermédio da mãe ou outra cuidadora habitual, assistidas por graduandas de Pedagogia, que atuam como Monitoras de Extensão. Com esse projeto almeja-se contribuir para a formação profissional de pessoas que atuem junto a crianças nos seus primeiros anos de vida e para a emergência, o surgimento, de tipos de estudantes cada vez mais propensos ao conhecimento científico e à realização pessoal.

Palavras-chave: Educação Infantil. Epistemologia Genética. Inteligência.

Introdução

Está comprovado através de pesquisas, como as de Constance Kamii, (1984), Orly Assis (1993) e Rossetti-Ferreira, Amorim e Oliveira (2009), que é possível favorecer o desenvolvimento intelectual de crianças quando lhes oferecemos as condições adequadas. As atividades previstas pela Epistemologia Genética para o período designado por Piaget (1973) de período sensório - motor e, que ocorre do início da vida até aproximadamente os dois anos de idade, facilitadoras de



condições as mais adequadas possíveis para o desenvolvimento global da criança. Isso independentemente da escola que virá a frequentar, não se prepara para a escola, auxilia-se a criança a se desenvolver para uma boa adaptação a ambientes que se lhes apresentem. Nesse projeto procurou-se consolidar a possibilidade de ela ser uma pessoa saudável e feliz nos aspectos previstos para a idade em que se encontre. A partir de uma experiência docente – magistério, pesquisa e extensão – no Semi Árido Baiano (Estado da Bahia-Brasil), foi percebida a carência de estudos pedagógicos abordando a construção da inteligência nos anos de zero a dois, com o que buscou-se um referencial teórico específico para subsidiar uma intervenção pedagógica na relação mãe-bebê (ou cuidadora-bebê). Adotou-se como objetivo de tal ação o de “Evidenciar a possibilidade de estimular a construção da inteligência em bebês, por intermédio das mães ou outras cuidadoras, a partir da aplicação da Epistemologia Genética”. O público alvo ou sujeitos da pesquisa e extensão constituiu-se de crianças com idades entre zero e dois anos, de mães de crianças na primeira infância, de gestantes, de estudantes de Pedagogia, de Psicologia e de Enfermagem. A metodologia que percebeu-se ser a mais adequada foi a de tipo etnográfico, tendo em vista a necessidade de permanência junto aos sujeitos envolvidos e no seu *habitat* natural, por períodos constantes e significativos de tempo. Formulou-se uma pergunta norteadora para a pesquisa, no ensejo de obter resposta, uma aproximação, ou uma indicação da inconveniência da hipótese, expressa nos seguintes termos: “Será perceptível uma melhora no nível de desenvolvimento cognitivo, após a aplicação dos pressupostos da Epistemologia Genética, em bebês de zero a dois anos?” Esta é uma investigação sobre a possibilidade de favorecer a construção de esquemas mentais com o correspondente desenvolvimento da inteligência a partir da aplicação da Epistemologia Genética, na esperança de constituir sujeitos socialmente conhecidos como “muito inteligentes”. Procurou-se considerar, oportunamente, a importância de fatores sociais, afetivos e emocionais nesse processo desde a mais tenra idade, e realizar as seguintes etapas: a) Levantar aspectos da teoria de Piaget e colaboradores, relativos à faixa etária de zero a dois anos e passíveis de observação na prática; b) Listar atitudes e comportamentos observáveis nos sujeitos, bebês de zero a dois anos; c) Registrar influências externas no comportamento de bebês; d)



Registrar mudanças comportamentais observadas; e e) Analisar os efeitos da intencionalidade das influências externas no comportamento dos bebês. Como resultado deseja-se contribuir para a formação profissional de pessoas que atuem junto a crianças nos seus primeiros anos de vida e para a emergência, o surgimento, de tipos de estudantes cada vez mais propensos ao sucesso escolar, e em especial, ao estudo de ciências exatas.

O desenvolvimento intelectual é merecedor de atenção, na atualidade, devido ao fato de vir sendo relegado ao descaso nas faixas sociais de renda menos aquinhoadas, talvez até por aspectos da nossa cultura, brasileira e nordestina. Na primeira infância a falta das condições adequadas pode comprometer o desenvolvimento intelectual da criança. Sem experiências sociais diversificadas e enriquecedoras, aquelas de extrato sócio econômico menos favorecidos podem sofrer bloqueios psicológicos e mentais possivelmente irreversíveis (ASSIS, 1993). Elas devem dispor de ambiente moral e intelectual enriquecedor e abundância e diversidade de material a ser usado, conforme ensina Piaget (1967, 1973, 1974, 1982).

Um dos princípios fundamentais para um projeto de intervenção no desenvolvimento de crianças é descrito por Constance Kamii como “Encorajar a criança a colocar todos os tipos de coisas em todas as espécies de relações” (KAMII, 1984, p. 42). Isso implica encorajar a criança a manipular objetos de diferentes formas, cores e texturas. Rossetti e Caiado (2007) em uma perspectiva piagetiana informam os principais fatores a serem considerados em um ambiente educativo, para favorecer o desenvolvimento moral e cognitivo como sendo “o incentivo às interações, o apelo aos interesses e habilidades infantis, o resgate do lúdico, as oportunidades de escolha, o ajuste recíproco de ações, o debate de ideias e a consequente promoção de autonomia” em um ambiente de respeito mútuo e de prática da cooperação (ROSSETTI; CAIADO, 2007, p. 150).

Esclarece-se, entretanto, que conforme a teoria de Jean Piaget (1896-1980), a construção das estruturas da inteligência não pode ser explicada apenas pelo processo de aquisição em função da experiência. Elas se modificam em função da aprendizagem sim, mas uma modificação que implica funcionamento não aprendido – por um processo endógeno, ocorrido do interior para o interior. E que, apesar



disso, depende das aquisições exteriores para se concretizar, pois, os sujeitos precisam ser sensibilizados pelos desafios do meio. Assis (1993) sintetiza a argumentação sobre o papel do meio na construção da inteligência informando que há evidências de que o meio exerce um importante papel no processo de construção das estruturas cognitivas, isto é, no desenvolvimento intelectual. E pesquisadoras como Rossetti-Ferreira, Amorim e Oliveira(2009) defendem que sempre há uma constituição recíproca da pessoa em desenvolvimento e de seus contextos.

Zélia Ramozzi-Chiarottino (ASSIS, 1993, prefácio) explica que a educação pré-escolar contribui e cria possibilidades para a criança construir as “suas estruturas mentais que são a condição da aquisição do conhecimento da matemática e do próprio meio em que ela vive” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, *apud* ASSIS, 1993, p. XIII). Antes das lições de leitura e escrita, a criança prepara condições para as aprendizagens posteriores de qualquer área e para seu relacionamento com o meio. E esse preparo é feito, por excelência, nos primeiros anos de vida.

O período do desenvolvimento intelectual que vai até aproximadamente os dois anos de idade envolve seis estágios, culminando no sensório-motor propriamente dito. No final desse período, é que a criança torna-se capaz de se comunicar entabulando conversação.

No início a criança vai conhecendo o mundo através de esquemas de ação, não existe representação mental. O que há é uma inteligência prática, que predispõe à resolução de problemas através da ação. Isso progressivamente vai dando lugar à inteligência representativa. Quanto à interação social com outras crianças e com os adultos, Kamii (1984) propõe “Imaginar como é que a criança está pensando, e intervir de acordo com aquilo que parece estar sucedendo em sua cabeça” (KAMII, 1984, p. 43).

A criança que pensa ativamente na vida diária pode criar relações a partir de seu interior e não lhe são ensinadas por outrem. Mas, o educador tem um papel crucial na criação de um ambiente material e social que encoraje a autonomia e o pensamento. Afirma Kamii(1984, p.45 - 46) que “uma criança educada numa família autoritária tem muito menos oportunidades de desenvolver sua habilidade de raciocinar logicamente. Tal criança é forçada a obedecer em vez de ser encorajada a



inventar argumentos que façam sentido e sejam convincentes". (KAMII, 1984, p.45 – 46).

Promover, propiciando pensamento e ações de autonomia, ou impedir, forçando a criança a obedecer, e dificultando que construa a capacidade de fazer julgamento moral é opção sobre a qual os educadores precisam se conscientizar e fazer sua escolha.

Por outro lado, Piaget (1988) nos ensina que o estudo do aparecimento da inteligência no decorrer do primeiro ano parece indicar que o funcionamento intelectual procede de atividades estruturantes que implicam ao mesmo tempo em formas elaboradas pelo sujeito e num ajustamento contínuo dessas formas aos dados da experiência (PIAGET, 1988, p.161). As crianças só compreendem os fenômenos assimilando-os à sua atividade motora. E acomoda os esquemas de assimilação recém construídos às peculiaridades dos fatos exteriores. Ao referir-se à escola ativa e ao fato de que a inteligência infantil não poderia ser tratada por métodos pedagógicos de pura receptividade, alerta que "o interesse verdadeiro surge quando o eu se identifica com uma ideia ou um objeto, quando encontra neles um meio de expressão e eles se tornam um alimento necessário à sua atividade" (PIAGET, 1988, p. 162).

A compreensão do processo de equilibração é facilitada considerando-se duas facetas distintas e complementares. Tal distinção ocorre quanto à permanência, ou não, de funções – como por exemplo a necessidade de explicar algo - que regem as ações intelectuais ou afetivas ou fisiológicas que permanecem ao se avançar de uma estrutura cognitiva para outra e quanto à variação nas próprias estruturas – passar a explicar com um nível de aprofundamento ou de complexidade, maior. Variando-se a estrutura atinge-se um novo período de desenvolvimento, período este caracterizado pelas estruturas que possibilitam novas formas de operações mentais e respostas mais complexas às necessidades manifestas nas funções permanentes. No caso de uma necessidade intelectual, ela é expressa através de uma pergunta ou na formulação de um problema (PIAGET, 1967). A procura de compreender algo, ou de explicar fatos ou eventos etc. constitui função permanente, logo, presente em todos os níveis mentais. Elas são invariantes como funções.



Por outro lado, a função explicar pode variar para incluir mais detalhes ou constituir uma abordagem mais complexa, em relação a um período precedente. Ela está entre as funções que sofrem variações. As explicações particulares, seus conteúdos, assumem formas muito diferentes à medida que se avança no nível de desenvolvimento.

As mudanças nas próprias estruturas determinam formas sucessivas de equilíbrio. Em vez de um equilíbrio estático, eles vão se diferenciando tendendo a uma majoração, no sentido de otimização em relação ao anterior, levando a um aumento da capacidade de solucionar problemas que diferenciam os níveis de condutas (sensório-motor, das operações concretas, das operações formais).

Piaget (1973) e, posteriormente, Piaget e Inhelder (1982) estipulam três períodos de estruturas distintas e variáveis ao longo do desenvolvimento mental dos sujeitos – o período da inteligência sensório-motor, do nascimento até mais ou menos os dois anos; o período da preparação e da organização das operações concretas de classes, relações e número, mais ou menos dois a aproximadamente doze anos, que pode ser subdividido em dois subperíodos: A – das representações pré-operatórias, B – das operações concretas que vai dos sete ou oito anos até os onze ou doze, e o período das operações formais, de onze ou doze anos em diante.

Cada período de desenvolvimento “é muito menos caracterizado por um conteúdo fixo de pensamento do que por um certo poder, **uma atividade potencial, suscetível de atingir este ou aquele resultado segundo o meio no qual vive a criança**” (PIAGET, 1988, p. 175, grifo nosso). E adiante o mesmo autor afirma: “o meio pode desempenhar um papel decisivo no desenvolvimento do espírito”. Métodos adequados podem otimizar o desenvolvimento das crianças e mesmo acelerar seu crescimento espiritual sem prejudicar sua solidez.

Quanto ao desenvolvimento moral convém assinalar que, no desenvolvimento inicial, o fato de o adulto representar a fonte de toda moralidade, de toda verdade, representa um perigo, pois há a possibilidade de levar a distorções de comportamento. Os adultos que agem assim, incapazes de propiciar à criança a autonomia da consciência pessoal, que constitui a moral do bem por oposição àquela do puro poder, fracassam em preparar a criança para os valores essenciais da sociedade contemporânea. Daí o esforço da nova pedagogia para implantar uma



disciplina interior, baseada na vida social das próprias crianças (PIAGET, 1988, p. 183).

Quando às crianças pequenas é dada a oportunidade de tomarem iniciativas em seus relacionamentos sociais elas encontram meios de se aproximarem e, de quando surgirem desentendimentos entre elas encontrarem um jeito de os superarem sem romperem os laços de amizade. Elas constroem uma autonomia da consciência pessoal que constitui a moral do bem por oposição àquela do puro poder, e imposta a partir do exterior. (PIAGET, 1988)

Para marcar o aparecimento de esquemas mentais que vão gradativamente constituindo a estrutura que irá caracterizar o segundo período de desenvolvimento, 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).

Em consonância com as idades dos bebês acompanhados no projeto apresentam-se na parte da análise dos dados as características de apenas dois dos estágios de desenvolvimento, as do 3º e as do 5º Estágio.

Metodologia

A hipótese aventada nesta pesquisa está sendo que teremos como resultado crianças consideradas por seus familiares como muito inteligentes, crianças capazes de realizar ações que se constituam em melhores condições de vencer desafios e com facilidade de aprender, sendo portadoras de admirável linguagem verbal, o que poderá ser evidenciado por vídeos e fotografias que foram produzidos, além de relatos escritos. Em consequência, futuramente deverão ter sucessos na vida escolar. Para viabilizar os recursos estão sendo tentados convênios com os



seguintes órgãos: Secretaria da Saúde e Secretaria da Educação do Município, com outras instituições de ensino superior (UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana/Curso de Enfermagem e Curso de Medicina e com a Instituição formadora UFES – Universidade Federal do Espírito Santo/Programa de Pós-Graduação em Psicologia). As crianças estão sendo acompanhadas em seus desenvolvimentos cognitivos nas circunstâncias de seus lares, por intermédio das ações das mães ou substituta (a avó com frequência aparece nesse papel) e estas estão sob constante orientação das monitoras ou do responsável pela pesquisa. As monitoras receberam treinamentos em reuniões semanais, em curso de extensão de vinte horas aula, e algumas, em ocasiões anteriores, em outro curso de extensão sobre Epistemologia Genética. Os acompanhamentos são feitos com diversas ações conforme as circunstâncias vão se apresentando mais adequadas: estimuladas sempre com disponibilização de objetos variados que possam interessar ao bebê e sejam disponíveis em seu meio ambiente, ou mesmo estimuladas com emissão de palavras ou outros sons adequados, além de o nível de riscos ser mantido sob controle. Ocasionalmente visitas a espaços específicos com monitoramento e controle de tempo. Efetuam-se observações com registros subsequentes ou registros posteriores em outro espaço físico.

Sujeitos da pesquisa

Utilizou-se cognomes para nomear os sujeitos envolvidos a fim de preservar as suas identidades. Os cognomes foram: criança LF, monitora Fr; criança Baribeibe, e pesquisador Bisa. Eis a seguir, alguns exemplos de atuação junto às crianças, distribuídos em item A e item B. No item A, de um grupo de cinco crianças observadas optou-se por apresentar, como exemplo, os dados relativos a uma delas de 5 (cinco) meses de idade, identificada como LF, residente na Zona Urbana do Município de Araci-BA, sua mãe, identificada apenas como “a Mãe”, e a Monitora como Fr, e escolhida pelo fato de os relatórios desta monitora estarem atualizados e supridos das informações previstas. O bebê está sendo observado a partir dos cinco meses de idade, que se insere no 3º Estágio do período sensório-motor. Já no item B, que será apresentado em seguida, os dados são relativos à execução do



projeto piloto, a partir de janeiro de 2011, quando o próprio pesquisador acompanhou o desenvolvimento de apenas um bebê. Este contava com 12 (doz) meses no início das observações aqui relatadas, portanto no 5º Estágio do período sensório-motor e foi cognominado de Baribeibe, bem como ao pesquisador foi dado o cognome de Bisa, por motivos circunstanciais.

A - Trechos de relatórios de sessões de acompanhamento da Monitora Fr com a dupla Mãe e bebê LF de 5 (cinco) meses, entregues em datas posteriores às observações:

14/04/2016 - Durante a observação pude notar que não se tem afetividade na interação mãe-bebê. A mãe às vezes espera a criança dormir para ficar no celular assim permanecendo a tarde toda. Nesse dia quando a criança acordava ela procurava entregá-la para o outro filho, de 4 anos, para entretê-la, a fim de que ela própria ficasse no celular mais à vontade, esse comportamento aos poucos foi sendo mudado para inserirmos mais ações que promovessem a participação do bebê, com brincadeiras, conversas, passeios e interatividade.

15/04/2016 - Chegando a casa encontrei LF deitado no colchão com a sua mãe e seu irmão assistindo televisão, depois a mãe o pegou e ele saiu a dar uma volta pela casa, explorando o que encontrava pela frente, assim ele viveu momentos de visível alegria.

19/04/2016 - LF tem como seu brinquedo favorito, ainda, as próprias mãos, pega alguns brinquedos à sua volta, segura firme e solta-o em seguida, preferindo as mãos. Muito curioso sempre quando ouve um barulho procura saber de onde está vindo, respondendo sempre com um sorriso para as pessoas.

20/04/2016 - Colocando a criança sentada no tapete ao lado de algumas almofadas, pedi uma toalha para que pudesse fazer uma dinâmica com LF. Com a toalha em mãos fiz um rolo com a mesma, coloquei-o de bruços sobre a toalha e com os braços por cima do rolo, com todo cuidado para não machuca-lo brincamos de balançar ele ficou super feliz com sua nova brincadeira.

27/04/2016 - LF fica muito feliz ri, bastante ao escutar a voz do pai chegando a casa, reconhece a sua voz. O pai então interage com seu filho mais ele precisa sair novamente, então a criança percebe e começa a chorar.

Os relatos acima ilustram diferentes oportunidades da educadora contribuir para o enriquecimento das experiências diversificadas adequadas para o bebê e de seus resultados do ponto de vista do próprio sujeito, que mantém-se feliz enquanto constrói esquemas mentais. Apresenta-se a seguir resultados e discussões.

Nesses relatórios observa-se que devido à intervenção da monitora, a mãe



que ficava ao celular ou ela mesma e os filhos assistindo televisão, tiveram esse comportamento aos poucos sendo mudados para inserir-se mais ações que promovessem a participação do bebê, com brincadeiras, conversas, passeios e interatividade (Relatório de Fr, de 14 e 15/4/2016). No Relatório de 19/4 foi assinalado como a criança pegava objetos que se lhes deixaram ao dispor e soltava-os logo a seguir, entabulava uma relação entre a maleabilidade do objeto e a sua capacidade de apreensão, como também alterava suas posições no espaço, ações correspondendo ao princípio identificado por Kamii: colocar todos os tipos de objetos em todas as espécies de relações (KAMII, 1984, p. 44). Ao fazer um rolo com a toalha e segurar o bebê rolando sobre ela, como se vê no relatório de 20/04/2016, uma atividade sugerida na publicação BRASIL (1992) ele interagiu com a monitora, o que em outra ocasião deverá ser com a própria mãe ou com o pai, e sentiu-se feliz em ser protagonista da brincadeira, em estar brincando com alguém que lhe dispensa momentos de cuidados e afetividades, demonstrados nos gestos, nas palavras e nos olhares. A criança cria relações a partir do seu interior e não lhes são ensinadas por outrem, é exemplificado com o fato da criança rir quando ouve a voz do pai chegando à tardinha, como foi informado no relatório de 27/4/2016, “ela fica muito feliz, ri bastante, ao escutar a voz do pai chegando”.

B - Outro exemplo de atuação junto a bebês é o relativo ao bebê Baribeibe, quando estava com 12 meses, e no 5º Estágio do período sensório-motor. Inicialmente a sequência de fotos ilustram como ele se relacionava com o bicho de estimação na casa da avó paternal, onde ía passear com os pais, de vez em quando, no sítio onde ela reside em uma área de agricultura irrigada denominada “Cidade de Deus”, a cinquenta quilômetros de Serrinha, no Município de Sátiro Dias-BA, o qual apresentava-se como um ambiente alternativo excelente para suas vivências e experimentações, com a diversidade de animais de criação típica nessas propriedades: aves diversas, cabras com filhotes, um cavalo de montaria, vacas leiteiras, cachorro, e o gato. Além disso existe um pomar com área de terra descoberta, sob frondosas árvores, um bar com mesa de sinuca e uma imitação de piscina para reservatório de água a ser utilizada na irrigação que também era utilizada para lazer.

18/12/2010, aos 12 meses e 3 dias, relata Bisa - Ele se aproximava do gato e procurava sentar sobre ele. Na iminência disso acontecer sempre lhe

escapava deslizando de fininho sob seu corpo. Ao esconder-se sob uma cadeira – tipo poltrona e de plástico – Baribeibe, contornando as dificuldades devidas a tamanho e formato, levantou a cadeira. O gato lá permaneceu cochilando como se nada estivesse acontecendo. Quando acabou de retirar a cadeira virando-a para o lado esquerda e ela caindo de lado, foi sentar-se sobre ele. Mas o gato safou-se e foi sentar ora em um lugar, ora em mais outro e por fim fora da vista da criança. Veja-se a ilustração a seguir.

Ilustração n. 1 – A caça ao gato, criança com 12 meses.



Fonte: Fotos do acervo do autor

Após as caçadas ao gato, em 03/05/2011, já quando estava com 14 meses e 19, alguns avanços no seu desenvolvimento foram registrados pelo pesquisador,



com o pai por perto, mas que limitava-se a prestar o apoio necessário, pois que, ainda não se imbuíra dessa natureza de atividade com o filho, vejam-se:

a) Hoje saímos a passear pela calçada em frente a nossa casa. Fomos para o lado esquerdo, mais transitável e com menos movimento por ser no sentido de quem está afastando-se do local de comércio. Havia um barbante branco amarrado a um carrinho de plástico de aproximadamente vinte centímetros de comprimento para ele brincar de puxar. Até então não havia se interessado por isto. Desta vez, ele segurou o barbante, saiu à rua – sempre comigo do seu lado - e foi puxando e, virando-se para trás de vez em quando, para ver que o carrinho o seguia. Seguia virando cambalhotas, ora ou outra, que eu apressava-me a ajeitar, para que ele não perdesse a graça. Quando esteve para passar em frente a duas rampas pequenas para subida de carro em uma das garagens que há no caminho, e onde outra vez ele quis e sentou-se, aparentemente para apreciar o movimento da rua, depois colocou o carrinho como que para descê-la. Adiante, em frente a uma coluna de um imóvel em reforma, ele olhou para cima, era a caixa com o disjuntor e com marcador de energia elétrica. Apanhou um canudinho, daqueles de tomar refrigerante, que estava no chão, e veio pedindo colo e apontando para a caixa acima. Justamente ali tínhamos parado mais de duas semanas atrás e fiquei segurando-o no colo para ele enfiar um outro canudinho no orifício onde fica encaixado, ao fundo, o parafuso que prende a caixa à coluna. Eu dera atrativo à brincadeira colocando um outro canudinho, e de outra cor, dobrado ao meio e de tal forma que as extremidades faziam pressão para fora e ele ficava preso ao orifício, sem cair ao chão. Baribeibe apressava-se em retirar, toda vez, e tentar colocar o seu.

Entre outras orientações da Epistemologia Genética há sobre ações semelhantes a essas que levam a criança a pensar ativamente, segundo Kamii (1989): a criança que pensa ativamente na vida diária pode criar relações a partir de seu interior e não lhe são ensinadas por outrem. Mas, o educador tem um papel crucial na criação de um ambiente material e social que encoraje a autonomia e o pensamento. “São raros professores capazes de promover o desenvolvimento deste tipo de autonomia em crianças pequenas” (KAMII, p.45).

A seguir uma ilustração da falta de estrutura mental que possibilitasse uma solução. Vemos o desafio com que se envolveu a criança, a quem foi dado o prazer de subir na poltrona de lona, mas na hora que quis descer precisou arranjar um jeito de fazê-lo sozinha, nesse caso ainda não foi dessa vez que o conseguiu e dava gritinhos “ui”, “ui”. O movimentar-se do pano sob seus pés a deixava insegura e não

ousava colocar o pé no chão, só posteriormente, em outra ocasião e orientada, foi que percebeu essa solução.

Ilustração n. 2 - Criança quer descer mas ainda não sabe como. Com 18 meses



Fonte: Fotos do acervo do autor

Resultados e discussões

Quanto às metas pretendidas para a pesquisa, claramente percebe-se que foram atendidas o que é possível visualizar abaixo.

a. Levantar aspectos da teoria de Piaget e colaboradores, relativos à faixa etária de zero a dois anos e passíveis de observação na prática, distribuídas no quadro abaixo, por estágio:

3º Estágio do período sensório-motor	5º Estágio do período sensório-motor
1) Coordenação entre a visão e a apreensão (assim que vê quer agarrar); 2) Pega um cordão pendente e sacode chocalhos suspensos; 3) Repete seguidamente uma ação de interesse (reação circular); 4) Existência de hábitos sem finalidade prévia que implique na escolha dos meios para executá-los; 5) É possível observar sorrisos - aproximadamente a partir do 5º mês - e reconhecimento de pessoas diferenciando-as de outras; 6) Certos movimentos são logo reproduzidos se apresentam resultados interessantes; 7) Há causalidade sem contato espacial: puxar o barbante para obter o som a partir de um objeto fora da vista(PIAGET, 1973).	1) Há o significativo avanço que é a procura de meios novos experimentando de maneiras variadas os esquemas conhecidos. Exemplo: tentar alcançar um objeto sobre um tapete e longe dele, fora do seu alcance. Um outro exemplo de ação desse tipo é trazer para perto de si um objeto puxando-o pelo barbante ao qual esteja preso(PIAGET e INHELDER, 1982, p. 17); 2) Menciona-se também o comportamento de crianças de doze meses, aproximadamente, que consistia em jogar objetos no chão, em uma ou outra direção, para analisar quedas e trajetórias;(PIAGET, 1967, p. 18); 3) Objetos são procurados depois que saem do campo da percepção, em decorrência, há um começo de exteriorização do mundo material.



b. Relatar atitudes e comportamentos observáveis no sujeito e comparar com a teoria (acima)

Bebê LF	Baribeibe
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interesse pelo andador, por explorar o espaço físico em volta, aos cinco meses; ▪ Brincar com as próprias mãos, segurar e soltar objetos; ▪ Ouvir barulho e procurar com os olhos de onde vem; ▪ Contentamento ao brincar sobre um rolo de toalha seguro por outra pessoa conhecida; ▪ Reconhecimento da voz do pai chegando em casa; ▪ Expressão de contentamento – ri bastante, “fica feliz” – quando o pai chega; ▪ Expressa de descontentamento se o pai sai logo em seguida ter chegado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Procura enfiar um canudinho de refrigerante em orifício para colocar parafuso, como fizera duas semanas antes; • Conservação do objeto, confiar que o carrinho o seguia apesar de não vê-lo atrás de si; • Puxar o carrinho atrás de si confiante que ele o seguia; • Girar a peneira e ficar observando seu movimento giratório sem que saia do lugar; • Fazer o carrinho de plástico descer a rampa sem o puxar nem empurrar; • “Perceber” no gato uma almofada; • Descobrir o esconderijo do gato.

c. Registrar influências externas no comportamento de bebês

Bebê LF	Baribeibe
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mudança no comportamento da mãe; ▪ Ouvindo sugestões de atividades, passou a ter a criança mais ativa, com dinâmicas – movimentando-se, manipulando objetos, ao invés de assistira televisão; ▪ Exploração pelo, bebê, do espaço físico da casa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Levar a andar pela calçada; Manifestações afetivas; abraçar e encostar a cabeça no ombro; • Construir amizade com as crianças vizinhas e que brincam muito no passeio da casa; • Imitar a vós de outras crianças; • Acompanhar escadas acima no interior da casa.

d. Registrar mudanças comportamentais observadas

Bebê LF	Baribeibe
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Emissão de sons propedêuticos à construção da fala; ▪ Atitude mais dinâmica, preferindo outras atividades à TV; ▪ Interessar-se por objetos diversos, diferentes de brinquedos industrializados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mais interação da Mãe com o bebê; • Subir, sem ajuda, na cadeira de balanço; • Melhor coordenação motora; • Embalçar-se com o próprio impulso na cadeira suspensa; • Puxa o carrinho de plástico atrás de si; mas olhando para trás de vez em quando para ver se ele o segue; (Com 1 ano e 4 meses); • Subir escadas sozinho; • Sorrir compartilhando suas alegrias; • Abraçar adultos quando cabe afeto.

e. Analisar os efeitos da intencionalidade das influências externas no comportamento do bebê

Bebê LF	Baribeibe
---------	-----------



<ul style="list-style-type: none">• Maior curiosidade;• Expressões de contentamento;• Rir com mais frequência;• Dirigir-se aos adultos.	<ul style="list-style-type: none">• Confiar na motricidade – caminhar, embalar-se;• Trocar afetos com a Mãe;• Brincar com outras crianças;• Utilizar-se de lápis e canetas;• Autonomia para explorar espaço físico;• Aplaudir, batendo palmas e rindo cheio de júbilo, quando consegue um feito que antes era difícil, como girar sobre si mesmo uma tampa de panela ou moeda que parecia mais difícil.
--	--

A hipótese foi verificada, há um comportamento que corresponde às expectativas iniciais, percebido nos bebês após a participação no projeto. Não que ele tenha sido mensurado e expresso pela quantidade de vezes de ocorrência de um determinado evento. Mas pelas atitudes dos bebês, pelas suas expressões ou pelo que dizem seus olhos quando compõem a aparência de quem sente-se realizado, com o sucesso, em determinada experimentação. Percebe-se também por avaliação externa à equipe executora, pelos comentários ouvidos de mães, ou avós ou tias ou pessoas outras que com eles convivem. Eis a seguir algumas expressões que, ainda no andamento da pesquisa, sinalizam que os objetivos estão sendo atingidos gradativamente:

A – Bebê LF e Monitora Fr

Foi expressão da Monitora em seu relatório de 14 de abril de 2016: Com relação a Mãe estar sempre com o celular à mão e outras vezes assistindo televisão, “esse comportamento aos poucos foi sendo mudado para inserirmos mais ações que promovessem a participação do bebê, com brincadeiras, conversas, passeios e interatividade”. Em outra ocasião relatou que o bebê ficou bastante empolgado e que circulou pela casa vivendo momentos de visível alegria. Sobre o acompanhamento de 19/04/2016 informou que ele estava muito curioso e sempre que ouvia um som procurava se inteirar de onde ele provinha e que respondia sempre com um sorriso ao ser abordado por alguma outra pessoa.

B – Baribeibe

Observe-se nas expressões de realização, de auto - estima elevada, de alegria vinda do interior de si mesmo. São reveladoras de que uma conquista intelectual aconteceu. Estão nas fotos que seguem:

Ilustração n.3



Subindo escadas, Aos 17 meses



Jogando bola Com 18 meses

Fonte: Fotos do acervo do autor

Ilustração n. 4 – A conquista da peneira – Aos 18 meses



Fonte: Fotos do acervo do autor

Ilustração n. 5 - Apresentando um brinquedo novo com 28 meses



Fonte: Fotos do acervo do autor

Considerações Finais

O projeto agora com a participação de um grupo de crianças está em andamento, elas são em número de cinco e vêm sendo acompanhadas por monitoras, sendo quatro voluntárias e uma bolsista, estudantes atualmente no 4º e no 3º Semestres do Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Campus XI da UNEB. As crianças são de diferentes municípios da Região, uma menina da Zona Rural de Santa Bárbara, as outras quatro são meninos, um da sede do Município de Araci, e três da Zona Rural de Teofilândia, de Água Fria e de Serrinha. Suas idades são, por ordem crescente, 5 (cinco) meses, 8 (oito) meses, 18 (dezoito), 21 (vinte e um) e 23 (vinte e três) meses. Por enquanto pode-se afirmar da satisfação crescente das cuidadoras em manter atividades de interação com seus bebês, as constantes expressões de curiosidade e de contentamento das crianças, e um incremento de ações espontâneas, reveladoras de autonomia como conceitua Kamii (1989), e nas suas respostas a desafios que lhes são apresentados. Por outro lado, o curso de treinamento de monitoras e de sensibilização de mães, com carga horária de 20 (vinte) horas aula, teve 52 (cinquenta e dois) inscritos, de ambos os sexos, e foi frequentado com aproveitamento por 35 (trinta e cinco) interessados, o que representa um potencial de multiplicadores dos preceitos teóricos de Jean Piaget e do ideal de contribuir para o desenvolvimento da inteligência e da constituição de sujeitos propensos ao sucesso escolar.



Referências

ASSIS, Orly Zucatto M. de, **Uma nova metodologia de educação pré-escolar**. 7 ed. São Paulo: Pioneira, 1993. (Coleção A Pré-escola Brasileira).

BRASIL, Ministério da Saúde. O que podemos fazer juntos: desenvolvimento global e atividades da criança até 3 anos. Elaboração de Marcia Mendes Mamede, Maria Elena Girade Corrêa. Brasília: Ministério da Saúde, Coordenação de Saúde Materno-Infantil, 1992.

KAMII, Constance. **A Criança e o Número**: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos. 10ª ed. Campinas: Papyrus, 1989 (1 ed. foi em 1984).

PIAGET, Jean. **Six études de psychologie**. 1ed. Paris: Denoel, 1964.

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

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

_____. **Psicologia e Pedagogia**: a resposta do grande psicólogo aos problemas do ensino. 8 ed. Rio de Janeiro: Forense, 1988.

PIAGET, Jean et alii. **Educar para o futuro**. 8 ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, Serv. de documentação, 1974.

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

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zélia. Prefácio *In* ASSIS, Orly Zucatto M. de, **Uma nova metodologia de educação pré-escolar**. 7 ed. São Paulo: Pioneira, 1993. (Coleção A Pré-escola Brasileira)

ROSSETTI, Claudia Broetto; e CAIADO, Ana Paula Sthel. O cotidiano escolar e a promoção de autonomia – uma análise das práticas e dos discursos pedagógicos. **Psic. Rev.** São Paulo, volume 16, n.1 e n.2, 149-165,2007, p. 150

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Katia de Souza; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Olhando a criança e seus outros: uma trajetória de pesquisa em educação infantil. **Psicologia USP** v.20 n.3 São Paulo set. 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/sielo.php?pid=S1678-5177200900030000&script=sci_arttext> Acessado em 14/3/2014.

WADSWORTH, Barry J. **Piaget para o professor da pré-escola e 1º grau**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1984.



NARRATIVAS DOS SELVES DE PROFESSORAS-ESTUDANTES NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO NO PARFOR

Ivonete Barreto de Amorim
UNEB/Campus XI.
ivoneteeducadora@hotmail.com

Resumo

Na contemporaneidade, devido à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394/96, os docentes brasileiros precisam voltar às Universidades para regular o déficit na formação de professores que atuam na Educação Básica. A pesquisa de que trata o presente artigo objetivou explicitar as narrativas de professoras-estudantes que participam da formação no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Propôs-se investigar como as colaboradoras da pesquisa dialogam com as demandas endógenas e exógenas, concernentes às dimensões do público e do privado, diante da formação em primeira Licenciatura do Curso de Pedagogia no PARFOR no município de Serrinha-Bahia. As participantes do estudo, em número de dez colaboradoras, são professoras da rede pública municipal. A investigação encontra-se ancorada no referencial teórico-metodológico do *self* dialógico de Hermans *et al* (1992); Hermans e Hermans Konopka(2010); Bakhtin (2010); Salgado *et al* (2007); Valsiner (2012). Constitui-se em uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de casos múltiplos. A discussão dos resultados indica que as políticas públicas do PARFOR promovem o acesso de professores à formação específica de qualidade, mas é imprescindível que a proposta curricular seja contextualizada e considere as condições reais dos sujeitos professores que se disponibilizam para esta formação. Conclui-se que marcas foram impressas nos *selves* das professoras-estudantes gerando a percepção de incompletude, a busca por novos saberes, e o necessário investimento em novas formações com vistas a dar conta da metamorfose que envolve o conhecimento na trajetória de vida das colaboradoras da pesquisa.

Palavras-chave: Narrativas. Professoras-estudantes. Formação PARFOR.

Introdução

Desde que foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996) e entraram em vigor as prerrogativas do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), surgiram, nos diversos estados brasileiros, ações articuladas entre o governo municipal, estadual e federal, tendo como foco viabilizar a concretização de formações emergenciais de professores da rede pública que não possuem formação adequada.



Para participar desta formação, o docente deve ser professor da rede pública de ensino.

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. Vale salientar que ainda é grande o *déficit* da formação de professor para a educação básica e que esses profissionais atuam na rede pública sem deter formação inicial adequada.

Com efeito, o objetivo deste estudo é explicitar as narrativas *dos selves* de professoras-estudantes que fazem parte da formação promovida pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) através de mapas do *self*. Ademais, a metodologia utilizada neste artigo consiste em uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de casos múltiplos, vinculada às narrativas de formação, tendo como universo dez professoras-estudantes, mas neste artigo são explicitadas as narrativas de duas colaboradoras.

Ressalta-se que este estudo encontra-se ancorado na pesquisa de doutoramento intitulada “Entre Casulo e Asa: Diálogos e Movimentos do *Selves* de Professoras-Estudantes no Contexto da Formação no PARFOR” vincada ao programa de Pós-Graduação em Família na Sociedade Contemporânea da Universidade Católica do Salvador. Neste artigo, o olhar migra sobre esse contexto formativo de docentes para a educação básica, destacando que o PARFOR consiste em uma experiência atrelada à coordenação efetivada pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), que é acompanhada e avaliada pela Coordenação Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O artigo está estruturado em quatro seções: introdução, teoria do *self* dialógico algumas reflexões sobre o PARFOR, narrativas de formação e as considerações finais.

Teoria do *self* dialógico

Ao considerar que este estudo lida diretamente com os olhares de professores que são estudantes na formação do PARFOR, a teoria do *self* dialógico



constitui-se em um marco teórico indispensável para viabilizar a compreensão e análise do objeto de pesquisa e as contribuições epistemológicas da referida teoria.

Esta teoria encontra-se fundamentada em um conjunto de estudos sobre *self* e narrativa, efetivados por Hermans e colaboradores os quais estão ancorados na teoria do *self* de William James e na noção de romance polifônico de Bakhtin, pelo fato desse gênero textual apresentar no seu bojo muitos pontos de vista, muitas vozes, cada qual recebendo do narrador o que lhe é devido (HERMANS; KEMPEN, 1992).

Os estudos de James produziram uma primeira estrutura divisória do *self* para a psicologia, a qual apresenta a seguinte descrição em quatro partes: o *self* material, o *self* social, o *self* espiritual e o ego puro – os três primeiros diretamente relacionados à vida empírica (HERMANS; KEMPEN, 1992).

O *self* material envolve desde a estrutura corpórea do indivíduo até os seus bens materiais. O *self* social corresponde às imagens que são atribuídas ao indivíduo por outros sujeitos, revelando o reconhecimento que ele tem pelos seus pares na sociedade. É importante ressaltar que a valorização ou a diminuição da percepção social dos outros sobre o sujeito tem um impacto emocional na sua percepção interna. Já o *self* espiritual é composto pelas capacidades ou disposições psíquicas concernentes ao indivíduo. Por fim, o ego puro refere-se ao senso de “mesmidade” (*sameness*), ou seja, o senso da identidade pessoal. Dessa forma, o ego puro corresponde ao “eu”, que conhece, enquanto as três primeiras visões estão relacionadas ao “mim”, que é conhecido. Os estudos de James indicam que o *self* apresenta uma distinção entre “eu” e “mim”, destacando o princípio da continuidade que circunda a experiência do *self*.

Bakhtin constitui-se em outra importante contribuição à teoria do *self*, pois a sua percepção dialógica desencadeou a compreensão de que não existe um único autor em cada pessoa e que o centro da personalidade humana não reside num ‘cogito’ central e monodal, mas na tessitura de uma estrutura dialógica entre “autor” e “ator”. Essa percepção é reverberada nos romances polifônicos oriundos de estudos da obra literária de Dostoiévski. Para Bakhtin, as personagens possuem características conflitantes dotadas de vozes independentes, incorporadas em relações dialógicas. Não obstante, a polifonia consiste no emergir de diferentes



vozes, cada qual emanando sua relação e compromisso com a vida e com o social (HERMANS; HERMANS-JESSEN, 2003).

Essa compreensão é destacada por Hermans e Hermans-Jessen (2003) como descontinuidade que é relacionada à multiplicidade de vozes. Com base nessa direção, é importante ressaltar alguns princípios axiológicos acerca do dialogismo bakhtiniano, sendo eles: o princípio relacional, o princípio da dialogicalidade, o princípio da alteridade, o princípio contextual e o princípio dinâmico.

O princípio relacional está ancorado no poder comunicacional e significativo na relação entre indivíduos. Esse princípio não se constitui apenas na origem, mas na base teórica que sustenta a leitura de fenômenos.

O princípio da dialogicidade constitui-se em uma base nas relações humanas, pois permeará as atribuições de significados entre um Eu e um Outro. Contudo, é salientado pelos autores supracitados que essa compreensão não invalida algumas tentativas de superação e supressão da referida condição dialógica, sobretudo no que se refere aos discursos monológicos.

A distinção entre relações monológicas e dialógicas perpassa pelo princípio de que a tentativa da relação monológica é estabelecida pela negação da possibilidade de resposta do interlocutor com seu interveniente. Todavia, esse aspecto não consiste em um definidor da relação monolítica, mas a uma troca ou negociação semiótica, a qual pode ser concretizada em uma relação permeada pela autoridade e pelo poder. Já na relação dialógica se concretiza através da possibilidade de trocas comunicacionais que acontecem em um emaranhado de significados.

Fica evidente nesses estudos que, embora haja distinção entre a relação monológica e dialógica, uma não contradiz a outra pelo fato de se estar permanentemente em uma relação de negociação, na qual tentativas de silenciar o outro são possíveis, ou seja, a condição da relação dialógica permite o trajeto de sua erradicação.

O princípio da alteridade considera que todo conhecimento ocorre inevitavelmente através de processo dialógico com o outro. Dessa forma, esse olhar de alteridade comunica que a relação humana é estabelecida mediante uma atividade de interlocução com o outro ou, no dizer de Bakhtin (1984, p. 287), “ser é



comunicar". Assim, em qualquer situação que envolva pessoas, comunidade ou sociedade, é criada uma condição comunicacional e destinada ao outro. Para Marková (2003, p. 257), alteridade implica em uma tensão díade entre Eu-Outro e para essa "[...] o *self* não está a tentar fundir-se com o outro, mas, pelo contrário, a tentar definir a sua posição e assimilar a estranheza". Ou, no dizer de C. Cunha:

[...] a alteridade surge pela relação específica com um endereçado concreto a quem me dirijo (alteridade relacional ou outridade), mas também pelo envolvimento com um "supra-endereçado" (uma alteridade abstracta), que ultrapassa a tirania do aqui e agora e que cria um contraste possibilitador do sentido (re)criado no presente. (C. CUNHA, 2007, p. 19)

Essa assertiva imprime uma marca da complexidade que está envolta nos princípios bakhtinianos – contextual, dinâmico –, nos quais a relação Eu-Outro tem uma dupla dimensão, abstrata e concretizada, às quais são endereçadas durante o diálogo.

O princípio contextual está diretamente relacionado à possibilidade de adaptação da existência pessoal a um determinado contexto social e histórico, o qual reverbera nas relações comunicacionais, pois a cultura vivenciada pelos sujeitos é relevante nas relações com o outro. Essa narrativa é um convite a pensar-se que muitos aspectos do diálogo estão ancorados nas experiências vivenciadas no contexto cultural.

O princípio dinâmico remete a uma lógica de movimento nas relações com o outro, em que a organização e a reorganização dialógica apresentam-se como uma constante. Com efeito, o princípio dinâmico institui a possibilidade de transformação entre o ser e o estar no mundo, consigo e com o outro, e vivenciar diariamente a necessária trajetória de conflitos que inauguram um campo semântico de possibilidades do diálogo. Essa afirmação ratifica o olhar de Hermans (2001), de que as posições do EU são, respectivamente, posições pessoais e posições culturais.

Para Hermans, Kempen e Van Loon (1992, p. 28) o *self* dialógico constitui-se em "[...] uma multiplicidade dinâmica de posições do 'eu' relativamente autônomas em uma paisagem imaginária". Nessa perspectiva, o *self* é multivocal e dialógico, estando relacionado a um processo de construção e reconstrução das narrativas vivenciadas pelo sujeito em diferentes momentos.



Algumas reflexões sobre o PARFOR

O PARFOR consiste em um programa brasileiro implantado pela CAPES em regime de colaboração com as Secretarias de Educação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios e com as Instituições de Ensino Superior (IES). Seu principal objetivo é garantir que os professores em exercício na rede pública de educação básica obtenham a formação exigida pela LDB n.º 9.394/96, por meio da implantação de turmas especiais, exclusivas para os professores em exercício. Vale ressaltar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional deixa clara essa necessidade de formação nos artigos 62 e 63:

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidade 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.

Art. 63 – Os Institutos Superiores de Educação manterão:

- I. cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
- II. programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
- III. programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, 1996).

A legislação indica como deverá ser conduzida a formação de docentes, reorientando que as redes de ensino devem colocar-se a tarefa de investir na formação e atualização permanente de seus profissionais, aproveitando as práticas e os conhecimentos já acumulados daqueles que já trabalham com crianças há mais tempo. As ações colaborativas desenvolvem-se com universidades públicas federais e estaduais, sobretudo para dar conta do fosso na formação docente da educação básica, destacando o curso de Licenciatura em Pedagogia, o qual tem como foco a docência na Educação Infantil e Ensino Fundamental I.

A formação dos professores no PARFOR acontece em universidades públicas estaduais e federais e por institutos federais de educação, ciência e tecnologia, que oferecem graduação. Na Bahia, a UNEB constitui-se em uma das representantes oficiais para assumir a operacionalização dos cursos de graduação integrantes do PARFOR – primeira Licenciatura, nas áreas de Artes Visuais, Ciências Biológicas,



Computação, Educação Física, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia, Química e Sociologia, a serem oferecidos nos 29 Departamentos dos seus 24 campi, no formato modular ou semestral, com duração de 3 anos.

Os docentes têm livre arbítrio na escolha da licenciatura que reverbera na especificidade da prática pedagógica que ministra na escola que atua.

Os cursos foram estruturados em três tipos:

1. Primeira licenciatura – para docentes em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior;
2. Segunda licenciatura – para docentes em exercício na rede pública da educação básica, há pelo menos três anos, em área distinta da sua formação inicial; e
3. Formação pedagógica – para docentes graduados não licenciados que se encontram em exercício na rede pública da educação básica.

Nesta estrutura, uma das licenciaturas é do interesse deste estudo: aquela concernente à primeira licenciatura em Pedagogia no formato modular, mais especificamente, a localizada no município de Serrinha no Estado da Bahia.

Narrativa sobre a formação do PARFOR

Ao considerar que este estudo lida diretamente com os olhares de professoras que são estudantes na formação do PARFOR, a escolha da pesquisa qualitativa ocorre devido à natureza do objeto que demanda a interlocução com as subjetividades das entrevistadas, através do mapa do *self* dialógico.

O mapa do *self* dialógico consiste em um método baseado na *Family Circles Method (FCM)*, que permite aos participantes da pesquisa produzir uma representação das suas vidas pessoais, os limites e espaço, parentes próximos e a distância dos relacionamentos (CHAUDHARY; SHARMA, 2008). Sua efetivação corresponde a duas partes: na primeira, o sujeito é convidado a desenhar um círculo que representa o seu *self*; em seguida, desenham-se outros círculos correspondentes às representações de outras pessoas, domínios e áreas consideradas significantes. Vale ressaltar que a disposição dos círculos na folha de papel é formatada de acordo com o desejo do pesquisado.



Esse esboço registrado na folha é utilizado *a posteriori* como gerador de diálogo sobre as escolhas das dinâmicas entre o *self*-outro e, em seguida, as colaboradoras da pesquisa são convidados a desenhar outros mapeamentos similares do seu *self* passado (cinco anos atrás) e do seu *self* futuro (cinco anos à frente). Essa dinâmica, de acordo com os estudos de Chaudhary; Sharma (2008) tem possibilitado aos pesquisadores várias pistas da organização do *self*.

No contexto dessa pesquisa, o mapeamento do *self* dialógico representa uma forma de compreender o percurso de formação identitária revelado pelas colaboradoras sobre as dimensões da práxis educativa, na condição de mulher, mãe, estudante e professora, percebendo o olhar para o posicionamento do “eu” no caráter processual da formação docente e da vida. Neste contexto, os diálogos, evidenciados com cada participante, foram de extrema importância para avaliarmos as influências internas e externas da formação.

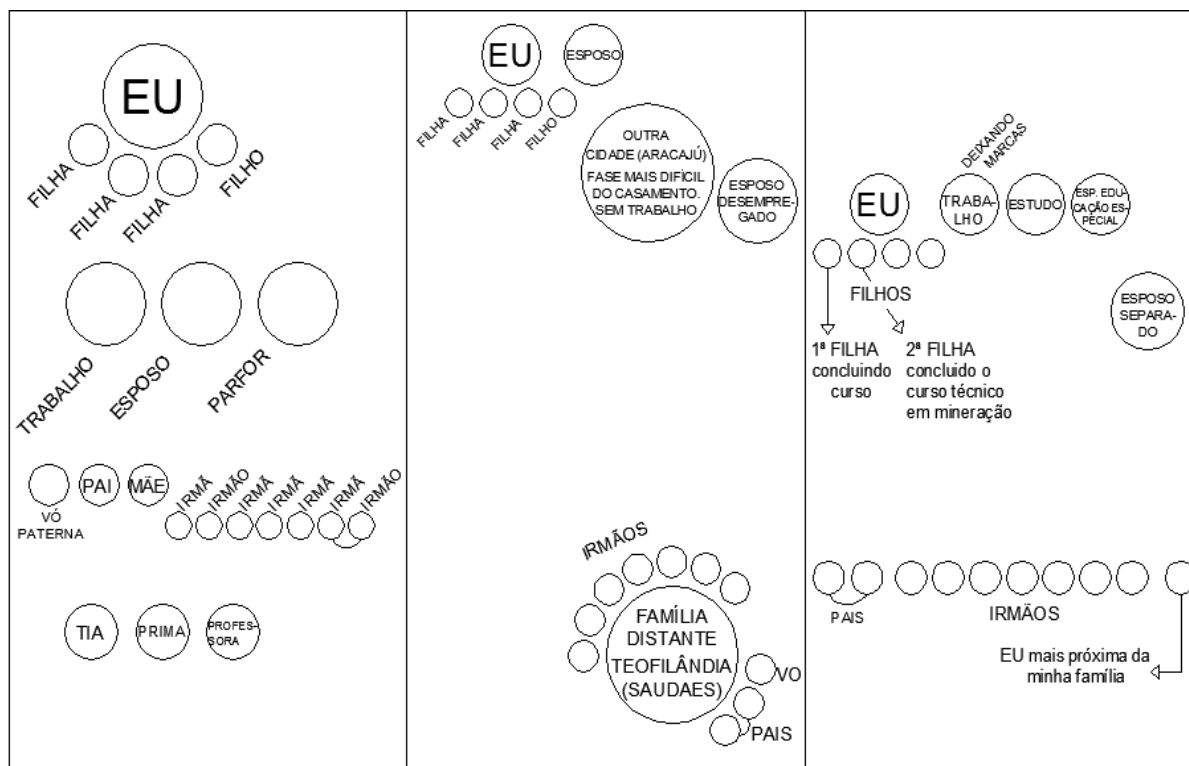
Deste modo, a análise e discussão dos resultados estão ancoradas, inicialmente, na descrição individual dos *selves* das dez estudantes-professoras, os quais são explicitados em três figuras interligadas. A primeira consiste no mapa do *self* presente, no qual as colaboradoras da pesquisa representaram, através de desenhos, suas percepções do Eu na relação com os outros significativos, atribuindo posições dialógicas com os seus *selves*.

A segunda representa uma retrospectiva das mesmas relações explicitadas no desenho anterior, revelando as implicações há cinco anos. No terceiro desenho, as professoras-estudantes estabelecem uma relação prospectiva referentes à cinco anos futuros sobre as mesmas relações representadas anteriormente. Importante ressaltar que o registro desses desenhos fora efetivado através das narrativas reveladas pelas participantes, após a feitura de cada desenho.

Vale ressaltar que neste artigo estaremos evidenciando os registros de mapas, digitalizados, de duas professoras-estudantes, designadas por nomes fictícios, das dez colaboradoras da pesquisa ora apresentada, com vistas a evidenciar o procedimento de análise utilizando este instrumento.

Caso 1 professora-estudante Patrícia

Figura 1 - Mapas do *self* presente, passado, futuro – Professora-estudante Patrícia, Serrinha



Fonte: Dados da Pesquisa (2012)

O primeiro caso é o da professora-estudante Patrícia, 37 anos, professora, docente há quatro anos com carga horária de quarenta horas, casada e mãe de quatro filhos. Solicitada a falar sobre os desenhos do seu *self* no presente, a professora-estudante, aqui denominada com o nome fictício de Patrícia, ressalta que, nesse período histórico de sua vida, sente-se muito triste, pois o marido é uma pessoa muito ausente tanto na vida da família, quanto em todo movimento de conquista na profissão e de estudo por que ela vem passando. Nesse instante, salienta que, recentemente, recebeu uma premiação no trabalho (na escola), o qual foi efetivado pelo secretário da Educação do Município. Na oportunidade, vestiu-se bem, estava feliz em receber o reconhecimento pelo trabalho efetivado com crianças com necessidades especiais. O marido, no dia do evento, por conta de ciúmes, acompanhou-a com má vontade, ficou de “cara amarrada” e, assim que acabou a cerimônia, saiu de pronto, sem esperar pela comemoração, ou seja, fugiu da festa.



Neste instante, Patrícia revela ter sido tomada por uma profunda tristeza por não ter aproveitado um momento tão especial para ela e seu grupo de trabalho.

Nesse momento, a professora Patrícia se emociona, fica pensativa e, depois de alguns segundos, acrescenta: “Mesmo assim não consigo deixar de amá-lo e tomar uma atitude mais rígida”. Não obstante, é oportuno observar que, no mapa desenhado pela professora Patrícia, o seu esposo apresenta-se no desenho como uma pessoa entre o trabalho e a formação e, ao mesmo tempo, representa certo afastamento dos filhos e de seus familiares mais próximos (pai, mãe, tia, prima e professora da formação). Fica nitidamente explícita a sua ligação com os filhos, os quais são considerados parte fundamental de sua vida.

A professora reitera que os seus filhos são muito importantes para que ela continue com a Formação no PARFOR. Mas, destaca a filha mais velha, que faz faculdade de Engenharia em uma Universidade Federal em outro Estado. Essa filha representa uma grande força para ela continuar a formação no PARFOR, pois, diante das dificuldades de convivência com o esposo, devido aos ciúmes e à condição de desempregado (vive de seguro desemprego), pensa muitas vezes em desistir. Contudo, com os incentivos das duas filhas mais velhas, da prima e de uma professora do curso que a acolheu e aconselhou diante desse momento difícil, tem conseguido perseverar até agora e não pretende desistir nunca! Além disso, deixa claro que os pais, a avó paterna, os irmãos representam sustentação e porto seguro, mas ela não consegue continuar levando os seus problemas para eles, então procura se calar e sofrer sozinha essa dor desencadeada pela postura ciumenta do esposo.

Nesse momento, a professora-estudante Patrícia recebe uma mensagem no celular, pede licença e liga para o esposo, quando este reclama, pois afirma que ligou e ela não atendeu. Logo ela explicou que estava participando de uma pesquisa e ele não entendeu... A professora Patrícia deixou transparecer a sua indignação diante da situação e desabafou: “Eu não aguento mais esses ciúmes, que checa o tempo todo onde estou, quando não atendo logo o telefone, fica irritado...! Mas, tenho os meus filhos... Por isso ainda estou com ele”.

Em seguida, a professora-estudante explicitou as mesmas relações explicitadas no desenho do *self* no presente com o tempo histórico de cinco anos



atrás. Patrícia inicia suas declarações sobre o mapa denominado de momento difícil; a palavra difícil é mais uma vez citada como no momento presente. Só que agora é referendado há cinco anos quando ela relata que estava em outro Estado do nordeste, longe da família (pai, mãe, avó, tia, prima e irmãos) que tanto preza e de quem tem apoio. Como se não bastasse essa distância, teve de conviver com a dificuldade de desemprego do marido e as consequências financeiras oriundas dessa situação.

Relata, ainda, que não sabe como sobreviveu durante os seis anos que passou nesse estado, sem trabalhar fora de casa, exercendo a função de dona de casa, sobrevivendo com a ajuda dos parentes dela e dele que enviavam suprimentos e algum dinheiro para complementar os “biscates” que ele conseguia fazer. Além disso, explicita que o esposo de fato estava muito doente, recebeu o diagnóstico de depressão e foi detectado que tinha problemas de coração. A sobrevivência, então, só foi possível com a ajuda da família. Importante destacar que, nesse momento, Patrícia salienta que “a distância da família causa um vazio muito grande, pois o porto seguro estava bem distante. Eu chorava muito!” Afirma, ainda, que o ciúme do marido já existia, mas era ameno.

Fica evidente na organização do mapa do *self* a presença da narrativa da professora-estudante, sobretudo no que concerne ao distanciamento da família (a saudade), a qual parece unida para enviar recursos para sua sobrevivência, de seu esposo e seus filhos. Ademais, embora no desenho o marido esteja ao seu lado, é evidente o afastamento dele dos filhos e da própria esposa, talvez a depressão tendo causado esse afastamento...

As crianças aparecem ligadas à mãe e bem afastadas do pai, assim como a condição de desemprego do pai aparece paralela à condição situacional que é estar em outro Estado, com dificuldades no casamento e sem trabalho. Quando Patrícia narrou essas passagens explicitadas no mapa do *self*, demonstrou, também, certa fragilidade, pois nesse instante estava presa ao serviço doméstico, diante da necessidade de cuidar das crianças e do marido doente, não podia contribuir financeiramente com o sustento da família. E isso causava muita dor, pois não foi fácil viver da ajuda de outrem sem poder tomar atitudes mais concretas sobre a situação.



Dando prosseguimento aos diálogos efetivados após os desenhos do mapa do *self* do presente, há cinco anos, foi solicitada a professora-estudante Patrícia que explicitasse uma visão prospectiva dos elementos vivenciados para uma visão daqui a futuros cinco anos.

Nesse contexto futuro, Patrícia indica que a sua pretensão consiste primeiramente em ver a família feliz, esperando ver filhas encaminhadas: a primeira formada em Engenharia; a segunda formada em técnica de mineração; quanto aos dois menores, deseja que estejam bem na escola e psicologicamente. A questão psicológica é referida, pois a docente declara que “minha terceira filha no presente toma calmante e espero que daqui a cinco anos ela não esteja mais com essa necessidade”.

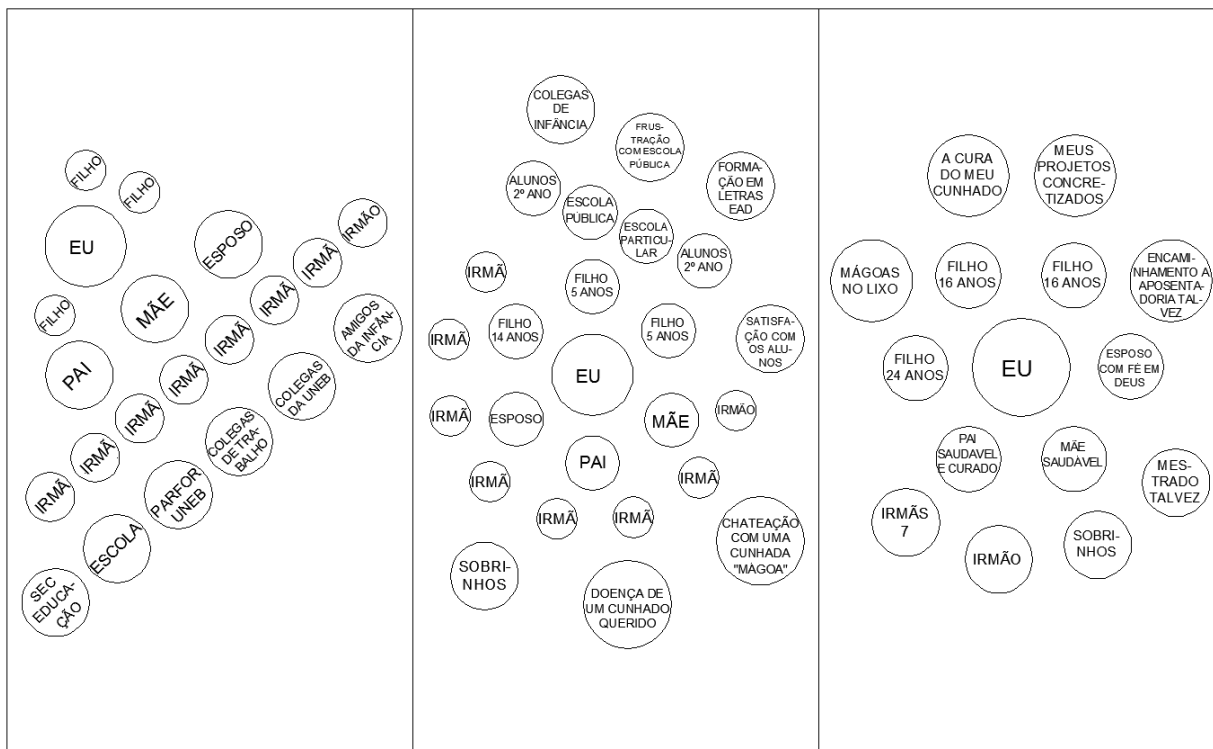
Outro desejo que é externado por Patrícia consiste no crescimento profissional na escola onde trabalha. Ela ressalta que pretende assumir a coordenação pedagógica da escola e que, paralelamente, deve fazer uma especialização em educação especial, modalidade de ensino em que trabalha.

Reitera, ainda, que pretende se aproximar mais da família (pai, mãe, irmãos), pois, diante da situação vivenciada no seu casamento, tem se afastado da família. Todos ficam muito preocupados e ela não quer atribuir mais problemas aos pais, que têm certa idade, assim como sofrer julgamento do porquê ela suporta essa situação.

É ressaltado que, nesse período (cinco anos futuros), deseja estar separada do marido (separação de corpos), mas unidos em virtude da necessária convivência harmoniosa como pais dos seus filhos. Essa atitude é salientada por ela, durante o diálogo, como motivo de libertação do sofrimento, pois acredita que não suportará mais a situação desgastante vivenciada no âmbito da relação a dois. Paralelo a essa afirmativa, o seu trabalho aparece como deslumbramento de conquistas e possibilidades para mudança de vida. Importante destacar que seus olhos iam se enchendo de alegria à medida que projetava a feitura de um curso de especialização, assim como ao entrever a possibilidade de assumir a coordenação da Escola, possibilidade que já é suscitada por colegas e direção da escola, em virtude da sua implicação com o fazer pedagógico, da criatividade na relação com as crianças e da responsabilidade com tudo a que se propõe fazer na sua práxis docente.

Caso 2 professora-estudante Ivonilde

Figura 2 - Mapas do self presente, passado, futuro- Professora-estudante Ivonilde, Serrinha



Fonte: Dados da Pesquisa (2012)

O segundo caso é o da professora-estudante Ivonilde, 40 anos, professora há vinte e um anos com carga horária de quarenta horas, casada e mãe de três filhos. O desenho do mapa do self da professora-estudante, aqui denominada de Ivonilde, revela uma certa harmonia em volta da família, em face da disposição que os filhos gêmeos, o filho mais velho, os seus pais e esposo assumem ao redor do seu eu. Ivonilde ressalta que vive tranquila ao lado dos seus filhos, esposo e pela importante convivência com seus pais, seis irmãs e um irmão.

Em seguida, fica evidente a sequência de importância das demais atividades na sua vida. Ela traz a Secretaria de Educação do Município, a escola, contextos que representam seu trabalho, depois o PARFOR que representa a sua formação docente na UNEB e as relações provenientes desses lugares como colegas da escola, colegas do PARFOR e colegas de infância.



Importante destacar que Ivonilde explicita durante o diálogo que não tem dificuldades em articular a posição de técnica na Secretaria da Educação do Município, de professora em outro período e de ser mãe, esposa. Deixa claro que seu esposo é parceiro ativo na educação dos filhos e na ajuda do lar, pois as tarefas domésticas são efetivadas por uma empregada doméstica e isso facilita muito a sua vida, no que concerne a administração da vida familiar, profissional e estudante, além do incentivo da família para com o seu crescimento profissional. Nesse instante, ela afirma que não consegue crescer mais pelo fato de não gostar muito de ficar planejando as coisas, gosta que essas aconteçam no seu tempo, sem busca excessiva.

Durante o diálogo sobre os desenhos a professora –estudante Ivonilde afirma que

eu tenho seis irmãs, sete comigo e um irmão que é mais distante, pois mora em São Paulo. Minhas irmãs são minhas amigas. Quanto ao trabalho na escola, estou muito ligada à educação, adoro ensinar desde quando fiz o magistério, pois logo consegui ensinar, mesmo com pouco estudo consegui conhecer e aprender na prática, assim como sempre participei de cursos em Feira de Santana para melhorar a minha prática. Sempre quis fazer ensino superior, mas sempre tive medo. Então fiz Letras à distância e sei que não é a mesma coisa. Até que surgiu a oportunidade do PARFOR e mergulhei de cabeça. No início foi difícil devido ao curso acontecer nos finais de semanas, mas depois me acostumei e, com o apoio do esposo e da família, tudo caminha bem. Não tenho dificuldades.

Ivonilde ressalta a importância de ter amigos, sobretudo os de infância, pessoas “especiais” na sua vida, ainda diz que tanto no trabalho quanto na formação é preciosa a convivência com os colegas e afirma que se sente querida entre estes.

O mapa do *self* concernente aos movimentos vivenciados no passado expressa uma posição central de Ivonilde diante dos filhos gêmeos com cinco anos, do filho mais velho, com quatorze anos, o esposo aparece na mesma direção dos filhos, seguido por seus pais, seis irmãos e um irmão compondo o cenário dialógico com a sua família nuclear que tanto ressalta (ela, os filhos e o marido). Um pouco afastado desse quadro focal aparece em destaque o sobrinho, a doença de um cunhado, a chateação com uma cunhada e logo acima, afastado da família, mas com uma representação de elevada importância, são destacados os alunos do segundo ano do Ensino Fundamental, a escola pública, a escola particular que lecionava. Mais uma vez, ressalta os estudantes dos segundo ano e, em uma



camada superior envolvendo essa primeira, aparece um misto de atividades, os quais são representados pelos colegas de infância, frustração com escola pública e formação inicial no Curso de Letras à distância.

No desenho do mapa do *self* projetado para cinco anos futuro, a professora-estudante Ivonilde mantém a posição central nas relações familiares tanto da família nuclear quanto da extensão da família. Projeta a idade dos filhos, os gêmeos com dezesseis anos, o mais velho com vinte e quatro anos, assim como presença do marido, além disso, há o desejo da cura e saúde para os pais, os quais são atribuídos a uma fé em Deus, aparenta uma importante ligação com um sobrinho e os irmãos, assim como aparece um investimento na profissão, através da efetivação do mestrado, acompanhado de uma possível aposentadoria, realização de projetos, cura de cunhado e jogar as mágoas no lixo.

Dialogando sobre essas atividades que pretende realizar, Ivonilde reafirma que não gosta muito de planejar a sua vida para o futuro, mas pensa que a maior felicidade é ver seus filhos crescidos, seu esposo e familiares com saúde, além de libertar de uma mágoa deixada por uma cunhada, a qual até o momento atual não conseguiu se desvencilhar. Afirmo, ainda, pensar em fazer um mestrado com vista a uma valorização acadêmica e profissional, além de investir mais na sua profissão. No entanto, é curioso que, paralelo a esse investimento, a aposentadoria apareça mais acima desta posição. Ivonilde declara que trabalha desde cedo, pois daqui a cinco anos completará vinte seis anos de docência, condição legal para se aposentar.

Considerações Finais

As itinerâncias, as aprendizagens e o desejo do conhecimento, como uma das possibilidades do desenvolvimento pessoal e profissional é o caminho que busco para reafirmar a minha identidade profissional, bem como, cada vez mais, melhor compreender o fenômeno educativo, especificamente no que tange ao processo de formação e desenvolvimento pessoal e profissional do educador. Um educador em construção expressa uma reflexão sobre tempos e espaços de formação. Tempos marcados na memória e nas histórias sobre o sentido da vida e da profissão (SOUZA, 2006).

Depreende-se com Souza (2006) quão relevante consiste o processo de formação, o qual reafirma identidades marcadas no tempo e espaço, tecidos e



sentidos na vida e na profissão. As discussões acerca da formação de professores, sobretudo daqueles que atuam no âmbito das séries iniciais da educação básica, tem mobilizado pesquisadores e estudiosos da área da educação, com vistas a conhecer os caminhos, trajetórias sobre esse processo formativo, o qual é defendido pelas políticas públicas de formação como importante indicador para a qualidade de ensino.

As reflexões aqui desenvolvidas indicam alguns olhares sobre a formação docente, com vistas a conhecer a formação promovida pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e a teoria do *self* dialógico.

Ficou evidenciado que as políticas públicas decorrentes do PARFOR têm o mérito de promover o acesso de professores à formação específica, validando a sua trajetória no exercício da docência, pois a experiência prática é considerada. Essa iniciativa representa um benefício tanto para a qualidade do ensino, quanto para a qualidade da formação. No entanto, é oportuno sair do olhar apenas cognitivo que está imerso no modelo de formação, pois a matriz curricular do curso de licenciatura em pedagogia está pautada na aquisição de saberes, conhecimentos e teorias importantes, fazendo sempre uma relação com a prática de sala de aula. Os docentes que participam dessa formação precisam ser vistos a partir de olhares dialógicos, os quais ultrapassam as implicações da formação exposta pelo PARFOR, pois são desconhecidas as condições objetivas dos sujeitos que estão nos bancos escolares das universidades, como, por exemplo, trabalhar 40 horas semanais, estar há anos sem estudar, ter obrigações familiares e se disponibilizar nos finais de semana para a formação no PARFOR.

O estudo permitiu concluir que os docentes que participam dessa formação, ao mesmo tempo docentes, estudantes, mães, pais, esposos e esposas, devem ser compreendidos a partir de olhares dialógicos, os quais ultrapassam as implicações da formação exposta pelo PARFOR. Com efeito, a teoria do *self* dialógico consistiu em importante referencial que visou descortinar as condições objetivas que envolvem o cotidiano das professoras-estudantes e da formação.

Nas narrativas das professoras-estudantes expressas através dos desenhos dos mapas dos *sel/ves* (presente, passado e futuro) revelam que a formação



vivenciada no contexto do PARFOR vislumbra novas possibilidades profissionais, sobretudo, no que se refere a dar continuidade aos estudos em pós-graduação, com vistas a conquistar novas funções no contexto da escola, assim como essa formação representa um exemplo para os filhos a ponto de estimulá-los a frequentar uma universidade.

Além disso, indica o quanto essa formação moveu as suas vidas, pois modificou rotinas, interferiu nas relações com os esposos, exigindo posicionamentos de rebelião, enfrentamento e solicitação de ajuda no cuidado com os filhos, envolvendo, nestes momentos, a necessária consulta do *self*, com vistas a questionar-se acerca da continuidade na formação. Esta, de forma unânime, é revelada pelas professoras-estudantes como um caminho necessário e imprescindível à realização de um sonho.

Diante dessas revelações tecidas pelas professoras-estudantes no âmbito da formação, percebe-se que não são fáceis as posições dialógicas tecidas por elas para permanecer no processo formativo, sobretudo aquelas professoras-estudantes oriundas da zona rural (quatro no universo de dez), as quais descreveram as dificuldades enfrentadas durante o trajeto até a faculdade, devido à ausência de transportes regulares, situação que as obriga a acordar às quatro horas da manhã para dar conta do cuidado com os filhos, afazeres domésticos e na produção do próprio alimento que é levado junto aos livros e cadernos para a formação. Nesse instante, as suas narrativas explicitam um misto de dor e coragem, atitudes que são retroalimentadas no apoio das vozes externas, provenientes de uma rede de apoio constituída por familiares, colegas, fé e esposos, as quais são internalizadas e geram uma mobilização interna capaz de sustentar atitudes resilientes diante das dificuldades.

Referências

BAHIA. Universidade do Estado da Bahia. **Projeto Político Pedagógico**. Salvador: 2013.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução: Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2010.



BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 14 jan. 2008.

CHAUDHARY, Nandita; SHARMA, Neerja. Mapping the self and the family. In: ANANDALAKSHAMY, S; CHAUDTARY, Nandita; SHARMA, Neerja. **Researching families and children: culturally appropriate methods.** University of Delhi: Sage, 2008.

CUNHA, Carla. **Intersubjectivity and the experience of otherness:** A reflection upon relational accounts of subjectivity. In L. M. Simão & J. Valsiner (Eds.), *Otherness in question: Labyrinths of the self* (pp. 379-391). Charlotte, North Caroline: IAP. 2007.

HERMANS, H. J. M. and HERMANS-KONOPKA, A. **Dialogical Self Theory:** positioning and counter-Positioning in a globalizing society. Cambrindge: University Press. 2010.

HERMANS, H. J. e HERMANS-JESSEN, E. Dialogical Processes and Development of the Self. In: VALSINER, J. e CONNOLLY, K, J. (Orgs.). *Handbook of Developmental Psychology*, Sage Press. 2003.

HERMANS, H. J. M., KEMPEN, H.J.G. & VAN LOON, R. J. P. **The dialogical self:** beyond individualism and rationalism. American Psychological Association, 1992.

HERMANS, H. J. M. The dialogical self: Toward a theory of personal and cultural positioning. **Culture & Psychology**, 7, 243-281. 2001.

MARKOVÁ, I. **Constitution of the Self:** intersubjectivity and dialogicality. *Culture & Psychology*, 9 (3), 2003, p. 249-259.

SALGADO, João et al. *Self dialógico: um convite a uma abordagem alternativa ao problema da identidade pessoal.* **Revista INTERACÇÕES**, Portugal, 2007. No. 6. p.8-31.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si:** estágio e narrativas de formação de professoras. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

VALSINER, Jaan. **Fundamentos da Psicologia Cultural:** mundos da mente, mundos da vida. Tradução e revisão técnica: Ana Cecília Bastos. Porto alegre, 2012.



FORMAÇÃO DE PROFESSORES: abordagem histórica e curricular

Mônica Moreira de Oliveira Torres
Universidade do Estado da Bahia
mtorres@uneb.br

Resumo

No contexto de democratização da educação básica, a interface entre a formação de professores e a qualidade do ensino nas escolas é objeto histórico de reflexões e proposições de mudanças. O contexto histórico e legal de cada época produzem diferentes perspectivas de formação expressas nas estruturas curriculares das licenciaturas. Nesse sentido problematizamos a relação entre a legislação que historicamente vem fundamentando os currículos das licenciaturas e as concepções presentes nos mesmos. O objetivo geral foi refletir e identificar as concepções de formação de professor presentes nos currículos das licenciaturas a partir da legislação produzida na área no contexto brasileiro. Assim, apresentamos a formação de professores numa perspectiva histórica buscando estabelecer relação entre a legislação que influencia a concepção dos cursos e suas estruturas curriculares fazendo uma reflexão sobre a racionalidade técnica, a racionalidade prática presente nos mesmos. A metodologia adotada foi aqualitativa e baseou-se em pesquisa bibliográfica associada à análise documental de documentos legais sobre formação de professores. Conclusões parciais indicam que a transição da racionalidade técnica, da racionalidade prática presente nos currículos de formação de professores requer a construção de uma racionalidade crítica imprescindível na mesma, a ser construída em contextos de práticas refletidas teoricamente ao longo de todo o currículo da licenciatura. Nesse sentido as Diretrizes Curriculares de Formação Professores vigentes sinalizam possibilidades de uma formação onde as práticas refletidas se configurem espaços estruturantes de aprendizagem da profissão, o que exige projeto de formação que reflita a opção epistemológica e pedagógica institucional. Todavia, requer maior investimento nas condições acadêmicas, financeiras e estruturais da universidade para efetivá-lo.

Palavras-chave: Formação de professores. Currículo. Licenciatura.

Introdução

A formação inicial de professores tem assumido a centralidade das preocupações educacionais e reiteradamente sendo referência para pensar os processos de escolarização realizados pela Educação Básica. Sem desconsiderar outros aspectos estruturantes da qualidade do ensino na Educação Básica na atualidade, tais como financiamento, infra-estrutura, condições de trabalho docente,



gestão, etc. sabe-se que a formação do professor é elemento fundamental nesse processo.

A formação inicial de professores tem assumido a centralidade das preocupações educacionais. Sem desconsiderar outros aspectos estruturantes da qualidade do ensino na Educação Básica na atualidade, tais como financiamento, infra-estrutura, condições de trabalho docente, gestão, etc. sabe-se que a formação do professor é elemento fundamental nesse processo.

A interface entre essa formação e a qualidade do ensino nas escolas de educação básica é objeto histórico de reflexões e proposições de mudanças. O contexto histórico e legal de cada época, assim como as pesquisas e descobertas no âmbito da educação produzem diferentes perspectivas de formação expressas em estruturas curriculares diferenciadas.

O contexto de democratização da Educação Básica no Brasil, ao ampliar o acesso de diferentes grupos sociais à educação, diferencia a escola anteriormente restrita a poucos e a configura como espaço mais heterogêneo em relação aos discentes e docentes, além de apresentar uma organização institucional mais complexa. Acerca dos docentes, ampliou-se o contingente de professores nas escolas nem sempre acompanhado da qualificação necessária ao magistério. Quanto aos discentes, há uma heterogeneidade social no que se referem à composição, expectativas de aprendizagem, motivações, níveis de conhecimentos adquiridos, valores e normas revelando a diversidade que compõe a escola. Este cenário desafia o trabalho dos professores e coloca na ordem do dia a importância de se repensar a formação de professores nos cursos de licenciatura, a partir de um olhar histórico que contribua para compreender criticamente os movimentos atuais nesse campo. Nesse sentido problematizamos: qual a relação entre a legislação que historicamente vem fundamentando os currículos das licenciaturas e as concepções de formação de professor dos mesmos?

O texto tem como objetivo refletir e identificar as concepções de formação de professor presentes nos currículos das licenciaturas a partir da legislação que historicamente vem fundamentando os mesmos no contexto brasileiro.



O estudo adotou a metodologia de investigação qualitativa e baseou-se em uma pesquisa bibliográfica associada à análise documental de documentos legais sobre formação de professores.

Formação de professores: aspectos históricos, legais e formatos Curriculares das licenciaturas

O texto apresenta aspectos históricos e legais que fundamentam os currículos para formação inicial de professores nas licenciaturas, as concepções neles presentes na relação com a qualidade da formação e do ensino. Concordamos com Borges e Dias (2015), que as reformas curriculares tanto da educação básica como de formação de professores em nível superior não resolveram nem resolverão por si só a problemática educacional a partir de sua materialização, demandando outras ações políticas para além do campo educacional.

Ainda assim, reiteramos a importância da qualidade dos cursos de formação inicial de professores, tendo em vista o papel da escola e dos professores na sociedade atual, bem como pela responsabilidade e abrangência dos mesmos quanto à formação de profissionais para atuar na educação básica, sendo, portanto, *locus* acadêmico importante na produção e difusão do conhecimento pedagógico.

A formação inicial de professores para atuar nas diferentes etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) ocorre em cursos de licenciatura. Ao longo dos anos, a institucionalização das licenciaturas e as políticas curriculares que as organizam vêm sendo colocadas em debate quanto à perspectiva de formação de professores e sua qualidade. Antes do surgimento das licenciaturas no país, a formação de professores para os primeiros anos da escolarização ocorria através das Escolas Normais em nível secundário, situação que se altera com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional nº 9394/1996. A inquietação com a formação de professores para o ensino secundário foi iniciada no século XX através de cursos específicos e de forma ainda restrita. De acordo com Gatti e Sá (2009), a partir do século XX as demandas de escolarização dos trabalhadores colocadas pelo processo de industrialização



brasileira resultam em uma tímida expansão do sistema de ensino, ampliando também a necessidade de novos professores.

A formação de professores para o ensino secundário através das licenciaturas inicia-se com a criação das universidades brasileiras originalmente voltadas para atender às elites intelectuais, políticas e econômicas da época e para formação de quadros dirigentes no país. A partir de 1930, os cursos de licenciatura são criados nas antigas faculdades de filosofia das universidades existentes com foco na formação de professores para o ensino secundário (FIALHO, 2005). Esses cursos foram associados aos cursos de bacharelado existentes, adotando o modelo denominado 3+1, onde se ofertava três anos de formação em disciplinas específicas e de abordagem cognitiva e mais um ano de formação em disciplinas da área da didática para obtenção do título de licenciado (GATTI e BARRETO, 2009). Assim, a formação na licenciatura foi sendo realizada juntamente com os cursos de bacharelados, os quais enfatizavam no currículo a área específica com apresentação da formação pedagógica no final.

A formação de professores para o ensino secundário, hoje ensino médio, ao ser realizada no curso de licenciatura em Instituições de Educação Superior, diferenciava-se da formação de professores para o ensino primário, atual anos iniciais, o qual ocorria naquela época, nas Escolas Normais de nível médio, fora dos cursos de licenciatura, instituindo assim, a diferenciação histórica entre o professor polivalente para a educação infantil, as primeiras séries e o professor especialista para os demais níveis de ensino deixando marcas de valor acadêmico diferenciadas entre eles.

No período que antecede a publicação da LDB nº 9394/96, a formação de professores assume algumas configurações formativas específicas de acordo com a legislação educacional da época. De acordo com GATTI e BARRETO (2009), entre 1960 e 1980, a legislação que organizou os currículos de formação de professores foram as Leis nºs 4.024/61, 5.540/68, 5.692/71 e 7.044/82, e as normatizações subsequentes em nível federal e estadual, decorrendo delas algumas mudanças no campo da formação de professores com reflexos nos cursos de licenciatura.

De acordo com as autoras, algumas modificações significativas para a formação de professores ocorrem com a publicação da Lei nº 5.692/71 a qual



reformula também a Educação Básica no país. As Escolas Normais são extintas e a formação de professores perde a especificidade e passa a ser realizada através de Habilitação do Magistério em nível de 2º grau. Nesse contexto, a formação de professores de 1ª a 4ª série fica diluída na oferta do ensino médio, reduzindo a formação específica da área didático-pedagógica no curso, o que contribuiu para a fragilização dessa formação.

Dada a necessidade de formação de professores para um sistema de ensino em expansão, com a obrigatoriedade do ensino de 8 anos e a decorrente demanda de ampliação da oferta do ensino de 5ª à 8ª séries, essa Lei dispõe e prevê várias alternativas para suprir a carência de professores formados nas licenciaturas, propondo a criação de habilitações emergenciais para atuação no Magistério da 1ª à 4ª séries, e de 5ª a 8ª série. Além disso, a lei instituiu o currículo mínimo para os cursos superiores que determinou também a organização dos cursos de licenciatura como reflexo de uma educação tradicional proposta no contexto da ditadura militar vinculada à ideologia do nacional desenvolvimentismo e que representa uma tentativa de homogeneização da formação. Traduzia também um projeto pedagógico que buscava o nivelamento formação (BORGES; DIAS, 2015).

De acordo com Gatti e Barreto (2009), a Lei nº 7.044/82, que altera o artigo 30 da Lei nº 5692/71, trouxe novos ajustes para os cursos de Licenciatura. Além de manter a formação de 1ª a 4ª séries na Habilitação Magistério de 2º grau, incluiu outras opções de formação mediante a criação da Licenciatura Curta ofertada através de habilitação específica em nível superior para o ensino de 1ª a 8ª séries do 1º Grau em cursos de curta duração, com menos tempo de formação do que as Licenciaturas Plenas. Esses cursos organizavam-se a partir da integração de áreas como Ciências e Estudos Sociais e apresentavam tempo insuficiente para formar professores indicando aligeiramento na formação. Diante das diversas críticas feitas à oferta da Licenciatura Curta, o Conselho Federal de Educação (CFE) propôs normatizações que vão transformar as Licenciaturas Curtas em habilitações específicas, as quais foram processualmente alteradas para Licenciaturas Plenas e a partir da década de 1990 as Licenciaturas Curtas são totalmente extintas em decorrência da publicação da LDB nº 9394/96.



Nesse contexto, as licenciaturas específicas voltadas para a formação de professores em diferentes áreas de conhecimento como Geografia, Matemática, Biologia, História dentre outras, ainda cumpriam o currículo mínimo com oferta de disciplinas obrigatórias, cuja formação colocava ênfase na área específica com complementação pedagógica no final do curso, ainda baseada no modelo 3+1. Os cursos de licenciatura adotaram currículos disciplinares, com pré-requisitos que buscavam a formação especializada, baseada na concepção de conhecimento que desarticulava teoria e prática na formação.

Essa estrutura formativa dos cursos de licenciatura se aproxima do “modelo de racionalidade técnica” da formação de professores (PEREIRA, 1999), caracterizado por uma formação profissional que prioriza a teoria desvinculada da prática profissional e a compreensão de prática com espaço de aplicação da teoria, sem reconhecer a epistemologia dos saberes construídos na prática. Assim, para ser um bom professor é necessária a apropriação do conteúdo específico da área que irá lecionar, uma vez que a escola se caracteriza pelo local de transmissão dos conhecimentos, cuja finalidade é a preparação para aplicação em contextos de trabalho.

Desse ponto de vista, a formação é encarada como um processo cumulativo e linear que mantém com o desempenho profissional uma relação meramente adaptativa, instrumental e funcional. É essa perspectiva que está presente no desígnio ingênuo, por parte de responsáveis por cursos de formação inicial de professores, de, a partir de um conhecimento relativamente exato e prévio do que se faz em contexto de trabalho, pretender organizar os cursos de maneira que eles se ajustem funcionalmente às “exigências” do exercício do trabalho. (CANÁRIO, 2001, p. 154)

Esta perspectiva de formação reitera uma concepção de professor técnico, um especialista na aplicação de regras e teorias educacionais na sala de aula, originárias do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico, distantes da realidade cotidiana e da diversidade das escolas. A estrutura formativa desses cursos mantém uma lógica disciplinar e traz embutida a concepção da epistemologia moderna, baseada no paradigma científico que não reconhece outras formas de conhecimento e saberes da experiência. Respalda-se na lógica da objetividade, da especialização, da fragmentação na produção do conhecimento sobre a natureza e a sociedade. Reitera ainda a noção de verdade única e racional, neutralidade na



compreensão dos fenômenos naturais e sociais. Essa lógica influencia a educação e os processos formativos de professores, onde a teoria separa-se da prática e os professores são formados para aplicar conhecimentos produzidos por especialistas em sua sala de aula:

O educador modernista ideal tornou-se um prático desvinculado, um operador independente que paira acima dos valores, dos 'interesses especiais'. O prático desvinculado ocupa uma posição segura imune da crítica – ele tem, acima de tudo, empregado uma metodologia correta para alcançar sua posição. Se seguido 'corretamente', não existe questionamento de autoridade do método científico. (KINCHELOE, 1997, p.14).

O currículo dos cursos de formação de professores fortemente influenciado pela estruturação disciplinar, ao fragmentar conhecimentos e instituí-los como legítimos, contribuiu para formar professores com pouca possibilidade de realizar articulações entre as diversas áreas do conhecimento e os saberes da experiência originários do cotidiano das escolas.

A compreensão de mundo baseada na racionalidade científica passa a ser referência para pensar e fazer educação. A ciência moderna torna-se hegemônica nas explicações dos fenômenos naturais e sociais. O controle do universo, sua compreensão dentro de uma lógica imutável e explicável pretendia ordenar as coisas e a natureza. Baseando-se em alguns princípios, como de "relação causa-efeito", "sequenciamento linear" e "negação da mudança ao longo do processo", a ciência buscou desenfreadamente pela explicação dos fatos, independente de sua temporalidade e do seu contexto. Assim, esse movimento influenciou a compreensão e prática educacional (KINCHELOE, 1997).

A formação de professores realizada em cursos organizados em currículo mínimo, contendo disciplinas obrigatórias, disciplinas específicas e uma complementação pedagógica na etapa final do curso, reitera a distância entre a formação ofertada e a realidade da escola, campo da atuação profissional (GATTI; BARRETO, 2009).

Nesse sentido a estrutura formativa do modelo 3+1 dos cursos de licenciatura estimulou e estimula ainda a cultura do trabalho docente isolado na universidade, bem como o fortalecimento das distâncias epistemológicas entre as áreas do conhecimento.



Esse modelo de racionalidade técnica presente na formação de professores e expresso nas licenciaturas específicas das diferentes áreas de conhecimento aponta para uma identidade confusa dos cursos, na medida em que produzia dúvidas quanto à natureza dos mesmos: se de bacharelado ou de licenciatura. O legado dessa identidade ainda persiste em vários cursos da área indicando uma desvalorização e fragilidade na formação do professor, expressa também no não reconhecimento da importância de uma formação profissional integrada às questões pedagógicas, voltada para a docência e para as especificidades da profissão do Magistério.

Essa racionalidade técnica que tem fundamentado a educação e os cursos de formação de professores historicamente, ainda traz reflexos para a formação, uma vez que muitas instituições de Educação Superior oferecem cursos de licenciatura inspirados e associados à essa lógica.

As pesquisas e análises sobre a formação dos professores sinalizam a necessidade de se repensar a formação de professores expressa no modelo de racionalidade técnica. Cresce a produção crítica a essa estrutura formativa das licenciaturas, cujos ajustes na legislação apenas reafirmavam a sua fragmentação. As recomendações ocorrem no sentido de superação desse modelo de formação.

As críticas e proposições no sentido de superação desse modelo indicam que os cursos de licenciatura devem formar professores para lidar com a presente realidade da escola pública e a cultura popular que compõe seu universo, portanto, o currículo deve preparar professores observando também as demandas formativas dos contextos, atentos à pluralidade cultural que envolve a escola e fazendo a leitura crítica dos discursos ideológicos presentes nela.

Dentre diferentes contribuições, Alves (2011) sugere que a proposta formativa dos cursos deve evitar a dicotomia entre o ensino dos conteúdos específicos e o ensino das metodologias, bem como a separação entre o ensino dos conteúdos específicos e o ensino dos conteúdos pedagógicos; sugere também maior integração entre a universidade e os sistemas escolares da Educação Básica, eliminando distâncias entre os que pensam a educação e os que a realizam, assim como a integração dos cursos com as diferentes instituições da comunidade durante a formação dos professores.



O movimento de rompimento com a racionalidade técnica, ainda presente no pensamento educacional vigente até então, e decorrente da política de currículo expressa na legislação para as licenciaturas, também foi produzido defendido por educadores organizados:

(...) o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade. (...) construiu a concepção de profissional de educação que tem na docência e no trabalho pedagógico a sua particularidade e especificidade. (FREITAS, 2002, p.139)

A efervescência da produção teórica sobre o rompimento com esse modelo de formação de professores tenciona a política de currículo expressa na legislação vigente. Em meio a diversas críticas, a publicação da LDB nº 9394/96 também sinaliza mudanças para os diferentes níveis educacionais, da educação básica à educação superior e conseqüentemente para os cursos de licenciatura que formam professores.

Cabe destacar que o contexto que antecedeu a publicação da LDB nº 9394/96 também favoreceu a implementação de mudanças no campo educacional as quais refletiram nessa formação. As políticas educacionais são também tensionadas pelos processos de democratização política que cria o Estado de Direito, o qual vem demandando novos direitos sociais tais como direito à educação de qualidade, de acesso a bens culturais, etc. e requerendo políticas específicas.

As finalidades da educação, as políticas de currículos vão sendo idealmente pautadas com a expectativa de construção de uma sociedade mais justa e igualitária. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011). Cabe à escola assumir novo papel, de promover uma escolarização justa, o que demanda compromisso e qualificação dos professores para tal. Assim, as políticas para a Educação Básica trazem marco referencial da temporalidade de novos direitos à educação, associados aos direitos humanos que contempla os direitos individuais, políticos e sociais com fortes implicações para a formação ofertada nos cursos de Licenciatura. A incorporação desses direitos influenciam as políticas curriculares de formação de professores e os cursos de licenciatura ganhando relevância no contexto atual.



O contexto marcado pela Constituição Federal de 1998 e pela LDB n° 9394/96 registra uma nova fase de mudanças a serem implementadas tanto na Educação Básica como na Educação Superior. Essas mudanças às vezes apresentam-se inter-relacionadas, indicando a articulação entre as políticas curriculares que dão formato aos cursos que formam professores, as Licenciaturas e as demandas e funções da escola de Educação Básica em determinado momento histórico (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

Considerando que o papel do professor é reconhecido como de fundamental importância na aprendizagem e formação de crianças, jovens e adultos, sua formação profissional e seu trabalho tornam-se fundamentais para a implementação das políticas curriculares voltadas para a Educação Básica.

Nesse sentido, a partir da década de 1990, alterações nas políticas curriculares de formação de professores serão impulsionadas pelas mudanças curriculares efetivadas para diferentes etapas ou níveis da Educação Básica decorrente das publicações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio.

A publicação da LDB n° 9394/96 inclui a educação infantil e o ensino médio como etapas da educação básica tendo em vista a universalização dessa oferta; reafirma a valorização da escola enquanto espaço de ensino, de aprendizagem de enriquecimento cultural do aluno, dentre outros aspectos importantes.

No âmbito da educação superior, as mudanças destacam-se pela obrigatoriedade da formação em nível superior para todos os professores da Educação Básica. Se por um lado, a formação de todos os professores em nível superior sinaliza perspectivas de profissionalização do magistério, por outro indica um processo de academização dessa formação.

A LDB n° 9394/96 propõe também a flexibilização dos cursos através das Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN para os diferentes níveis de ensino, dentre eles os cursos de graduação, de formação de professores. As DCN são mais próximas de uma perspectiva democrática na medida em que contemplem as demandas do coletivo de atores presentes nas instituições educativas. Elas apresentam um leque de princípios organizados a partir de orientações teóricas e



metodológicas sobre a organização do trabalho pedagógico requerendo um protagonismo institucional que possa apresentar coletivamente uma proposta de formação que atenda as expectativas de uma formação profissional de qualidade (BORGES; DIAS, 2015).

A autonomia didático-científica das universidades para criação, modificação, expansão e extinção de cursos de graduação, prevista no Art. 53 da referida lei, amplia a responsabilidade das Instituições de Educação Superior em relação à definição dos seus projetos de cursos e conseqüentemente, em relação aos de formação de professores. Na medida em que as condições estruturais e de financiamento são garantidas para a proposição de projetos de curso, a autonomia didático-científica tem favorecido iniciativas institucionais para a proposição de novos formatos curriculares.

Nesse contexto, as políticas curriculares de Formação de Professores foram publicadas através das Diretrizes Curriculares Resolução CNE/CP nº 1 e Resolução CNE/CP nº 2 de 2002 juntamente com as Diretrizes para os cursos de licenciaturas das áreas específicas. À época, a aprovação das Diretrizes Curriculares para Formação de Professores ocorre sem um diálogo mais efetivo com os movimentos educacionais organizados e se inserem nas políticas de ajuste da educação às reformas estruturais do Estado Brasileiro. Todavia, elas definiram a reorganização dos currículos das licenciaturas, os quais começam a ser implantados pelas Instituições de Educação Superior - IES a partir de 2002 e foram se constituindo referência até então para a formação de professores, a exemplo da Uneb.

O texto dessas Diretrizes Curriculares dá ênfase ao desenvolvimento de competências de natureza social, pessoal e profissional durante a formação do professor. Indica a organização curricular dos cursos de formação de professores para os diferentes níveis e modalidades de ensino, por eixos formativos; assim como o princípio de flexibilidade na organização dos currículos para ampliar os espaços de aprendizagem dos estudantes e a interdisciplinaridade. Indicam a pesquisa no processo ensino aprendizagem e a relação com a construção do conhecimento; um currículo baseado na realização de projetos nos quais as estratégias de aprendizagem sejam centradas na resolução de problemas e fundamentadas na ação-reflexão-ação (BRASIL, 2002). Elas enfatizam a realização das práticas de



ensino desde o início do curso, onde elas não só devem se inserir como dimensão inerente aos componentes curriculares específicos e pedagógicos, mas devem ser incorporadas nos currículos enquanto eixos de articulação interdisciplinar entre esses componentes.

No texto das Diretrizes, a prática apresenta-se como organizadora da formação. É assumida como componente curricular que deve ser ofertado desde o início do curso; deve integrar todos os componentes curriculares do curso; buscar a articulação das diferentes práticas na perspectiva interdisciplinar; e ser realizada através de observação, reflexão e registro de situações contextualizadas no campo profissional, assim como através da resolução de situações-problemas. Por fim, apesar de articulada ao estágio supervisionado, ela distingue-se dessa prática.(BRASIL, 2002).

As Diretrizes preveem também o aproveitamento e validação da experiência do professor em formação no estágio supervisionado, desde que esteja no exercício da docência na escola. Enfatizam a necessidade de organização curricular pela instituição formadora de forma a manter uma interação constante dos licenciados com as escolas de educação básica, dando relevância às mesmas como espaços de formação de professores. “Art. 7º (...) IV - *as instituições de formação trabalharão em interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados.*” Por outro lado, autorizam as instituições a criarem cursos com carga horária mínima de 2.800 horas, o que pode favorecer a conclusão dos mesmos em tempo menor (BRASIL, MEC/CNE, 2002).

De acordo com Pereira (1999), as políticas de formação de professores anteriormente citadas as diretrizes parecem se aproximar mais da concepção de formação embasada no modelo de “racionalidade prática” onde a prática é eixo estruturante da formação, em contraposição ao modelo anterior de “racionalidade técnica” (s.p.). Elas propõem um deslocamento da prática, a qual pode se realizar ao longo do curso e de toda formação, favorecendo o desenvolvimento da prática profissional na interação com a escola, campo de formação. “Os blocos de formação não se apresentam mais separados e acoplados, como no modelo anterior, mas concomitantes e articulados” (PEREIRA, s.p., 1999). A ênfase da prática na formação de professores se evidencia pela ampliação do seu tempo previsto nos



currículos, pelas alternativas de aproveitamento de experiências práticas vividas em diferentes espaços institucionais como escolas ou outros a serem definidos pela instituição formadora e pelo indicativo de articulação teoria e prática.

Todavia, essa perspectiva de formação pela prática tem gerado questionamentos, dentre eles o processo de flexibilização do currículo, com possibilidade de redução de horas de formação associada à incorporação da prática nos cursos de licenciatura, podendo induzir a processos de aligeiramento na formação dos professores, face à ausência de projetos de formação em que a vivência da prática reflita e redimensione, de forma crítica e fundamentada, as experiências vividas na escola. Pode ainda induzir à subvalorização da teoria em favor da prática, produzindo fragilidades formativas nos cursos ao desconsiderar o necessário aprofundamento teórico para a reflexão e reelaboração crítica da própria prática.

Por outro lado, os cursos de formação de professores também podem apresentar certa desconfiguração identitária a partir dos perfis de saída previstas nos currículos, o que exigirá uma vigilância epistemológica e institucional constante para evitar distorções.

(...) os cursos de formação de professores passam por experimentos que vão da excentricidade, na personificação dos objetos de investigação das pessoas e dos grupos, da inserção de temáticas consideradas contemporâneas, em nome da vanguarda, à obsolescência em nome da inércia provocada pela resistência e conservadorismo. (BORGES; DIAS, 2015, p.8)

As Instituições de Educação Superior, mesmo tuteladas pelas Diretrizes Curriculares de formação de professores, têm possibilidades de organização e elaboração dos seus projetos pedagógicos de curso com mais autonomia. Ao serem extintos os currículos mínimos, os quais imprimiam uma rigidez maior na formação profissional, as Diretrizes Curriculares também têm favorecido um pouco mais de autonomia e flexibilidade contextualizada na proposição de cursos de formação de professores. No contexto atual, ainda sob fase de implementação das DCN como política de estado, se instaura no país o debate em torno da base nacional comum a ser implementada nos currículos dos diferentes níveis de ensino incluindo os cursos de licenciatura. Novas orientações para a formação de professores foram



publicadas, expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN de Formação de Professores, Resolução nº 2 de 01.07.15.

Cabe destacar que as Diretrizes recém-publicadas trazem algumas alterações como a estrutura orientada para uma base nacional comum. Elas ampliam a carga horária mínima dos cursos de licenciatura para 3.200h, mas mantém inalterada a carga horária destinada às práticas, aos estágios supervisionados e às atividades teórico-práticas de aprofundamento das áreas específicas de interesse dos estudantes. Propõe a gestão como dimensão obrigatória para a formação de todos os professores. Isso sugere pensar lugar privilegiado para a escola no processo de formação de professores onde as práticas refletidas teoricamente podem ser eixos estruturantes dessa formação.

Considerações Finais

A transição da racionalidade técnica e da racionalidade prática na formação de professores requer a construção de uma racionalidade crítica imprescindível nessa formação e construída em contextos de práticas refletidas teoricamente ao longo de todo o currículo da licenciatura. No contexto das Diretrizes Curriculares de Formação de Professores vigentes identificamos possibilidades de uma formação onde as práticas refletidas se configurem espaços estruturantes de aprendizagem da profissão.

Para além do debate que se instaura sobre a base nacional comum, a possibilidade de retorno do currículo mínimo, sua pertinência e ou a manutenção das Diretrizes Curriculares Nacionais, cabe destacar que a opção institucional pelo projeto de formação de professores não ocorrerá sem investimento maior nas condições acadêmicas, financeiras e estruturais da universidade para efetivá-las. Assim, como não prescindirá de um projeto de formação que reflita a opção epistemológica e pedagógica a ser assumida nessa formação onde a escola seja referência principal de aprendizagem da profissão docente na formação inicial.

Referências



ALVES, N. (Org.). *Formação de professores: pensar e fazer*. 11 Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BORGES, Lívia Freitas Fonseca. DIAS, Ana Maria Iorio. *Políticas de Currículo Nacional na Educação Superior: sinal vermelho para a diversidade*. VII Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares. João Pessoa: 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei Nº 9.394/1996. Lei de Diretrizes e Bases de Educação (LDB). Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em <www.mec.gov.br> Acesso em 24 set. 2012.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (CNE). *Resolução CNE/CP nº 2/2002*. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. *Diário Oficial da União*, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 06 set. 2001.

_____. Resolução CNE/CP nº 01/2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 06 set. 2011.

_____. Resolução CNE/CP nº 2 /2015. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2 de julho de 2015, Seção 1, p. 8-12. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf> Acesso em: 06 set. 2015.

CANÁRIO, Rui. O papel da prática profissional na formação inicial e contínua de professores. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO FORMAÇÃO DE PROFESSORES. 2001. *Anais...* Brasília: MEC – Ministério da Educação, 15/19 Outubro de 2001.

FIALHO, Nadia H. *Universidade Multicampi*. Brasília: Autores Associados: Plano Editora, 2005.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Formação de professores no Brasil**: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação & Sociedade*, vol. 23, n. 80, Campinas, setembro, 2002, p. 136-167. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 14 mar. 2014.

GATTI, Bernadete A. (Coord.); BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores no Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/multimedia/field/brasil/pdf/professores_brasil_resumo_executivo_2009.pdf>. Acesso em 01 set. 2011.



GATTI, Bernadete A., BARRETTO, Elba Siqueira de Sá, ANDRÉ, Maria Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em: <<http://www.fe.unb.br/catedraunescoead/areas/menu/publicacoes/livros-publicados-pela-unesco/politicas-docentes-no-brasil-um-estado-da-arte>> Acesso em 26 set. 2013.

KINCHELOE, Joel L. **A formação do Professor como compromisso político: Mapeando o Pós-Moderno**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente**. Educação & Sociedade. Vol. 20, nº 68, Campinas, Dezembro, 1999, p. 109 -125. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a06v2068.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2016.



EIXO: POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

BUROCRATAS, OLIGARCAS E GLOBALISTAS: A TRAJETÓRIA DA ADMINISTRAÇÃO RUSSA

Luciano da Silva Conceição

Pesquisador do CRA-BA, professor Faculdade Dom Pedro II

lucianofte@gmail.com

William Reimão Machado Pinto

Pesquisador do CRA-BA, professor da Faculdades Dom Pedro II

wreimao@gmail.com

Resumo

Este artigo tem o objetivo de analisar a gestão na Rússia contemporânea, percorrendo sobre as características principais da administração russa através do seu processo histórico e cultural, dando ênfase nas formações organizacionais e suas influências nos perfis dos profissionais e das empresas. A evolução dos modelos administrativos russos foram instituídos, reformados e, quando não, revolucionados pelas circunstâncias ardentes da sua História e Política desde da época da monarquia czarista, passando pela experiência do Socialismo Real – incluindo a derrocada da União Soviética e o período difícil de transição e reformas econômicas -, e culminando na atual Nova Rússia, fenômeno internacional que busca um novo papel no mundo e uma doutrina de espaço multipolar. Os reflexos desta construção histórica são percebidos nas suas dimensões culturais, de como os russos se sentem em relação aos outros nos quesitos de intensa solidariedade, sensação de jugo imensurável sobre a vida cotidiana, incerteza, orientação para o longo prazo, contenção dos sentimentos de forma aberta e outros fatores. Assim, o trabalho visa extrair os valores mais relevantes da Administração Russa como a mentalidade coletiva, apego às emoções, fortes vínculos pessoais e *blat*, incluindo similaridades com os outros processos de intermediação social e de rede de relacionamentos nacionais como o *Guanxi* chinês e o *Jeitinho* brasileiro que podem agregar ao conhecimento científico e empresarial brasileiro e apoiar uma administração mais globalizada e multicultural e o desenvolvimento nacional, inclusive com este importante parceiro comercial do Brasil e aliado fundamental da criação do bloco BRIC (Brasil, Rússia, Índia e China).

Palavras-chave: Administração; Cultura Organizacional; Rússia.

Introdução



A Rússia emerge nos últimos anos como um importante *player* global que cada vez mais procura recuperar sua relevância perdida no colapso da União Soviética em 1991 e anos seguintes de penosas reformas econômicas. O novo milênio retoma uma Rússia com ambição de ocupar sua lacuna que ocupava na chamada Guerra Fria (1945-1991), na qual rivalizava constantemente com os Estados Unidos pelas zonas de influências, das ideologias predominantes (socialismo *versus* capitalismo) e do sistema político-econômico mais poderoso que tanto marcaram (e sangraram) a segunda metade do século passado e ameaçavam o mundo de um holocausto nuclear se o conflito realmente esquentasse. As reminiscências do esplendor do antigo império soviético chegam neste século reformuladas na idéia da Nova Rússia, um horizonte civilizatório que, aos poucos, vem provocando espantos e preocupações ao Ocidente na esfera dos EUA.

Naturalmente, os interesses russos voltaram à atenção à América Latina, região tradicionalmente ligada aos Estados Unidos e que até pouco tempo atrás a influência do gigante do Leste Europeu se resumia a Cuba, seu posto avançado e insular nas Américas contra o capitalismo e modo de vida dos EUA e perdeu a relevância no declínio do socialismo russo nos anos 90. O comércio exterior entre a Rússia e a América Latina (que sofreu os reflexos da Guerra Fria e da dura transição pós-soviética) cresceu exponencialmente ultimamente, como vemos abaixo:

Tabela 1: Intercâmbio Comercial da Rússia e da América Latina e alguns países (milhões de dólares)

Anos	1970	1980	1990	2000	2008	2012	2013
Am. Latina	975	8.875	11.630	5669,7	15.935	16.540,50	17.550,90
Argentina	26	1.811	628	122,9	1.975	1571	1.500,2
Brasil	20	417	279	645,9	6.711,2	5.658,9	5.478,1
Chile	1	---	---	19,5	364,7	524,8	743,1
Cuba	912	6.470	10.199	385,2	265,1	219,5	185,1
México	1	18	24	156,7	1.230,9	1.586,5	1.902,9

FONTE: Elaboração Própria através dos dados do CEPAL (1994) e PANIEV (2014)

O Brasil é o principal sócio comercial da Rússia na América Latina e seu aliado no bloco BRIC (Brasil, Rússia, Índia e China), que tem pretensões de um novo mercado e construção internacional, portanto nada conveniente e relevante que os



gestores públicos e privados, estudantes e organizações brasileiras venham a aprender e analisar com a Administração deste importante aliado.

O Conselho Regional de Administração da Bahia (CRA-BA), por recomendação normativa do Conselho Federal de Administração (CFA), instituiu núcleos de estudos em torno da Ciência Administrativa, entre os quais o núcleo com enfoque na Teoria Geral de Administração (TGA), que desde de 2015 se propôs a estudar as gestões de outras nações, expandindo para além do modelo administrativo hegemônico norte-americano (e em alguma parcela, europeu), para que possamos aprender com as diferentes culturas trazendo competitividade às empresas e profissionais brasileiros. Um dos nossos trabalhos no ano de 2016 é sobre a Administração Russa que iremos apresentar alguns resultados parciais.

Metodologia

Obedecendo as balizas da pesquisa de Vergara (2014), a investigação será:

- a) Quantos aos fins – uma pesquisa descritiva se dispôr a estudar a Administração Russa e fundamentar correlações das variáveis e definir suas naturezas para formular conclusões;
- b) Quantos aos meios – uma pesquisa bibliográfica ao abarcar as publicações disponíveis da Administração Russa como livros, artigos e revistas, e documental pelo uso das informações das instituições públicas e privadas como nos relatórios, estatísticas e demonstrativos.

A trajetória da administração russa

A administração

A Administração remonta a Antiguidade e existe em todos os países com suas particularidades nacionais que pode ser definida como segundo Maximiano (2000, p. 26), “um processo de tomar decisões e realizar ações que compreende quatro processos principais interligados: planejamento, organização, execução e controle.”, este processo fundamenta a Ciência Administrativa, um dos mais novos ramos do saber científico a ser reconhecido (que se sistematizou nos primeiros anos do século



XX), estuda os sistemas produtivos e políticos organizados de forma burocrática por uma Teoria. Assim, para Motta (1984), uma Teoria exige uma base generalizada (estrutura científica que atende as necessidades do meio e da época), evolução, inovação e adaptação das ideias e seu ambiente ideológico (refletindo as contradições do seu tempo). Neste sentido, Motta e Pereira (1980), concluem que a Teoria da Administração se preocupa, especialmente, nas estratégias administrativas e na orientação para formular recomendações aos administradores.

Neste sentido, o estudo da Teoria de Administração de outras nações visa contribuir para o desenvolvimento de um país emergente como o Brasil, especialmente da experiência nos acertos e erros de nações mais adiantadas como a Rússia que passou por diversos (e dolorosos) processos políticos, culturais e econômicos e hoje ascende para um novo espaço mundial. O que nos ensina Koontz, O'Donnel e Wehrich:

A importância da administração talvez não possa ser melhor evidenciada do que no caso de muitos países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento. A análise deste problema nos últimos anos, por especialistas em desenvolvimento econômico, tem mostrado que o fornecimento de capital ou tecnologia não garante o desenvolvimento. O fator restritivo, em praticamente todos os casos, tem sido a baixa qualidade e falta de vigor por parte dos administradores. (KOONTZ; O'DONNELL; WEHRICH, 1986, p. 10)

O Estado Soviético (1917-1991)

A Revolução Russa de 1917 herdou do antigo regime czarista o paradigma que centralização das organizações e da sociedade seriam a melhor forma para implementar as mudanças e progressos tão propagados na ideologia socialista, enquanto a Igreja Ortodoxa controlava a alma dos russos e a monarquia, muitas vezes em profunda tirania, controlava a vida terrena dos seus habitantes. Soma-se este legado histórico, o Estado Soviético estava sendo construído após e durante as cruentas I Grande Guerra (1914-1918) e a Guerra Civil (1918-1923), e toda miséria, convulsões e revoltas internas que se seguiram nos primeiros anos. Uma das primeiras instituições criadas para resolver tantas questões cruciais de um país ainda ferido que precisava dar, urgentemente, alimento para milhões de famintos, emprego para milhões de desempregados e esperança para milhões de desesperados foi a GOSPLAN (Comitê de Planejamento Estatal), em 1921.



A GOSPLAN concentrava toda a planificação econômica que as esferas políticas decidiram em enormes projetos industriais, agropecuários e militares. Considerando que as empresas privadas foram nacionalizadas pelo novo governo, no qual os meios de produção particulares foram incorporados ao Estado, este órgão e seus departamentos subordinados deveriam pensar de maneira unificada sobre todos os recursos, metas produtivas, construção de empresas em zonas estratégicas, preços dos insumos, salários, canais de distribuição e logística. A natureza do planejamento era rígido e compartilhado num enorme exército de técnicos administrativos (os burocratas). A burocracia soviética, esta nova classe social, suplantou a antiga burguesia capitalista tornando-se uma forte força política e estrato de influência, denominado de *Nomenklatura*, que de acordo com Voslensky (1980, 35 p.) é uma “classe de administradores” que “seu papel na organização social do trabalho é diretor, trata-se da classe dominante da sociedade soviética.”

Vries (2010) comenta que a grandeza da burocracia em tomar todas as esferas públicas e privadas provocou nos russos uma “*patologia do bureau*” em que a sociedade foge da incerteza através das decisões centrais, busca constante da conformidade (regras), e o sentimento imensurável de submissão as forças grandiosas (como o Estado e seus órgãos descomunais), o que pode causar problemas na inovação, empreendedorismo e críticas ao sistema social ou produtivo.

A Rússia Soviética efetivou um drástico processo de industrialização, urbanização e modernização da agricultura, em poucas décadas, um país combalido, que tinha feições agrícolas e atrasos técnicos, obtinha índices industriais próximos das nações mais desenvolvidas e, chegando, a superar até em alguns setores fabris. Não obstante, os índices sociais e desenvolvimento humano ascenderam nestes patamares, porém a reorganização social foi extremamente drástica, penalizando as dezenas de milhões com mortes, prisões e desteros por não obedecerem as rígidas regras da *nomenklatura*, notadamente no regime de Josef Stalin (1924-1953), o auge do totalitarismo e terror soviéticos. O mesmo Stalin que consolidou o sistema de centralização da burocracia (MOTTA, 1984), e que no seu governo nasceu a Guerra Fria em 1945, quando Estados Unidos e União Soviética, os dois principais vitoriosos da II Grande Guerra (1939-1945), passaram a



disputar órbitas de influência pelo mundo e quem prevaleceria: o socialismo soviético ou o capitalismo norte-americano seguidos pelos respectivos aliados.

A hipertrofia do Estado Soviético e sua organização produtiva e social concentradas já demonstravam profundos desgastes nas décadas de 70 do século passado, quando ao mesmo tempo se conseguiam façanhas tecnológicas como complexas missões espaciais e mísseis intercontinentais, mas era dificultoso o acesso aos produtos básicos à população geral e a queda do bem estar social (não a *nomenklatura* que, no geral, tinha contatos privilegiados e facilidades até aos mercados fechados do exterior). Tanto que em 1985, o governo de Mikhail Gorbachev tentou promover um programa de ambiciosas reformas nas metas sínteses da *Perestroika* (reestruturação econômica com mais autonomia e desconcentração), e da *Glasnost* (transparência e descentralização política), ambas atacavam um o mesmo problema: a *nomenklatura* soviética.

A queda de braço entre a burocracia tradicional e os reformistas, somada aos ventos de emancipação das repúblicas soviéticas e os últimos refugos da Guerra Fria provocaram, além de outros fatores, o fim da União Soviética em 1991.

Os duros anos da transição e reformas (1991-1999)

A União Soviética se esfacelou em muitas repúblicas, perdendo um imenso território, população, Forças Armadas, recursos naturais e indústrias (que foram incorporadas nos novos países que surgiram), e não bastassem esses graves problemas, a Federação Russa que nascia nas cinzas precisava reformular urgentemente seu Estado e sociedade feridos e preocupados com o futuro.

Nas respostas iniciais do governo Boris Yeltisn (1991-1999) foram tentativas de liberalização com o receituário de privatizações e desregulamentação, que numa economia frágil e somada as outras medidas duras dos gestores, acirraram as dificuldades econômicas e desconfiança redundando nas crises cambiais de 1998. Sem contar que a região do Cáucaso, encabeçada pela Chechênia e Daguestão, começou uma sangrenta guerra de libertação em 1994 com reflexos até hoje.



A burocracia crescida na União Soviética não sumiu, mas se reformulou como força política ao governo e na economia, agora como proprietários privados do espólio das grandes empresas socialistas, como notou Vicentino:

É destacável que boa parte das pessoas que ascenderam socialmente no processo de privatização do governo Yeltsin seja composta de antigos membros da burocracia, que se aproveitaram de oportunidades e espaços há muito obtidos, não ocorrendo uma democratização de oportunidades econômicas para o pleno estabelecimento de uma economia de mercado equilibrada e forte. Tudo isto é consideravelmente marcante, já que o país não pode contar com uma classe empresarial no sentido capitalista do termo mais advinda das estruturas burocráticas anteriores. (VICENTINO, 1995, p. 73)

Não obstante, a perda do espaço político internacional da Rússia nestes anos de duras reformas econômicas, geralmente fracassadas e que culminaram na Crise Cambial de 1997. Sem embargos, o Fundo Monetário Internacional (FMI) num estudo em 2000 (IMF, 2000) já concluía que uma reforma liberal não traria benefícios universais aos russos se as autoridades não cumprissem as regras de mercado e se não houvesse respaldo para as empresas privadas. Curiosamente, uma das principais instituições defensoras da liberalização econômica e que acreditou que o modelo do capitalismo ocidental iria ocorrer na Rússia.

A nova Rússia (1999 - ...)

O advento de Vladimir Putin ao Executivo Federal em 1999 trouxe um novo espectro à Rússia, uma busca pela identidade há muito esquecida e fustigada pelos penosos anos de liberalização fracassada, tornando o principal rosto da Nova Rússia: um nacionalismo forte com esteio ideológico para retomar o espaço perdido. Cid (2009) nos ensina que este processo se deve a ascensão de forças políticas antiliberais em governos pós-neoliberais que tem nas suas características a recuperação de um projeto nacional, a respectiva autonomia econômica e o regaste das instituições do Estado e seu fortalecimento político.

De uma União Soviética que queria competir com os países mais industrializados com seus produtos fabris, a Nova Rússia preferiu se direcionar suas principais atividades econômicas para a exportação de commodities como o



petróleo. gás natural (que abastece de forma expressiva a energia da Europa pela grande empresa estatal GAZPROM), e outros produtos primários.

Nos ambientes econômicos, uso de empresas estatais ou de conglomerados privados coligados ao Estado para políticas que favorecerem a posição russa. Observa-se que a exemplo dos períodos anteriores, ascende uma oligarquia econômica e uma geração de milionários e bilionários que antes eram da burocracia soviética ou ligada das autoridades públicas no período de transição..

Mesmo com poucos espaços neste ambiente político-econômico, emergiram, também os “*russos globais*”, oriundos até das tímidas liberalizações da *Glasnost* e *Perestroika* e que, segundo Vries (2010, 340 p.), “havia angariado respeito dentro da comunidade empresarial russa e internacional, (...) acreditando que as práticas gestoras ocidentais constituem a resposta para todos os males.” O movimento pendular na economia russa está cada vez mais entre os globalistas que desejam uma mudança das práticas gerenciais, combate a burocracia e contestação aos grupos privados protegidos por algumas personalidades estatais, e os oligarcas que almejam a manutenção do status quo e seus vínculos com os negócios públicos. Paralelo a este aparente conflito, o Estado da Nova Rússia se reposiciona seu enorme poderio em zonas turbulentas na Síria, Ucrânia e Geórgia, reformula novas relações multilaterais, além de adentrar numa região tradicional de seu antigo concorrente norte-americano: a América Latina, onde aumenta os negócios e divide com o Brasil a construção do bloco dos BRIC (Brasil, Rússia, Inglaterra e China).

Dimensões culturais russas

A construção histórica russa condicionou sua cultura e a Administração. Mello (1986) nos ensina que a cultura tem as características de ser simbólica, social, dinâmica e estável, seletiva, universal e regional, determinante e determinada, que entendemos que fornecerá subsídios para uma análise da Administração Russa.

O psicólogo holandês Geert Hofstede fez uma longa pesquisa sobre as questões culturais de 50 países e seus potenciais nas empresas com 5 premissas:

- a) **Distância de poder:** é a maneira de mensurar como a sociedade entende a convivência entre os mais poderosos e menos poderosos de um país;



- b) **Aversão à incerteza:** como os membros de uma sociedade nacional se sentem perante os perigos e ameaças;
- c) **Individualismo versus coletivismo:** procura avaliar como os membros de um país se preocupam mais com o conjunto ou com si próprios;
- d) **Masculinidade versus feminilidade:** divide as pessoas num padrão masculino (agressividade, ambição e concorrência), e feminino (qualidade de vida, misericórdia, ritmos mais lentos e discrição);
- e) **Orientação de curto prazo versus longo prazo:** se a sociedade está apta a mudar seu modo de vida ou prefere conservar seus costumes;
- f) **Indulgência:** é a medida que as pessoas de um determinado país controlam ou não seus desejos e impulsos;

Pela análise de HOFSTEDE (2016), sobre a Rússia, temos estes valores:

Tabela 2: Dimensões Culturais da Rússia

RÚSSIA	
Dimensão Cultural	Peso
Distância do Poder	93
Aversão à Incerteza	95
Individualismo versus Coletivismo	39
Masculinidade versus Feminilidade	36
Orientação de curto prazo versus longo prazo	81
Indulgência	20

FONTE: Elaboração própria pelos dados de Hofstede (2016)

Analisando os dados de HOFSTEDE (2016), podemos interpretar que:

- a) Existe uma sensação de abismo dos russos e as elites que se reflete nas empresas, já os russos foram governados por czares com direitos divinos, tiranos socialistas absolutos e de fortes governantes da Nova Rússia próximos do autoritarismo, apesar de uma aparente democracia formal;
- b) Há um profundo repúdio a incerteza, já que sempre grandes organizações planejavam a vida russa nos detalhes devido a grande cobertura social, o que fez muitos russos se desesperarem com os duros anos de reformas (1991-1999) sem uma figura imponente de um órgão controlando tudo;
- c) O Individualismo é baixo, há uma enorme valorização da idéia comunitária e interação grupal em nome de objetivos em comum na Rússia;



- d) Os aspectos femininos são mais valorizados pelos russos, como o sentimento pela estabilidade, tranquilidade e modéstia. Na época da União Soviética (1917-1991), era comum a imagem aos ocidentais de cientistas e artistas russos renomados com suas vidas sem grandes ostentações;
- e) A Orientação é permanentemente no longo prazo, já que sempre grandes instituições planejavam os horizontes russos em demorados planos e quase nada no imediato, vide os planos quinquenais da Era Soviética;
- f) O fator de Indulgência é baixo, os russos tendem na vida pública a controlar seus sentimentos e uma sensação de grande jugo das emoções, provocando um fatalismo e pessimismo. Parte disso se explica porque os russos sempre foram vigiados por onipresentes e onipotentes polícias políticas da Okhrana czarista, KGB soviética e a FSB da Nova Rússia.

Conclusões

Ao analisarmos e discorrermos sobre a Administração Russa, encontramos as seguintes particularidades de sua gestão nacional:

Enfoque nos vínculos pessoais

A ruína do socialismo soviético com seus grandes conglomerados industriais e agrícolas que obedeciam a um planejamento centralizado de Moscou alterou muito o conceito de apego dos russos com as organizações econômicas, o que reflete uma valorização mais nas relações pessoais do que empresariais. O comprometimento pessoal no culto que vemos nas firmas japonesas não está presente nos russos atuais: são mais marcantes os laços pessoais do que com as empresas. Numa pesquisa de opinião citada pela Gazeta Russa (2014), diz que menos de 15 % dos russos ligam na política empresarial e 6 % seguem uma ideologia ao optar por um trabalho, sendo “o mais importante é ser bem pago, mas melhor ainda se for (...) trabalhar com um amigo de infância ou um (...) colega da escola. O que acontece é que ao longo dos anos os russos foram ensinados a não confiar em nada além das pessoas. O comprometimento com ideais é fraco, mas as relações humanas



permanecem importantes.” Para tentar privilegiar a maior ligação entre as organizações e os colaboradores, um dos rumos encontrado foi articular o nacionalismo – um pendor muito forte nos russos -, com as corporações como forma de desenvolvimento pátrio, notadamente nas empresas estatais.

Blat

Corroborando com as características já demonstradas, emerge uma peculiaridade fundamental dos negócios com os russos, o *Blat*. Apesar de sua difícil tradução, o *Blat* concebe a idéia de troca de favores e vantagens entre pessoas (e conseqüentemente, as empresas). A prática do *Blat* é muitas vezes (e erroneamente) associada à corrupção, mas implica na confiança mútua das partes e se tornou um valor cultural russo, uma nação que passou por tiranos czares, ditaduras socialistas, grandes guerras, longos anos de fome e de incertezas políticas, onde apenas se sobreviveria no comprometimento de uma pessoa com a outra. Segundo a pesquisadora Ledeneva (2008), ao analisar as práticas na Rússia e a China, percebe que o *Blat*, em alguns aspectos se aproxima da atitude chinesa *Guanxi*, que seu corolário chinês também significa uma rede de relacionamentos íntimos sedimentada pela confiança comum das pessoas que transpassa para os vínculos interorganizacionais (PINTO, 2016). Sem embargos, tanto o *Guanxi* e *Blat* se coadunam o *Jeitinho* brasileiro, no sentido da flexibilidade e permeabilidade na cultura para encontrar soluções nas estruturas rígidas e legislações herméticas.

Apego as emoções

A Administração Russa deve procurar a dar ênfase as expressões emocionais nos negócios, apesar da aparente rudeza, há uma extrema importância as questões sentimentais dentro e fora das organizações empresariais, o que se distingue da lógica burocrático-weberiana presente no capitalismo ocidental que emprega a impessoalidade e formalismo como eixos, especialmente entre os grupos mais íntimos em que as pessoas são mais calorosas entre si que permeia também as relações empresariais (VRIES, 2010). Apesar das restrições iniciais até que a



confiança se consolide, a conquista e manutenção das negociações com os russos passa, também, pela emoção, sendo que esta combinação é um dos aspectos vitais da *Inteligência Emocional* apresentada por Goleman (2001).

Mentalidade coletiva

O senso da coletividade é muito forte na Rússia, tanto na época czarista quanto nos anos soviéticos ao período atual, a mentalidade coletivista permeia os seus negócios públicos e privados, onde o individualismo e as atitudes egoístas não são bem recebidas pelas pessoas, enquanto o coletivismo é considerado uma das altas realizações do russo. Vries (2010) comenta a dificuldade das gerências na Rússia em efetivar a avaliação de desempenho e responsabilização individuais nas empresas pelo coletivismo na cultura organizacional. Assim, uma das estratégias das organizações para obterem o maior rendimento em níveis táticos e operacionais é adotarem as práticas de deliberações em assembleias, afinal estamos falando da nação dos Conselhos dos Boiardos (antiga nobreza que assessorava os primeiros czares) e dos Soviets (organizações dos trabalhadores que decidiam nas fábricas os rumos político-econômicos nas primeiras décadas do século XX).

Reordenação e incorporação dos modelos administrativos

A Rússia é um berço de grandes intelectuais, cientistas e pensadores e também soube trazer as melhores técnicas e cérebros do exterior para ajudar no seu desenvolvimento produtivo e adaptar a sua realidade nacional em reformulações próprias com êxito desde do czarismo até os dias atuais. O empreendedor Armand Hammer em sua biografia (HAMMER; LYNDON, 1989) ao ser um dos primeiros norte-americanos ao fazer negócios na União Soviética na década de 1920 se surpreendeu ao conferenciar com Vladimir Lênin, o líder máximo da Revolução e Estado Russo, porque este queria que fossem implantadas as melhores técnicas estadunidenses no parque fabril soviético (e chegou a enviar técnicos e engenheiros para aprender na Ford Motor Company, a ícone capitalista). O próprio Lênin propôs a adaptação do *Taylorismo* para racionalizar o sistema de produção pátrio, chamado



de *Taylorismo Soviético*. Para Heloani (1996, 38 p), “para Lenin, o taylorismo seria reapropriado pelo socialismo a partir da sua cientificidade, da sua capacidade de ensinar as massas a melhor fórmula de organizar o trabalho.” Curiosamente, um método gerencial que Lenin criticava em teses políticas anteriores.

Seu sucessor, Josef Stalin, incrementou o método *taylorista* no *Stakhanovismo* na década seguinte em fortes campanhas de incremento produtivo. O legado destes líderes soviéticos foi uma rápida industrialização. A Rússia pós-socialismo e que busca seu lugar no mundo globalizado tem incorporado cada vez mais as técnicas de Qualidade Total, visto que a excelência produtiva chegou a ser muito negligenciada na fase soviética e nos anos reformistas seguintes, já instituindo um Prêmio Nacional de Qualidade em 1996 e promovendo a gradativa mudança na mentalidade gerencial (KHOO; TAN, 2000).

Considerações finais

A Administração Russa privilegia a identidade coletiva e expressões emotivas para atingir seus objetivos organizacionais, o que diferencia das tecnologias de gestão norte-americanas manifestos por individualismo e calculismo, que confirma que cada vez mais os paradigmas administrativos precisam sair do mecanicismo solitário para sistemas mais humanísticos e grupais. Não obstante, encontramos aproximações de práticas informais para intermediação em sociedades muito burocratizadas e normas poucos flexíveis, como o *Blat* russo e o *Jeitinho* brasileiro.

Em nosso capitalismo emergente que busca uma identidade e projeto nacional, a hipertrofia do Estado russo e seus vínculos com empresas privadas e as influências dos monopólios estatais sinaliza preocupações e experiências que precisam ser revistas no desenvolvimento brasileiro que também é constante do capitalismo cartorial (que atende aos empresários amigos das autoridades públicas).

Os percalços da gestão russa podem contribuir ao conhecimento administrativo brasileiro, que junto com seu parceiro do BRIC pode encontrar um modelo de desenvolvimento próprio, adaptando as melhores técnicas de gestão, e promovendo o progresso, reduzindo as desigualdades neste novo milênio e propondo uma Administração genuinamente brasileira e globalizada.



Referências

CID, A. T. G. del. El Abandono del Consenso de Washington y la Reconstrucion del Estado-Nacion. **Aldea Mundo**. Cidaud de México, v. 2, n. 28, 2000, 7-17 pp. Disponível < <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54317603002> >, Acessado em 26 Jul. 2016.

COMISSION ECONOMICA PARA AMÉRICA LATINA Y CARIBE (CEPAL). Situación y perspectivas de las relaciones comerciales entre Rusia y América Latina, 25 Ago. 1994, 1-38 pp. Disponível < repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/19223/S9481098_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y >, Acesso em: 25 Jul. 2016.

GAZETA RUSSA. Cultura corporativa da Rússia valoriza mais pessoas do que ideiais. 31 Mar. 2014, Disponível < http://gazetarussa.com.br/sociedade/2014/03/31/cultura_corporativa_da_russia_valoriza_mais_pessoas_do_que_ideiais_24885 >, Acesso em 27 Jul. 2016.

GOLERMAN, D. Inteligência Emocional: **A Teoria Revolucionária que Redefine o que é ser Inteligente**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

FUNDO MONETÁRIO INTERNACIONAL. (IMF). Los Intereses creados, La gestión pública y empresas rusas. **Finanzas & Desarrollo**. Washington, v. 37, n. 2, Jun. 2000. < <http://www.imf.org/external/pubs/ft/fandd/spa/2000/06/pdf/desai.pdf> > Acessado em 28 Jul. 2016.

KHOO, H. H. e TAN, K. C. Critical success factors for quality management implementation in Russia. **Industrial and Commercial Training**, v. 34, n. 7, 2000, 263-268 pp. Disponível < https://www2005.hs-fulda.de/fileadmin/Fachbereich_SW/Downloads/Profs/Wolf/Studies/russia/quality_management_implementation_and_rusian_culture.pdf >, Acessado em 29 Jul. 2016.

KOONTZ, H., O'DONNELL, C. WEIHRICH, H. **Administração: Fundamentos da Teoria e da Ciência**. – 14 Ed. – 1. V. São Paulo: Pioneira, 1986

HAMMER, A. e LYNDON, N. **Hammer: Um Capitalista em Moscou**. São Paulo: Best Seller, 1989

HELOANI, R. **Organização do Trabalho e Administração: Uma Visão Multidisciplinar**. – 2 Ed. – São Paulo: Cortez, 1996.

HOFSTEDE, G. **What about a Russia?**, 2016. Disponível < <https://geert-hofstede.com/russia.html> >, Acessado em 10 Ago. 2016

LEDENEVA, A. *Blat and Guanxi: Informal Practices in Russia and China*. **Comparative Studies in Society and History**. Cambridge, v. 50, n. 1, 2008, 118-144 pp. Disponível <



<http://journals.cambridge.org/action/displayFulltext?type=1&fid=1631972&jid=CSS&volumeld=50&issueld=01&aid=1631964> >, Acesso em 27 Jul. 2016.

MELLO, L. G. de. **Antropologia Cultural**: iniciação, teoria e temas. – 3. ed. – Petrópolis: Vozes, 1986.

MOTTA, F. C. P. e PEREIRA, L. C. B. **Introdução à Organização Burocrática**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

MOTTA, F. C. P. **Teoria Geral da Administração** – 11. Ed. – São Paulo: Pioneira, 1984.

PANIEV, Y.. **Las Relaciones ruso-latinoamericanas**. Revista Iberoamerica. **Moscú**, v. 74, n. 3, 2014, 21-39 pp. Disponível < http://www.ilaran.ru/pdf/2014/Iberoamerica/IA_2014_3/Paniev.pdf >, Acesso em 26 Jul. 2016.

PINTO, W. R. M. **Administração Chinesa** in PINTO, S. C. M. **Administração Sem Fronteiras**, v. 1. São Paulo: All Print, 2016.

VERGARA, S. C. **Projeto e Relatórios de Pesquisa em Administração**. – 15. ed. – São Paulo: Atlas, 2014.

VICENTINO, Claudio. **Rússia**: Antes e Depois da URSS. São Paulo: Scipione, 1995.

VOSLENSKY, M. S. **A Nomenklatura**: Como vivem as Classes Privilegiadas na União Soviética. – 3 Ed. - Rio de Janeiro: Record, 1980

VRIES, M. F. R. K. **Reflexões de Caráter e Liderança**. São Paulo: Bookman, 2010.



ADMINISTRAÇÃO SEM FRONTEIRAS: A LIÇÃO JAPONESA

Sandro C. M. Pinto

Pesquisador do CRA-BA, professor da Faculdade Dom Pedro II
sandrocmpinto@gmail.com

Luciano da Silva Conceição

Pesquisador do CRA-BA, professor Faculdade Dom Pedro II
lucianoft@gmail.com

William Reimão Machado Pinto

Pesquisador do CRA-BA, professor da Faculdades Dom Pedro II
wreimao@gmail.com

Resumo

O presente artigo visa estudar e discorrer sobre as filosofias organizacionais japonesas que podem ser aplicadas às empresas ocidentais. Considerando que o modelo administrativo japonês é relativamente novo (foi diversificado a partir dos anos 60 do século passado), especialmente a Gerência de Qualidade, porém ainda se pode aprender muito para ofertar a competitividade e eficiência às organizações ocidentais. A história japonesa é extremamente rica e poderosa e ajudou a moldar o pensamento empresarial nipônico, especialmente no sentimento de unidade e ênfase na soma dos esforços, notadamente na reconstrução do país após a II Guerra Mundial (1939-1945), quando uma nação derrotada e arrasada pelo conflito se reergue rapidamente e rivalizando com outras potências ocidentais, outrora suas inimigas. As questões culturais nipônicas procuram se pautar pela busca pela humanização das relações empresariais, senso de coletividade, valorização das pessoas e inovações administrativas com poucos recursos disponíveis – visto que o Japão é uma ilha carente de recursos naturais - e altíssima qualidade e elevado padrão tecnológico que é uma marca nipônica. Os ensinamentos administrativos de empresários e capitães da indústria japonesa como Akio Morita (Sony), Konosuke Matsushita (Matsushita Electric Indústria), Eiji Toyoda e por Taichi Ohno (Toyota) e outros podem apoiar novas visões na empresabilidade e mudança de paradigmas aos empreendedores, além podem contribuir ao conhecimento da Ciência da Administração nacional, visto que as escolas e realidades ensinadas no Brasil são dos modelos hegemonicamente norte-americanos e, perifericamente, europeus, carecendo do contato e aprendizagem com outras realidades empresariais num mundo cada vez mais globalizado e interligado.

Palavras chave: Administração. Gestão. Japão.

Introdução

Conforme orientação do Conselho Federal de Administração – CFA, em 2011, o Conselho Regional de Administração da Bahia - CRA-BA, implantou núcleos de estudos de diversas áreas da administração, como Gestão de Empresas Familiares,



Gestão Financeiras, Gestão de Pessoas, Gestão Universitária, Marketing, Logística e Teoria Geral da Administração - TGA. Os núcleos têm o objetivo comum de promover o debate e realizar eventos acerca dos seus respectivos temas de estudo, fomentando assim o aprimoramento da ciência da administração.

A TGA que é ensinada e discutida e estudada nas IES – Instituições de Ensino Superior, do Brasil é estrangeira, apesar de serem utilizados muitos livros de autores nacionais, o conteúdo tratado por essas obras, invariavelmente, remete a conteúdos de origem em outras partes do globo, com forte predominância de conteúdos com origem nos Estados Unidos da América e, com pouca ressonância da Administração Européia. Em virtude do fato, a partir de 2015, o Núcleo Estudos da Teoria Geral da Administração – NETGA, decidiu por estudar a TGA de diferentes origens, conhecer as suas características e a partir daí, conhecer novas ferramentas, que podem ser agregadas ao portfólio do administrador.

Uma das culturas estudadas pelo NETGA é a japonesa. A administração japonesa é conhecida em todo o globo, no entanto, não são muitos os livros disponíveis sobre o tema e a sua utilização pelas IES é quase nula. Dessa maneira a TGA japonesa consiste num interessantíssimo campo de estudo.

O presente trabalho consiste numa proposta para comunicação oral. O seu objetivo central é: Apresentar as características específicas da TGA japonesa, com vistas à sua difusão no Brasil. Por conseguinte, os objetivos específicos são: (a) Apresentar os conceitos centrais e peculiaridades da TGA japonesa; (b) Apontar pontos de convergência e divergência com a TGA estudada ensinada no Brasil; (c) Indicar quais e de que forma as ferramentas da TGA japonesa podem ser úteis às empresas brasileiras.

Metodologia e referencial metodológico

Diante da impossibilidade do emprego de método distinto, ainda que de forma complementar, a pesquisa bibliográfica foi a ferramenta eleita para a confecção do presente artigo, pois segundo Pinto, Aranha e Santos (2014), a ferramenta presta-se à investigação do conteúdo de publicações de naturezas diversas, a fim de posicionar o pesquisador sobre o tema em pauta.



Por seu turno, Gil explica:

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Esta vantagem se torna particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço. Por exemplo, seria impossível a um pesquisador percorrer todo o território brasileiro em busca de dados sobre população ou renda per capita; todavia, se tem à sua disposição uma bibliografia adequada, não terá maiores obstáculos para contar com as informações requeridas. A pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados se não com base em dados bibliográficos. (GIL, 1991, p. 50)

A pesquisa bibliográfica é realizada através de dados que permitem recuperar informações sobre o assunto estudado, publicadas em diversos meios, conforme ensina Vergara (1997, p. 50): “O estudo bibliográfico deverá ser feito através de livros, dicionários, revistas especializadas, jornais, internet, teses e dissertações com dados pertinentes ao assunto.”

Referencial teórico

O presente capítulo abriga o resultado da pesquisa bibliográfica realizada com vistas à confecção desse artigo.

História e cultura na vida organizacional

O Japão é um país insular, em seu sítio na internet, a Embaixada Japonesa no Brasil informa que o território abrange quatro grandes ilhas: Honshu, Hokkaido, Kyushu, e Shikoku, que se somam a muitas outras pequenas ilhas.

Ouchi (1985) relata que geralmente os japoneses constroem suas casas com materiais leves com o objetivo de evitar esmagamento dos habitantes e facilitar a reconstrução, caso ocorra algum infortúnio, por causa das catástrofes naturais ocasionadas por terremotos, vulcões e furacões. O país fica no Círculo de Fogo do Pacífico, uma sensível zona de constantes tremores de terra e maremotos (como o Tsunami de 2011 que provocou o vazamento da usina nuclear de Fukushima).

A religião tem um papel marcante na sociedade japonesa, um dos principais aspectos é a relevância do imperador, que é visto como uma divindade. Omena e



Silva (2008) relatam que o imperador é chamado de Tenshi (Filho dos Céus), ou Tennô (Rei Celeste). Nakamaki (2005) assevera que as empresas japonesas possuem um forte vínculo com as divindades cultuadas no Japão, essa relação produz uma ação religiosa que é voltada para prosperidade da empresa, bem como para honrar a memória de seus fundadores. Ele relata que apesar das crenças diferentes, ainda assim os funcionários costumam aderir aos cultos religiosos das empresas, exceto os cristãos e os sôkagakkai.

Segundo Nakamaki (1992) a religião tem forte influência nas *Kaishas* (empresa em japonês), algumas delas constroem santuários xintoístas onde são celebradas cerimônias religiosas que contam com a participação de todos os funcionários, incluindo os executivos. Ele também relata que as *Kaishas* homenageiam todos os seus trabalhadores que morrem durante o ano, até mesmo os que já se aposentaram, todos são homenageados conjuntamente, geralmente por meio de uma cerimônia budista que é realizada anualmente. O Monte Koya é o principal local onde as *Kaishas* constroem monumentos para homenagear seus funcionários aposentados e falecidos.

Nunes (2012) afirma que o nacionalismo do Japão moderno serviu para dar identidade e unir o Estado-nação com patriotismo e lealdade. Ele relata que no século XX, o código de conduta dos samurais adquiriu nova função na sociedade japonesa, passando a ser um instrumento de normatização da ética e dos costumes, servindo de esteio para formação do caráter de todo o povo japonês

Os valores coletivos do povo japonês agregam na sua rápida reconstrução após a II Grande Guerra, quando até armas atômicas foram usadas para acabar com a expansão do Grande Império Japonês. O senso de identidade comum proporcionou uma unidade para superar os estragos do conflito e avança no desenvolvimento social e econômico. Tanto que filosofias administrativas como *Just In Time*, 5 Esses e Kaizen eram incorporados como campanhas intraorganizacionais e envolvendo todo o país para as melhorias e inovações nas empresas e sociedade.

Muitos autores afirmam que a cultura japonesa contribuiu para o sucesso das organizações do país. William Ouchi (apud MAXIMIANO, 2012) identificou característica que segundo ele são específicas de empresas japonesas: emprego vitalício, carreira lenta, carreira generalista, controle implícito (disciplina interior),



decisão por consenso, responsabilidade coletiva e orientação sistêmica. Ouchi é o autor da Teoria Z, de acordo com essa teoria, tais características proporcionam um clima de família dentro da empresa, o que leva à confiança mútua e faz os empregados retribuírem no comprometimento através da dedicação ao trabalho, lealdade e obediência, o que acarreta no aumento da produtividade.

Os relatos acima demonstram o quanto a religião e a cultura contribuem para que sejam estabelecidos laços de amizade, lealdade, coesão, cooperação e valorização do aspecto comunitário dentro das organizações japonesas.

Por um capitalismo mais humano

Nota-se claramente na bibliografia pesquisada, a preocupação dos autores japoneses com as questões humanas pertinentes à gestão das organizações, como deixa claro Matsushita (1993, p. 16): “Devemos esquecer o passado e começar a ver nossa empresa como uma entidade pública, como um bem comum à nação inteira, como uma joint venture com o público em geral.”

A citação posta representa uma significativa quebra de paradigma diante a bibliografia tradicionalmente usada no Brasil para o ensino da administração, pois não coloca o lucro, a vantagem financeira, como a sua principal meta a ser alcançada. A perspectiva oriental, no geral, trata numa lógica particular e pessoal os colaboradores, empresas, fornecedores e clientes em redes de relacionamento próximas do que o sistema burocrático-weberiano impessoal e distante da visão ocidental. Neste sentido, se favorece mais ao jogo de soma-soma das partes do que negociações que uma das partes perca muito e a outra aufera grandes vantagens.

Em concordância, emerge a colaboração de Aktouf ao tema:

[...] A riqueza de vocês deve ser proporcional ao melhoramento de tudo ao redor de sua fonte de riqueza. O capital financeiro está fazendo o contrário, agora matando as fontes do lucro, porque não obtém máximo lucro se não causam desemprego, deslocam suas empresas para fazer mais pobreza fora de seus países. Isso não pode durar. A conclusão para tudo isso é que a busca da riqueza não é o problema, o problema mesmo é reconhecer os limites nessa busca: quando o aumento de minha riqueza implicar na contaminação da natureza, na sua exaustão ad infinitum, se a minha riqueza implica no aumento do desemprego na construção de universo de pobreza a seu redor, trata-se de uma riqueza estúpida, idiota e má para o homem e para o planeta. (AKTOUF, 2015, p. 130).



Inúmeras publicações afirmam que a forma como os empreendedores japoneses visam ao lucro é diferente do modo ocidental. Kotter (1998) relata que Konosuke Matsushita, fundador da Matsushita Eletric Indústria (MEI), afirmou que as empresas e a sociedade são mais que sócias, são cúmplices de um empreendimento. A Matsushita Eletric Indústria foi a primeira empresa japonesa a possuir um hino e um código de valores, que de acordo com Pascale e Athos (1982), que um dos seus executivos explicou o motivo:

Parece tolos aos ocidentes, (...) mas todas as manhãs, às oito horas, oitenta e sete mil pessoas recitam o código de valores e cantam juntas. É como se todos formássemos uma comunidade. O fundador (Konosuke Matsushita) previu que uma vida inteira de experiência organizacional modela indelevelmente o caráter da pessoa. (...) A empresa, por conseguinte, cabe a responsabilidade indeclinável de ajudar a formar o eu interior dos empregados. (PASCALE; ATHOS, 1982, p. 55-56)

O fato reforça a visão que os japoneses têm um grande respeito pela coletividade e respeitam o consumidor. Aquino (1985) relata que no Japão, o tratamento dado ao cliente independe do valor da compra, o que prevalece é o respeito e a percepção da importância de manter uma boa relação com o cliente. Tanto faz comprar um celular ou uma agulha, o vendedor demonstrará atenção, o produto será embalado e o cliente ouvirá palavras de agradecimento. As afirmações dos autores supracitados nos levam a crer que o capitalismo japonês difere do capitalismo ocidental.

Administração japonesa

O norte-americano Edward Deming foi muito relevante para o modelo de administração japonesa. Chegou ao Japão em 1950, a convite da União Japonesa de Cientistas e Engenheiros - JUSE. Ministrou palestras para os líderes industriais, dessa forma, suas ideias foram disseminadas, implementadas e essenciais para melhorar a produtividade e a qualidade da indústria japonesa. A redução de custos e a melhoria da qualidade tornaram as empresas japonesas competitivas.

Para Aquino (1985), o Japão copia o que Ocidente faz em administração, porém os hábitos culturais tornam a administração japonesa diferenciada. Um dos seus argumentos refere-se à questão do planejamento de longo prazo, que segundo



ele, no ocidente é muito mais propalado que efetivado, diferente dos japoneses que falam menos, porém suas grandes empresas implementam o planejamento. Kotter (1998) relata que a Matsushita, em 1932, implantou um planejamento dividido em 10 etapas de 25 anos, ou seja, para os próximos 250 anos. Em maio de 1982, a direção da empresa comemorou o limiar da terceira etapa do planejamento (antes de completar 20 anos do término da Segunda Guerra, no de 1964, Tóquio era a sede dos jogos olímpicos. Feitos dessa magnitude demonstram a virtude dos japoneses no tocante ao planejamento. Este ponto de vista sobre o planejamento e tomada de decisão também se insere na própria concepção de tempo dos japoneses.

O Japão faz mais que copiar o ocidente, o Sistema Toyota de Produção foi idealizado pelo fundador da empresa Eiji Toyoda e por Taichi Ohno, o chefe de engenharia da empresa. O aprendizado para chegar ao novo modelo de produção incluiu visita à fábrica da Ford, nos Estados Unidos da América (o centro produtivo do então capitalismo ocidental). Os japoneses não só aprenderam com o modelo fordista, também conseguiram fazer ajustes que aprimoraram o processo produtivo, dessa forma, eliminaram ou reduziram o desperdício de materiais e encontraram alternativas para melhor aproveitamento da mão de obra, ou seja, criaram um novo paradigma produtivo (considerando que as dificuldades naturais do Japão insular em obter insumos através de caras importações, logo seria fundamental a redução de perdas de materiais durante o processo produtivo ou a má utilização destes).

As publicações sobre o Ohnoísmo, mais conhecido como Sistema Toyota de Produção, costumam afirmar que a falta de recursos humanos e materiais serviram como motivação para eliminação do desperdício. De acordo com os manuais da Toyota, há sete tipos principais de desperdício: (a) Tempo perdido em conserto ou refugo; (b) Produção além do volume necessário ou antes do momento necessário; (c) Operações desnecessárias no processo de manufatura; (d) Transporte; (e) Estoque; (f) Movimento humano e; (g) Espera. (MAXIMIANO, 2012)

A embaixada do Japão no Brasil relata que a competitividade da indústria japonesa auferiu um aumento médio de 18,4% ao ano nas exportações, durante os anos 60. Na década de 70 houve a crise do petróleo e o crescimento econômico ocorreu por conta de fortes investimentos em iniciativas do setor privado. A estrutura industrial mudou, a agricultura e a indústria de pequeno porte deixaram de ser



prioridade e o foco passou a ser a indústria de grande porte como construção civil, veículos motorizados, produção de ferro e aço, construção de navios, maquinário e dispositivos eletrônicos. Segundo Nonaka e Takeushi (1997, p. 18) as habilidades para criar sistematicamente o conhecimento organizacional, tornou possível às empresas japonesas, vez após outra, inovarem na saída para crise.

Maximiano (2012, p. 188) afirma que a partir de 1970 os japoneses começaram a ocupar espaço no mundo das organizações e da administração, suas ideias passaram a fazer parte do currículo e do estudo da administração. Ele cita ideias orientais que contribuíram para que o modelo de gestão japonês servisse como um dos principais pilares para competitividade na economia global: Grupos de trabalhadores autogeridos; Parcerias com fornecedores dedicados, produção enxuta, *just in time*; Combate ao desperdício; Produção flexível; Administração enxuta, empresa enxuta; Círculos de qualidade, aprimoramento contínuo; Alta qualidade e baixo preço. Ferro (1990) relata que no fim dos anos 1970 a Ford lançou um programa para disseminar os modos japoneses de produção, para isso contou com ajuda da japonesa Mazda (fabricante de automóveis). Na década de 80 a General Motors criou uma *Joint Venture* com a Toyota, chamada Nummi, os resultados positivos fizeram com que a Nummi se tornasse uma planta modelo.

Nonaka e Takeushi (1997, p. 243) asseveram que há bastante tempo é considerado que a origem da competitividade japonesa está na competência de lançar novos produtos, com um ciclo de desenvolvimento mais curto. Aquino (1985) afirma que independentemente de serem públicas ou privadas, as empresas japonesas funcionam muito bem, principalmente as privadas por possuírem padrão de eficiência, eficácia, produtividade e qualidade dos produtos e serviços. Ao tecerem estes comentários os autores supracitados referendam o quanto as empresas do Japão são competitivas.

A importância das pessoas na organização

Outro ponto importante para administração japonesa é a valorização das pessoas que trabalham na organização. Por exemplo, Morita (1986, p. 143) explica que: “Não interessa se você é um homem de sucesso, inteligente e hábil: o futuro do seu negócio está na mão dos seus empregados.”



Por sua vez, Matsushita (1996) segue na mesma linha do compatriota e complementa:

O homem sábio nunca acredita que sabe o suficiente e sempre busca a experiência e o conhecimento de outras pessoas. Eu sigo essa política como administrador porque creio que se o conhecimento de cada empregado se reflete nas decisões administrativas, mais prosperará a empresa. (MATSUSHITA, 1996, p. 50)

São também famosas as palavras do fundador da MEI sobre a preocupação com as pessoas e os valores básicos da sua companhia:

Se você cometer um erro honesto, a companhia estará pronta para perdôá-lo. Considere-o como uma despesa de treinamento e aprenda com ele. Mas será severamente criticado (entenda-se: demitido), contudo, caso se desviou dos princípios básicos da companhia. (PASCALE; ATHOS, 1982, 56 p.)

Nos princípios básicos da MEI estão o reconhecimento das responsabilidades como industriais, fomento do progresso, promoção do bem-estar geral da sociedade e dedicação a um desenvolvimento ainda maior da cultura mundial.

Morita, de forma majestosa, ainda acrescenta que: “No Japão, acreditamos que uma das coisas mais importantes numa companhia é o moral dos trabalhadores; se eles perdem seu entusiasmo pela empresa, esta talvez não sobreviva por muito tempo.” (ORELHA, 1988)

Nakamaki (2005) relata que no primeiro dia do mês de abril as organizações japonesas abrem suas portas para receber os funcionários recém contratados. Esses neófitos são chamados de contemporâneos. O autor ainda explica que mesmo havendo rivalidade, disputas para auferir êxito social, ainda assim, os trabalhadores tornam-se companheiros e buscam a cooperação mútua.

O que fica claro nas citações acima apresentadas é a preocupação com as pessoas que fazem a empresa funcionar, mas é preciso destacar que essa preocupação é real e não apenas parte de um discurso convincente e sedutor, como muitas vezes torna-se nítido nas práticas administrativas correntes no Brasil.

O próprio Morita relata que a perspectiva de estagiários de nível superior que ingressavam nas tradicionais empresas japonesas era de aposentar-se nessa mesma organização, tendo servido apenas a uma única organização empresarial durante todo o seu período produtivo, e relata: “Não é outra a razão por que, todos



os anos, faço questão absoluta de conversar com todos os jovens formandos que começam suas carreiras na Sony.” (1986, p. 144)

Ainda sobre a gestão de pessoas, Morita explica o seu entendimento:

[...] às vezes, o homem recrutado como guarda ou para algum outro tipo de trabalho inferior responde a anúncio no nosso jornal, candidatando-se a uma função de redator de publicidade ou coisa parecida. Feitos os testes, descobrimos que ele tem qualificações para o posto e acaba funcionando muito bem. [...] é o empregado que deve achar a função mais adequada para si próprio. (MORITA, 1986, p. 86)

Para Ouchi (1985) o emprego vitalício é a característica mais relevante das organizações japonesas. O autor estima que cerca de 35% da força de trabalho japonesa, que consegue usufruir deste benefício, está lotada em grandes empresas e escritórios governamentais. O autor supracitado também sustenta que embora seja desejado pelos trabalhadores e seja meta das organizações, o emprego vitalício não está ao alcance de todos.

O mesmo Ouchi (1985) acrescenta que as admissões nas grandes firmas ou em um órgão governamental ocorrem apenas uma vez por ano, outra peculiaridade relatada pelo autor é o fato das grandes firmas contratarem um grande número de novos empregados, principiantes, todos de uma só vez, mesmo não havendo vagas para serem preenchidas de imediato. As citações acima demonstram que no Japão a relação entre empresas e trabalhadores são bem diferentes das relações estabelecidas em países capitalistas como o Brasil e Estados Unidos da América.

A Embaixada do Japão no Brasil, por meio do seu sítio na internet, afirma que as empresas japonesas costumam recrutar trabalhadores logo após o término da escola ou da universidade, mesmo que esses trabalhadores não disponham de aptidões específicas para o trabalho, embora habilidades básicas sejam essenciais. No sítio da embaixada também consta que as empresas japonesas costumam conceder benefícios aos seus empregados como recreação e lazer, excursões, competições esportivas, além disso, há empresas que disponibilizam privilégios especiais em adição ao salário básico, dentre eles: habitação fornecida pela empresa, dormitórios para solteiros e os benefícios de saúde e bem-estar.

No modelo de gestão japonês a mão de obra passou a ser polivalente, era solicitado que ela usasse as mãos e a cabeça. Os Círculos de Controle de Qualidade – CQC deram ênfase ao trabalho em grupo, a cooperação e levaram os



funcionários a estudar e buscar soluções para resolver os problemas da organização. O toyotismo concedeu mais autonomia e responsabilidade aos trabalhadores, diferente do modelo fordista em que o trabalhador era um especialista, executor de tarefas simples e rotineiras. O trabalho em equipe, a busca pelo consenso, lealdade ao grupo, respeito ao outro, relações de confiança mútua, a filosofia *Kaizen* (busca pela melhoria contínua), são outras características culturais dos japoneses que certamente favoreceram os resultados das empresas do país.

Nonaka e Takeushi (1997) asseveram que geralmente as visões ocidentais sobre as relações humanas são atomistas e mecanicistas, enquanto a visão japonesa é coletiva e orgânica. Aquino (1985) referenda a afirmação dos autores quando relata que nas empresas japonesas os escritórios não possuem divisórias, todos trabalham juntos e são avaliados conjuntamente. Ainda de acordo com Aquino (1985) a simplicidade e funcionalidade das estruturas organizacionais distinguem as organizações japonesas.

Considerações finais

A história e cultura incidem sobre a vida organizacional japonesa no tocante a diversos aspectos, como patriotismo, a precaução e a influência da religiosidade, que agem de forma positiva sobre as empresas. O patriotismo presta-se a unir e irmanar pessoas em torno de objetivos comuns, já a precaução faz com que planejem com acuidade e estejam sempre atentos e preparados para as possíveis correções de rumo, por fim, o respeito à religiosidade dos operários fomenta a autoestima e fortalece os vínculos entre empresas e empregados. Esses fatores não têm espaço na cultura brasileira, por conta de uma série de fatores que não cabe elencar nesse trabalho, mas que geram divergência de realidades.

O capitalismo instalado no planeta urge por um modelo mais humano, que siga gerando riqueza, mas que não condene tantas pessoas à periferia social do planeta e que possa funcionar como mecanismo de inclusão e não de exclusão, como reiteradamente ocorre. De acordo com a literatura pesquisada, essa realidade já está sendo transformada no Japão, no Brasil ainda segue-se um modelo predatório, conforme o modelo estadunidense.



Os ensinamentos da administração japonesa são muitos, a exemplo da qualidade e da produção enxuta. Esses ensinamentos já estão bastante espalhados no setor industrial brasileiro, no entanto, o setor comercial e o setor de serviços ainda carecem de aprimoramento, o que pode ser feito pelas lições japonesas.

A valorização das pessoas nas organizações privadas é uma tônica na realidade japonesa. Alguns casos isolados no Brasil podem ser identificados por seguir esses princípios, no entanto, na maior parte das empresas prevalece a noção de que pessoas são apenas recursos humanos e que podem ser facilmente substituídos.

Referências

AQUINO, Cleber. Aspectos empresariais do Japão de hoje. **Revista da Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 4, 1985. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/10203/pdf_65> Acesso em: 02 Nov. 2015.

AKTOUF, Omar. O contexto econômico e ambiental contemporâneo e as novas perspectivas em gestão. **Revista de Psicologia**, Fortaleza, v. 6 n. 2, p. 118-130, Jul./Dez., 2015.

FERRO, Roberto José. Aprendendo com o “Ohnoísmo” (produção flexível em massa): lições para o Brasil. 1990. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 30, n. 3 Jul./Set. 1990. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v30n3/v30n3a06>> Acesso em: 08 Nov. 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. - 3. ed.- São Paulo : Atlas, 1991.

KOTTER, John Paul. **Matsushita**: lições de liderança para o próximo milênio. São Paulo: Makron Books, 1998.

MATSUSHITA, Konosuke. **Administração, decisão e responsabilidade**. Brasília: SEBRAE, 1993.

_____. **Não vivemos somente pelo pão**. Tóquio: PHP, 1988.

_____. **Minha filosofia administrativa**. New York: PHP, 1996.

MAXIMIANO, Antonio Cesar Amaru. **Teoria geral da administração**: da revolução urbana à revolução digital. - 7. ed. - São Paulo: Atlas, 2012.

MORITA, Akio. **Made in Japan**. São Paulo: Cultura, 1986.



NAKAMAKI, H. Administração de empresas no Japão: aspectos históricos e religiosos. **Revista de Administração de Empresas**, v. 32, n. 5, 1992, p. 62-66. Disponível em: < <http://www.spell.org.br/documentos/ver/14836/administracao-de-empresas-no-japao--aspectos-historicos-religiosos> > Acesso em: 21 Maio 2015.

NAKAMAKI, H. **A religião nas empresas japonesas**. 2005. Disponível em: <file:///C:/Users/Luciano/Downloads/document%20(8).pdf> Acesso em: 28 Jul. 2016.

NONAKA, Ikujiro; TAKEUCHI, Hirotaka. **Criação de conhecimento na empresa: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

NUNES, Gabriel Pinto. **O Bushidô na visão de Nitobe: a construção de uma identidade nacional a partir de um sistema ético**. Dissertação de Mestrado de Letras do defendida no Departamento de Letras Orientais da Universidade do Estado de São Paulo em 2012 Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/.../2012_GabrielPintoNunes_VCorr.pdf> Acesso em: 15 Dez. 2015.

OMENA, L. M.; SILVA, A. S. O Estado Meiji e a religião Shintô: as dimensões políticas contidas nas crenças e valores xintoístas para a formação da estrutura do Estado e do patriotismo japonês. **Revista Nures**, São Paulo, n. 9, Mai./Set. 2008. Disponível em: <http://www.pucsp.br/revistanures/revista9/nures9_omena.pdf> Acesso em: 15 Dez. 2015.

OUCHI, W. G. **Teoria Z: como as empresas podem enfrentar o desafio japonês**. São Paulo: Nobel, 1985.

PASCOLE, R. T. e ATHOS, A. G. **As Artes Gerenciais Japonesas: Métodos e Sistemas dos Executivos Japoneses adaptados à Realidade Ocidental**. Rio de Janeiro: Record, 1982.

PINTO, S. C. M.; ARANHA, A. F.; SANTOS, C. C. R. **Metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: All Print, 2014.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 1997.



VII Seminário de Pesquisa e Extensão no NUPE/Campus XI



"Política de Pesquisa, Ensino e Extensão: Perspectivas sobre a autonomia universitária"

Serrinha – BA, 25 a 27 de Outubro de 2016, UNEB – DEDC – Campus XI



EIXO: TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO

TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA ATENÇÃO EDUCATIVA A PESSOAS SURDAS

Jusceli Maria Oliveira de Carvalho Cardoso
Docente da UNEB do Campus XI - Serrinha
jcardoso_02@hotmail.com

Márcia Raimunda de Jesus Moreira da Silva
Analista Universitária da UNEB, Campus XI - Serrinha
marajesu@gmail.com / mjesus@uneb.br

Isaura Santana Fontes
Docente da UNEB, Campus XI – Serrinha
jsaurafontes@hotmail.com

Resumo

Refletimos, neste artigo, sobre a importância das pesquisas e sobre a prática da docência nas atividades de imersões curriculares junto aos componentes: educação inclusiva e Língua Brasileira de Sinais (Libras) como espaços-tempos singulares para geração de experiências dialógicas envolvendo tecnologias da informação e comunicação e educação inclusiva, singularizando as reflexões a partir da experiência constituída na dinâmica universitária, no currículo formativo dos pedagogos. A experiência apresentou variados desafios, entre os quais a necessidade de auto formação de estudos em Libras e também de aprendizagens contínuas relacionadas às ferramentas digitais. Mediante as atividades variadas, que constituem a prática de ensino-aprendizagem, no desenho semipresencial da oferta do componente Libras e em Educação especial, são desenvolvidas várias interfaces entre docência-pesquisa e extensão, com enfoque na criação de recursos de ensino tendo como base as TIC's, com potencial de uso na educação de pessoas surdas em contextos escolares inclusivos e bilíngues. Enfatizamos a urgência e a necessidade de os cursos de formação de professores construírem espaços dialógicos e de contato direto entre os licenciandos com a área de Tecnologias educacionais e as TIC's, sendo esta última considerada de relevante contribuição para o processo de inclusão escolar e social dos sujeitos que possuem algum tipo de deficiência.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologias da Informação e Comunicação. Educação e Inclusão. Surdos.

Introdução

No cenário da contemporaneidade, temos assistido a um a proliferação de discursos que anunciam a bandeira da inclusão escolar como fato incontestável, sobretudo pelo grande volume de decretos, leis, regulamentações, pela publicação



do Estatuto da pessoa com deficiência e recentemente, pela sanção da lei 13.146 de 06 de julho de 2015, a qual institui a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência.

De fato a vigência da lei 13.146 conclama a sociedade como um todo ao conhecimento da realidade vivida pelas pessoas com deficiência, sobretudo na esfera social e escolar, quando, lança os dispositivos legais para regulamentar e nortear as práticas inclusivas, principalmente aquelas que desejam se efetivar na escola.

Temos muito a comemorar com os avanços que a lei pode anunciar como ações vindouras, entretanto, não se pode olvidar que entre a lei e a realidade, ainda encontramos lacunas, demandas e ainda barreiras enormes para que, de fato, as pessoas com algum tipo de deficiência possam se sentir, de fato e direito incluídas nos cenários sociais.

Neste escopo, pode-se fazer alusão a vários tipos de barreiras que as pessoas com deficiência enfrentam para angariar a participação social e a cidadania: barreiras arquitetônicas, urbanísticas, nos transportes, tecnológicas e comunicacionais, são exemplos das inúmeras dificuldades que ainda, temos a enfrentar no processo de inclusão dos sujeitos com alguma deficiência.

Posto isso, é inegável pontuar alguns avanços que se delineiam, de modo inicial, no âmbito da construção das políticas públicas de acessibilidade e inclusão, sobretudo algumas iniciativas das universidades, nos cursos de formação de professores, que paulatinamente, começam a incluir em seus currículos de formação a discussão sobre inclusão, difusão da Libras e sobre os usos das chamadas tecnologias da informação e comunicação-TIC's, que poderão se converter em fecundas experiências de aproximação entre os sujeitos surdos e as interações comunicativas .

Como educadoras-pesquisadoras, coordenadoras de um núcleo de apoio pedagógico a educação inclusiva, numa universidade pública, assim como docentes atuantes no eixo curricular de componentes como: Educação Especial, Educação Inclusiva e Libras, e com práticas efetivas no AEE-Atendimento Educacional Especializado, numa Instituição pública, inquietamo-nos com a problemática da inclusão das pessoas com deficiência e tomamos como objeto de várias ações de



cunho investigativo e extensionista a missão de pesquisar, difundir tecnologias educacionais empenhadas em assistir e facilitar o processo de ensino aprendizagem dos sujeitos surdos.

Frente as experiências de extensão e pesquisa, algumas sob forma de curso dirigido a comunidade acadêmica e extra acadêmica, atuamos numa abordagem de pesquisa crítico colaborativa no sentido de trazer para o contexto da Universidade para dialogar com os acadêmicos, em seus percursos formativos, os educadores das escolas públicas inclusivas da cidade de Serrinha e outras localizadas no território do sisal. O objetivo do chamamento foi produzir, de modo colaborativo, conhecimentos sobre práticas inclusivas e práticas de AEE- atendimento educacional especializado no que tange ao estudo de criação de tecnologias educacionais empenhadas como a educação das pessoas com deficiência, em especial as surdas.

Sendo assim, tivemos o ensejo de refletir pedagogicamente quanto as potencialidades das TIC's como ferramentas didáticas para os percursos de ensino-aprendizagem com surdos, além de registrar, através deste artigo acadêmico, algumas das ideias gestadas pelos graduandos em Pedagogia e Letras (cursos de formação de professores onde atuamos) no caminhar pedagógico, no exercício do ofício docente-pesquisadoras, no espaço da extensão e da docência no LIBRAS ead, onde somos desafiadas, através da mediação tecnológica e também presencial a desenvolver encontros formativos (aulas, oficinas, vídeo - conferências, seminários e ateliês de práticas) no que tange a criação e/apropriação de TA para atenção educativa aos surdos em contextos inclusivos, localizados no Território do Sisal baiano.

Para realização deste artigo, optamos por adotar uma inspiração metodológica pautada na abordagem qualitativa da pesquisa, sendo que apoiamos nosso percurso de escrita, nos ideais da etnografia crítica da prática escolar, adotando como metodologia o estudo bibliográfico, os registros da prática acadêmica, e observações frente à docência nos componentes Libras e Educação Especial, nos semestres acadêmicos 2015.1 e 2015.2.

Tivemos, pois, como objetivo central destes escritos, destacar o conceito de Tecnologias da Informação e Comunicação, bem como relatar de modo reflexivo e



crítico sobre o itinerário das experiências, como docentes-pesquisadoras, em termos das descobertas e dos desafios de aproximar as TIC's da educação enfocando a necessidade dos cursos de formação de professores discutirem e aproximarem os graduandos das práticas inclusivas que podem ser gestadas coma apropriação de tecnologias já existentes e mesmo com o fomento de geração de outras tecnologias empenhadas com a acessibilidade e ajudas ao aluno surdo no seu processo de inclusão escolar.

Destarte, cremos na pertinência das reflexões pontuadas ao longo do texto, no sentido de ampliar as discussões sobre tecnologias educacionais, sobretudo salientando a necessidade de abertura de espaços e tempos para consolidação de diálogo fecundante entre tal área do conhecimento com a educação, sobretudo com aquela que desejamos construir no sentido da inclusão e da celebração da diversidade humana.

Sobre as interfaces entre as TIC's e as tecnologias educacionais

A contemporaneidade nos permite o exercício da convivência com um conjunto amplo de aparatos, inovações e invenções no campo das tecnologias, entre as quais, há o destaque para a rede mundial de computadores que nos permite falar sobre as quebras de fronteiras geográficas e as possibilidade de edificar uma sociedade em rede de colaboratividade, através da qual, contínua, processual e solidariamente os conhecimentos são construídos, distribuídos, veiculados, compartilhados e ressignificados pela coletividade.

São os dias de volatilidade imensa dos artefatos, produtos e dispositivos, que são criados para agilizar as comunicações e a distribuição das informações, que chegam as pessoas de modo instantâneo. São dias demarcados pela velocidade da comunicação, pelo advento do uso, cada vez mais corriqueiro das máquinas, entre as quais, os computadores, os celulares, sempre sendo aperfeiçoados, congregando diversas funções e aplicativos a serviço das comunicação entre as pessoas.

São os dias demarcados pela emergência das tecnologias da informação e comunicação, TIC's, como advento capaz de veicular grande volume de informações as quais, precisam ser refletidas, filtradas para o uso ético e coerente nas situações



sociais das mais diversas com as quais, os sujeitos da contemporaneidade precisam interagir.

Embora, a efervescência das chamadas TIC's, tecnologias da Informação e comunicação tenham sido percebidas com mais intensidade nos anos 2000, na virada para o século XXI, a presença da tecnologia na vida humana é presente desde os primórdios da história dos povos. Segundo Kenski:

As tecnologias são tão antigas quanto a espécie humana. Na verdade, foi a engenhosidade humana, em todos os tempos que deu origem as mais diferenciadas tecnologias. O uso do raciocínio tem garantido ao homem um processo crescente de inovações e os conhecimentos daí derivados, quando colocados em prática dão origem a diferentes equipamentos, instrumentos recursos, produtos, processos, ferramentas, enfim, as tecnologias. (KENSKI, 2007, p.15)

O fato é que, nos dias contemporâneos, convivemos com uma imensa plêiade de inventos, de dispositivos tecnológicos que, inicialmente anunciam facilidades, mas que precisam ser analisados, usados com cautela e em respeito a ética humana e ambiental, com responsabilidade em face da sustentabilidade ambiental e preservação da vida.

Em que pesem as posições e críticas sobre a proliferação do uso das tecnologias na vida contemporânea, nos deparamos cotidianamente com o uso de duas expressões, que para muitos, no senso comum, tratam-se de sinônimos: técnica e tecnologia. Entretanto torna-se importante destacar a distinção entre ambos para efeitos de uma compreensão crítica do uso das tecnologias da informação e comunicação, sobretudo no escopo educativo.

Segundo Giansanti:

Os termos técnica e tecnologias por exemplo, embora usadas muitas vezes como sinônimos, não querem dizer a mesma coisa. Ambos vêm do grego, *Techne*, que na civilização grega antiga designava o ofício dos artesãos ou a artes em geral [...]. Uma característica da técnica é o fato de que seu uso pode resultar em objetos: casas, utensílios, ferramentas etc.[...]. Já a tecnologia, vem da junção entre *TECHNE* e *LOGOS*, também do grego antigo, que quer dizer pensamento organizado. Sugere, portanto, que a tecnologia é o pensamento ou o discurso científico sobre as técnicas. (GIANSANTI, 2006, p.13)

Comungando com as palavras de Giansanti (2006), entendemos que a técnica em si advém de um conhecimento empírico, prático, ensinado de geração a geração não agregando teorias ou discursos científicos, tendo pois como característica marcante o fabrico de objetos, utensílios, referindo-se pois ao saber



fazer. Se fizermos uma análise, ao longo dos anos, as técnicas de fabrico de armas, conservação dos alimentos, fabrico de unguentos, remédios entre outros, foram saberes que se constituíram ao longo do tempo, graças a técnica que era passada de geração a geração, demarcada pelo empirismo. Entretanto, com o aperfeiçoamento científico e a evolução da Ciência houve a sistematização dos conhecimentos oriundos e aplicados nas técnicas possibilitando-se assim o limiar da tecnologia. Para Kenski:

[...] Ao conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, a construção e a utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade chamava-se tecnologia. Para construir equipamentos os homens precisavam pesquisar, planejar, criar produtos, o serviço, o processo [...]. Ao conjunto de tudo isso, chamamos de tecnologia. (KENSKI, 2007, p.24)

O fato é que, a evolução das tecnologias sempre esteve ligada ao próprio avanço das ciências e das forças produtivas dos povos, como a economia e mesmo a política. De modo que percebemos sempre a relação entre avanços das tecnologias com o poder. Sendo que, a própria hegemonia das nações ligara-se a capacidade que tivemos povos de gerar tecnologias em todos os campos da vida social, política, cultural e econômica. Para Pereira e Silva:

Após a década de 60, durante a revolução tecnológica que se inicia no fim da Segunda Guerra Mundial, configura-se a Sociedade da Informação, que modifica, em um curto período, diversos aspectos da vida cotidiana. O conceito visa expressar as transformações técnicas, organizacionais e administrativas, cujo ponto principal não são mais os insumos baratos de energia, como na sociedade industrial, mas sim a informação – em consequência dos avanços tecnológicos na microeletrônica e telecomunicações. Essas tecnologias mudaram a quantidade, a qualidade e a velocidade das informações nos dias atuais. (PEREIRA; SILVA, 2011, p.155)

Assim, com o desenvolvimento da Ciência e o aprimoramento de estudos cada vez mais apurados, as tecnologias criadas pelo homem evoluíram e foram sendo aprimoradas em consonância com os ensejos e demandas de cada contexto. Castells (1999), relata sobre a revolução provocada pela emergência das tecnologias da informação nomeando-a de “Revolução tecnológica” a qual ele caracteriza pelo potencial de aplicabilidade dos conhecimentos construídos e pela capacidade de reinvenção contínua dos usos feitos dos conhecimentos.



Para Castells (1999), as profundas mudanças que as tecnologias da informação e comunicação geraram através da chamada revolução tecnológica, nos últimos anos, têm ligações diretas com a emergência de alguns fatores tais como: a) Macromudanças da microengenharia: eletrônica e informação, b) Criação da Internet, c) Tecnologias de rede e difusão da computação, d) O divisor tecnológico dos anos 70 com o surgimento de uma quantidade significativa de inventos e descobertas ligados a informática. Segundo Pereira e Silva:

A disponibilidade de novas tecnologias foi imprescindível para o processo de reestruturação socioeconômica dos anos 80 e, posteriormente, a utilização dessas tecnologias condicionou, em grande parte, seus usos e trajetórias na década seguinte. Toda essa trajetória culminou no surgimento da sociedade em rede, que só pode ser compreendida a partir da interação entre duas tendências relativamente autônomas: o desenvolvimento de novas Tecnologias de Informação e a tentativa da antiga sociedade de reaparelhar-se com o uso do poder da tecnologia para servir à tecnologia do poder. (PEREIRA; SILVA, 2011, p.159)

O processo de evolução das tecnologias, nos últimos anos das décadas de 80/90, sobretudo com a invenção do microprocessador e da internet serviram de base para acelerar a emergência das TIC's, ou seja, das chamadas tecnologias da informação e comunicação, as quais viriam, no limiar do século XXI, a provocar a chamada revolução tecnológica a tal ponto que, a humanidade se percebeu circundada por máquinas cada vez mais potentes, dispositivos cada vez mais próximos do cotidiano social. Giansanti pondera que:

[...] é da combinação de duas importantes inovações tecnológicas contemporâneas: as telecomunicações e o computador que se originou a internet. Tratava-se de um sistema que mudou radicalmente os processos de comunicação e informação em todo o mundo. E é esse avanço que autoriza a falar hoje em globalização e sociedade da informação. (GIANSANTI, 2006, p.17)

Foi na virada no século XX para o XXI que a humanidade acordou para uma nova era: uma época demarcada por paradoxos imensos, demarcando os contextos dos povos pelos novos conceitos da Globalização “que anunciava a quebra de fronteiras” e a “emergência da sociedade da informação”.

De uma lado, uma sociedade que evoluiu de modo avassalador, com advento do computador e da criação da potente rede mundial de computadores, imprimindo a vida das pessoas um consumismo exacerbado, ao lado da promessa de dias mais



fácies, mais mediados pela força e “ajuda das máquinas”. Dias em que os homens e mulheres experimentam as novidades científicas, mas em oposição, são dias demarcados pela pressa, pela ligeireza, pela correria contra o tempo.

De outro lado, num extremo temos um grupo de sujeitos, excluído de todo o convívio com as máquinas e tecnologias anunciadas pelo século XXI: os excluídos pela pobreza e também pelo não acesso ao mundo digital. Ao mundo mediado pelas tecnologias, agora denominadas de “novas tecnologias da comunicação e informação”, tendo com centro o computador e a internet, que ,decisivamente, demarcou o mundo em dois blocos: os que tem acesso e dominam o uso das novas tecnologias navegando nas ondas do ciberespaço os que ficaram de fora do processo; os excluídos digitais. Sobre o conceito de ciberespaço Levy reflete:

O novo meio [...] que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo (LÉVY, 1999, p. 17).

Entende-se, pois a configuração do conceito de ciberespaço como um conjunto de forças que agregam tantos os meios, a internet, os aparatos tecnológicos, como as pessoas, suas formas de interação, seus interesses comuns que agregam energias e fazem fluir a comunicação em redes. Seria, pois “prática de comunicação interativa, recíproca, comunitária e heterogênea no qual cada ser humano pode participar e contribuir” (FORESTI, 2013, p.1).

Segundo Levy o crescimento do ciberespaço se orienta por três princípios: interconexão das pessoas, surgimento das comunidades virtuais e emergência da chamada inteligência coletiva. Sendo que as interconexões entre as pessoas fazem fluir o ciberespaço, que liga seres humanos possibilitando a comunicação sem fronteiras territoriais, estabelecendo-se a cibercultura num espaço sem territórios demarcados; cujas pessoas, habitantes, tendem a veicular, compartilhar informações numa comunidade virtualmente concebida, edificada pelos interesses e a construção colaborativa de sentidos e significados, consubstanciando assim a inteligência coletiva. (LÉVY, 1999, p.127-132)

Sobre a emergência da inteligência coletiva Foresti (2013) assevera que: “Dessa forma, a inteligência coletiva, através do potencial das tecnologias digitais de



rede, está se tornando um importante meio de aprendizagem interativa, em que um ajuda o outro e a cada instante mais informações são injetadas na rede” (FORESTI, 2013, p.2).

O fato é que a emergência das novas tecnologias da informação e comunicação se processou com tal intensidade, na virada do século XX para o XXI, que se torna imperioso, examinarmos a literatura no que concerne ao conceito de tecnologias da informação e comunicação.

Autores variados têm contribuído muito com as discussões sobre as tecnologias da informação e comunicação, sobretudo, com enfoque na apropriação das Tics na educação: Giansanti(2006), Kenski(2007), Valle(2013), Bonatto(2013), Barbosa(2013), Assman(2000), Castells(1999), Lévy(1993 e 1999), Silva(2005), Bonilla(2005), Lima Júnior(2003), entre outros.

Para Kenski(2007), “o conceito de novas tecnologias é variável e contextual. Em muitos casos, confunde-se com o conceito de inovação”. Entretanto, o uso de tal expressão, remete principalmente ao uso de dispositivos ligados ao computador, a internet e mesmo a eletrônica e as comunicações, de um modo mais geral.

As TICS não se caracterizam apenas como instrumentos técnicos mas como algo tecnologicamente novo e diversos da experiência tradicional. Se antes os diversos equipamentos tinham a finalidade de ampliar o alcance dos sentidos (braço, visão, movimento etc) as Tics ampliam ao contrário, o potencial cognitivo do ser humano e possibilitam mixagens cognitivas complexas e cooperativas. (ASSMANN,2000, p.6).

Entendemos que as Tecnologias da informação e comunicação estão longe de ser apenas meros instrumentos herméticos, ou ferramentas para uso determinado e com propósitos finitos. Ao contrário disso, as TIC”s, se caracterizam pelas amplas possibilidades de aplicação em diversas áreas e uso social, pois agregam tantos dispositivos, máquinas, softwares, hardwares, sistemas de comunicação simples e complexos, abrindo possibilidades virtuais de comunicação e interação, com uso de dispositivos e aplicativos. Mas além de tudo isso, as TIC’s, possibilitam e permitem a edificação de redes colaborativas, de produção de conhecimentos cooperativo num complexo cenário da inteligência coletiva, logo, “não são simples ferramentas a serem aplicadas, mas processos a serem desenvolvidos.” (FREIRE, 2006, p.60).



Tecnologia, em decorrência, refere-se a esse processo produtivo, criativo e transformativo. Como já o afirmara Marx (1978), sobre o trabalho humano, o ser humano ao criar artifícios materiais e imateriais para atuar no seu meio, transformando-o, transforma, também, a si mesmo, ressignificando seu contexto e se ressignificando com ele. A tecnologia, portanto, para além de sua base material e do enfoque que a ciência moderna lhe conferiu, está ligada à ideia de processo criativo e transformativo. Isto, do ponto de vista da relação Educação-TIC, significa que, independentemente da presença do suporte material da comunicação informação no contexto educacional escolar, a compreensão mais aprofundada do significado da tecnologia para a educação escolar, em todos os seus aspectos, é esta perspectiva criativa e de transformação. Evidentemente, a presença dos recursos tecnológicos. (LIMA JÚNIOR,2003, p.3)

Percebemos, como afirma Lima Júnior(2003), que as TIC's podem ser compreendidas como processos contínuos de descobertas, usos e reusos. Como um tempo-espço infinito gerador de aprendizagens contínuas, colaborativas, tendo uma diferencial para seus usos infinitos: “elas agregaram, reúnem, compartilham e distribuem informações. Quando integradas, proporcionam uma maior automação ou a comunicação de diversos processos.” (BARBOSA,2013, p.205)

Sobre o uso das Tecnologias da informação e comunicação, vale ressaltar o que disse Bonilla:

As TICs, mais do que um simples avanço no desenvolvimento da técnica, representam uma virada conceitual, à medida que essas tecnologias não são mais apenas uma extensão dos sentidos humanos, onde o logos do fazer, um fazer mais e melhor, compõe a visão do mundo. As tecnologias da informação e comunicação são tecnologias intelectuais, pois ao operarem com proposições passam a operar sobre o próprio pensamento, um pensamento que é coletivo, que se encontra disperso, horizontalmente, na estrutura em rede da sociedade contemporânea. (BONILLA, 2005, p. 21)

O argumento apresentado por Bonilla (2005) enfatiza sobretudo a ideia de que as tecnologias da informação e comunicação, precisam ser inseridas nas escolas com o intuito de criar oportunidade para os professores e alunos produzam redes colaborativas de produção de conhecimentos, estimulando a busca, a pesquisa e geração do conhecimento de modo cooperativo, a autonomia, a inquietude e a aproximação dos sujeitos da escola com o mundo que se edifica e se move por meio das tecnologias.



A implementação das TICs na educação, pode tornar-se um veículo para outras ações nas políticas educacionais e oportunizar a abertura de espaços-tempos pedagógicos relevantes e profícuos para favorecer

[...] a democratização e o acesso a alunos e professores, com possibilidades de inovar as linguagens e as práticas de ensino, tornando as aulas mais atraentes, proporcionando uma escola mais atuante no que tange os ideais da nova geração. (QUEIROZ,2015, p.20).

Notadamente, esta sociedade, dita da informação, tem se configurado pelo uso das tecnologias da informação e comunicação de modo cada vez mais intenso, desde um simples uso de aplicativos no celular, que promove interações assíncronas, como outros dispositivos que permitem comunicação em tempo real através do computador e mesmo pelo celular.

Tarefas corriqueiras passam a ser realizadas pelo simples toque na tela do celular, tablete ou mesmo computador (cada vez mais ágeis e com design funcional), portátil. Com o uso cada vez mais recorrente das TIC's, a educação, sobretudo a inclusiva, apresenta-se como uma das áreas que podem ser beneficiadas pois, as novas tecnologias favorecem aberturas de canais de ensino-aprendizagem cada vez mais atraentes, interativos e conseqüentemente com potencial para práticas de cunho inclusivos.

Sobre esse ponto de vista, quanto a apropriação das tecnologias da informação e comunicação como ferramenta mediativa e mobilizadora dos processos educacionais focalizados no ambiente da escola, alerta Kenski apud Moran:

O estilo digital engendra, obrigatoriamente, não apenas o uso de novos equipamentos, mas também novos estímulos perceptivos. Seu rápido alastramento e multiplicação em novos produtos e em novas áreas obrigam-nos a não mais ignorar sua presença e importância. (MORAN,2000, p.74)

Neste escopo, urge que pensemos, reflitamos sobre o terreno da educação como processo inclusivo e quanto as possibilidades fecundas que se podem criar pela apropriação das novas tecnologias da informação e comunicação, como suportes possíveis de favorecer as aprendizagens dos sujeitos que possuem alguma deficiência.



Possibilidades de uso das TIC's na atenção educativa a surdos

Durante o percurso da docência construído no cenário dos componentes curriculares Libras semipresencial e Educação Especial com ênfase em Libras, somos desafiados a construir diálogos com vários instrumentos e ferramentas entre os quais conferimos destaque ao uso das TIC's, como ferramentas digitais, que têm favorecido o exercício de diversos aprendizados, a geração de suportes e recursos que, potencialmente, poderão ser apreendidos pelos educadores, pais, pessoas interessadas em desempenhar um trabalho educativo junto aos surdos, na perspectiva bilíngue, tendo duas línguas de contato: Libras e Língua Portuguesa escrita.

O componente Libras tem um desenho curricular inovador, pois mescla docência presencial com docência virtual, tendo para isso uma sala de aula virtual onde se propõem várias atividades aos graduandos, como buscas a jogos pedagógicos acessíveis; dinâmicas em repositórios digitais; visitas virtuais a *blogs*, *sites* específicos de educação para surdos; ou mesmo produção de recursos materiais com apoio do Power Point, para criação de material imagético associativo à Libras e à Língua Portuguesa escrita; sequências didáticas elaboradas especificamente para atender às demandas/especificidades comunicacionais dos que não ouvem, mediadas por dispositivos tecnológicos, dispositivos didáticos de baixo custo; estudos e adaptações de vídeos para outras linguagens com desenho acessível, ou seja, com janelas de intérpretes em Libras e/ou legendas, a serem aplicadas em contextos de escolas inclusivas para surdos.

Em várias atividades propostas no ambiente virtual de aprendizagem-AVA, experimenta-se navegar no universo digital em *sites*, repositórios de objetos digitais, *blogs* onde é possível baixar aplicativos e objetos de aprendizagem digitais para serem usados no processo de acessibilidade comunicacional e na educação de surdos. Outro *site* bastante visitado e no qual se encontram diversos objetos de aprendizagem que podem ser usados na educação dos surdos é o Banco Internacional de Objetos Educacionais, muito acessado pelos alunos do Libras como fonte de pesquisa e inspiração para montagem/criação de recursos para assistir

alunos surdos em seu processo de acessibilidade comunicacional e, conseqüentemente, fomentar a inclusão escolar das pessoas não ouvintes.

Além disso, promove-se o estudo de campo, permitindo aos alunos visitarem escolas e instituições que trabalhem com surdos, levantando metodologias e recursos de tecnologia educacionais aplicados ao atendimento educacional dos surdos. A pesquisa se transformou em vídeo-documentários, que registraram debates em sala para verificação de recursos, estratégias e tecnologias criadas ou apropriadas pelos docentes na educação de surdos. Tais atividades nos propiciam contato direto com a realidade da prática educativa nos municípios que fazem parte do Território do Sisal baiano, evidenciando várias lacunas, sobretudo formativas, dos profissionais quanto à educação de pessoas surdas. Muitas realidades nem contam com salas de apoio, e, em muitos casos, os surdos estão, de fato, excluídos das escolas.

Alguns recursos de tecnologias educacionais foram construídos durante as oficinas práticas de Libras, e no percurso do componente Educação especial, com intuito de assistir os surdos no processo de acessibilidade comunicacional e, conseqüentemente, de inclusão escolar.

Utilizando também o computador e o Power Point, foi possível produzir o material em versão digital e impressa para uso no processo de comunicação alternativo/complementar/suplementar e ensino da Língua Portuguesa escrita para surdos, constituindo-se, assim, recursos destinados a assistir o surdo na busca pela acessibilidade comunicacional e pela aprendizagem da Língua Portuguesa escrita.

Figura 1 – Produção de *slide* em Power Point para apresentação da letra A em Libras, imagem e L2 (português escrito)



Fonte: CARDOSO, (2015). Acervo pessoal da pesquisadora.

No caso do recurso acima, esclarecemos que o material foi elaborado para atender às especificidades de um aluno surdo, de aproximadamente quinze anos, que nunca tinha frequentado escola, e que estava aprendendo a comunicar-se em Libras. O aluno para o qual a equipe elaborou este recurso de ensino com apoio das TIC's era atendido pelo Centro de Apoio a Pessoas com Necessidades Especiais (CAPENE), na cidade de Serrinha-BA.

Cada aluno atendido pelo AEE do CAPENE tem a necessidade de que a equipe elabore atividades e recursos individuais para atender a suas especificidades e singularidades.

O material a seguir também foi construído pelas alunas do curso de Pedagogia – semestre acadêmico 2015.1 –, a partir de pesquisas em *sites* específicos, como o do Ines e outros recursos, como dicionários digitais. Para a produção foi usado o Power Point com versão impressa em *display book* (para uso individual no AEE), álbum sanfonado ou mesmo digital para projeção em equipamento próprio.

Figura 2 – Material em Power Point produzido pelas alunas de Pedagogia para ensino dos verbos





Fonte: CARDOSO,(2015). Arquivo pessoal da pesquisadora.

Neste caso, o material foi elaborado para ser utilizado por aluno de 16 anos, atendido no AEE, que já se comunicava em Libras como L1 e no momento de nossa intervenção tinha dificuldades no aprendizado do português escrito, como L2.

Releituras de obras – concepção imagética

Nesta atividade acadêmica, a Literatura (alguns clássicos) foi repensada e reeditada para a concepção imagética, já que os surdos têm, de certo modo, a comunicação visuoespacial mais apurada. Além do mais, a elaboração imagética, traduzindo os clássicos da literatura, se converte em prática de geração de tecnologias educacionais, já que é pensada e constituída visando ajudar o surdo no processo de comunicação e acessibilidade ao mundo da literatura.

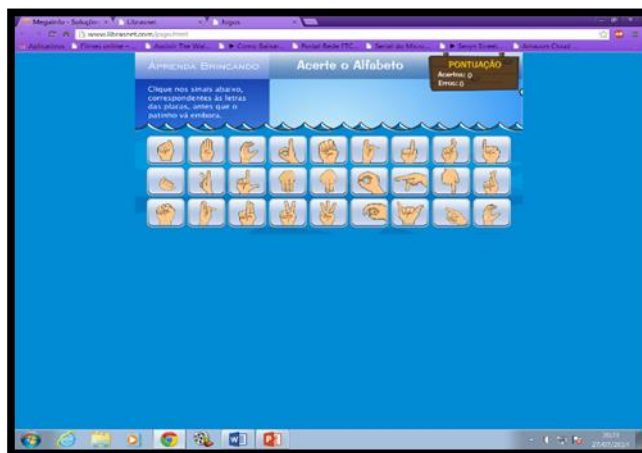
Para isso, durante o ateliê de produção, os alunos usaram revistas velhas, imagens coloridas e suporte em papel cartão. Após a construção do livro imagético, o intérprete fez uso do material para narrar, simultaneamente, a história em Libras. Neste caso, o livro imagético serviu de suporte para o surdo compreender a narrativa.

No percurso de estudos das disciplinas Educação Especial e Libras são realizados vários estudos, pesquisas em *sites*, *blogs* especializados em cultura, identidade e acessibilidade para surdos. Tais imersões visam à aproximação dos graduandos com a realidade dos sujeitos surdos, objetivando a identificação de recursos de ensino criados a partir do uso das TICs, para suporte no processo de inclusão comunicacional e escolar dos surdos.

Como achados de pesquisas realizadas com traçado colaborativo (envolvendo os alunos do componente Libras e Educação Especial), conseguiu-se detectar, em universo digital: repositórios e *sites* de jogos *on-line* com desenho acessível ao surdo por meio do formato e da disponibilização em Libras. Um

exemplo é o *site* do Megainfo-Librasnet, que disponibiliza jogos interativos em Libras e português escrito.

Figura 3 – Interface do Libras Net/Megainfo: aprender brincando



Fonte: www.megainfo.com.br

Assim, muitos outros relatos e experiências poderão se somar aos recortes de nossa experiência aqui apresentados, que constituem elementos colhidos no chão de uma universidade pública, em meio aos desafios da prática docente, que se constitui na e pela busca incessante de articular a docência a exercício fecundo da pesquisa. Muitas contribuições poderão ser gestadas para a educação que se deseja inclusiva como espaço de diálogos profícuos que favoreçam as aprendizagens humanas.

Considerações Finais

O diálogo entre a educação inclusiva e a área de Tecnologias da informação e comunicação precisa e deve ser fomentado nos cursos de formação de professores pelas múltiplas possibilidades de consolidação das práticas de atenção pedagógica aos sujeitos com necessidades educacionais especiais. No que se refere à educação dos surdos, este estudo procurou apontar possibilidades já construídas e outras tantas que estão sendo criadas a partir da conversa e das pesquisas incentivadas no seio dos cursos de Pedagogia e Letras.

A nossa caminhada suscitou também o processo auto formativo, no qual buscamos e continuamente procuraremos manter diálogos fecundos e fecundantes



sobre educação, inclusão e uso de tecnologias da informação e comunicação. Desse modo, as experiências aqui registradas são produto de um esforço articulado entre docentes e discentes, que se movem por acreditarem na possibilidade de fazer, de fato, uma escola aberta à diversidade humana.

Como toda escrita, as ideias aqui expostas são produto de sujeitos que se contextualizam num espaço-tempo singular. Obviamente, ficaram aqui, nas linhas e entrelinhas, expressões de nossa identidade, nossas posições teórico-metodológicas e nossas próprias incompletudes. É possível que, a partir do aprofundamento maior dos estudos, das experiências e das pesquisas como ato de formação contínua, muito do que aqui se registrou poderá ser ressignificado.

Referências

ASSMAN, H.A **metamorfose do aprender na sociedade da informação**, Ciência da Informação, Rio de Janeiro, v.29, n.2, p.7-15,2000

BARBOSA, Luciane Maria Molina. **Informática e deficiência visual: uma relação possível?** In.: VALLE, Luiza Elena L. Ribeiro do: MATTOS, Maria José Viana Marinho de : COSTA, José Wilson da (org) Educação Digital: a tecnologia a favor da inclusão. Porto Alegre: Penso, 2013. 296 paginas.

BONATTO, Francisco Rogério de Oliveira e SILVA, Adriele Franco da e LISBOA, Patrícia. **Tecnologias nas atividades escolares: perspectivas e desafios**. In.: VALLE, Luiza Elena L. Ribeiro do: MATTOS, Maria José Viana Marinho de : COSTA, José Wilson da (org) Educação Digital: a tecnologia a favor da inclusão. Porto Alegre: Penso, 2013. 296 paginas

BONILLA, Maria Helena Silveira. **Escola Aprendiz: para além da sociedade da informação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede: a era da informação: economia, sociedade e cultura**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FORESTI, Andressa. **Explorando a era digital: ciberespaço, 2013**. Disponível em: <http://ramontessmann.com.br/explorando-era-digital-ciberespaco/> Acesso: <16 agost.2016>>

FREIRE, I.M. Acesso à informação e identidade cultural: entre o global e o local. Ciência da Informação, Brasília, v.35, n.2, p.58-67, 2006

GIANSANTI, Roberto. **Tecnologias e Sociedade no Brasil contemporâneo**. São Paulo: Global, Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2 ed. 2006.



JÚNIOR, Arnaud S. de L. **TECNOLOGIAS INTELECTUAIS E EDUCAÇÃO:** explicitando o princípio proposicional/hipertextual como metáfora para educação e o currículo. (adaptado de): LIMA JR, Arnaud S. de. *Tecnologização do currículo escolar*. um possível significado proposicional e hipertextual do currículo contemporâneo. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, UFBA, Salvador, 2003.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação.** Campinas, São Paulo: Papirus, 2007.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência; o futuro o pensamento na era da informática.** Rio de Janeiro, 34, 1993

_____. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço.** 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

_____. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 1999.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** / José Manuel Moran, Marcos T. Masseto, Marilda Aparecida Beherens. – Campinas, SP: Papirus, 2000. – (Coleção Papirus Educação).

_____. **Novos desafios na educação- a internet na educação presencial e virtual.** Pelotas: Editora e Gráfica da Universidade Federal de Pelotas, 2001.

PEREIRA, Danilo Moura e SILVA, Gislane Santos. **As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) como aliadas para o desenvolvimento.** Periódicos UESB. Cadernos de Ciências, 2011. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/cadernosdeciencias/article/viewFile/884/891>

QUEIROZ, Alessandra N. Reis. **O papel mediativo das tecnologias de informação e comunicação na construção da competência em leitura.** 2014. 68 folhas. Monografia, Trabalho de Conclusão de Curso, Letras, PARFOR-Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação, CAMPUS XI, Serrinha, 2014.

SILVA, H. et al. **Inclusão digital e educação para competência informacional: uma questão de ética e cidadania.** Ciência da Informação, Brasília, v.34, n.1, p.28-36, 2005

VALLE, Luiza Elena L. Ribeiro do: MATTOS, Maria José Viana Marinho de : COSTA, José Wilson da (org) **Educação Digital: a tecnologia a favor da inclusão.** Porto Alegre: Penso, 2013. 296 páginas.



A IMPORTÂNCIA DA TECNOLOGIA ASSISTIVA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO AO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA ESCOLA INCLUSIVA DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DA CIDADE DE SERRINHA/BAHIA/BRASIL

Márcia Raimunda de Jesus Moreira da Silva

Analista Universitária da UNEB, Campus XI - Serrinha

marajesu@gmail.com / mjesus@uneb.br

Jusceli Maria Oliveira de Carvalho Cardoso

Docente da UNEB do Campus XI - Serrinha

Jcardoso_02@hotmail.com

Isaura Santana Fontes

Docente da UNEB, Campus XI – Serrinha

isaurafontes@hotmail.com

Resumo

Este artigo tem por objetivo apresentar informações sobre o desenvolvimento de uma pesquisa na área de Educação Especial, em escolas da rede municipal de Serrinha, acerca do uso da Tecnologia Assistiva (TA) no Atendimento Educacional Especializado (AEE) com estudantes com deficiência visual, cegueira e baixa visão, tendo como objetivo a investigação e análise da prática docente quanto ao uso dessas ferramentas na prática docente. A metodologia de pesquisa é de natureza qualitativa e baseia-se na etnografia, utilizando o Estudo de Caso e, para a coleta das informações faremos uso da entrevista semiestruturada, o questionário e a observação. A divulgação dos resultados, parciais, considerando que a pesquisa ainda encontra-se em desenvolvimento, mas pretende-se ao final da pesquisa a construção de algumas propostas de ações educacionais a serem apresentadas ao Departamento de Educação do Campus XI - Serrinha e também à Secretaria Municipal de Educação para conhecimento sobre as demandas da respectiva área.

Palavras-chave: Tecnologia Assistiva. Atendimento Educacional Especializado. Prática docente. Cegueira e Baixa Visão.

Introdução

Este artigo se propõe a apresentar parcialmente os resultados de uma pesquisa que está em desenvolvimento em algumas instituições públicas escolares do município de Serrinha/Bahia onde é realizado o Atendimento Educacional Especializado – AEE ao estudante com cegueira e baixa visão. Tem como objetivo a investigação e análise da prática docente quanto ao uso dessas ferramentas na aprendizagem desse estudante. O referencial teórico aponta-se em



autores como Galvão Filho, Terezinha Miranda, Luciene Silva, Manzini entre outros. A pesquisa é de metodologia natureza qualitativa, tendo como abordagem o Estudo de Caso. Os resultados encontrados serão posteriormente socializados, visando subsidiar a construção de propostas a nível acadêmico que contribua para a formação e a prática docente, bem como para implantação de ações que fortaleçam o desenvolvimento da educação inclusiva em nível local, apresentadas também à Secretaria Municipal de Educação.

O trabalho realizado no Atendimento Educacional Especializado (AEE) é desafiador. Constantemente, ouvimos dos colegas da referida área como é desgastante o exercício docente tendo este espaço de atuação pedagógica, considerando a natureza do trabalho desenvolvido e a diversidade de estudantes que requerem atenção individualizada, além da dificuldade em conseguir materiais adequados que sirva de ferramentas pedagógicas, somados a ausência de cursos de formação continuada, quer presencial quer à distância, que atendam a contento a demanda necessária.

A experiência de atuar neste espaço nos impõe um constante repensar da nossa prática pedagógica, estabelecendo um diálogo constante e intenso entre o nosso planejamento, a ação executada e a aprendizagem do estudante com cegueira e baixa visão atendidos. Compreendemos que o trabalho realizado no AEE, vai muito além de ser tão somente professor. Muitas vezes, percebemos que o estudante não apresenta condições (emocionais, físicas, mentais) de ser alvo da ação docente em determinados momentos. Então deixamos de ser professores e tomamos para si o exercício de outros profissionais, como o psicólogo, o psicopedagogo, o membro familiar... mas, dentre as muitas situações difíceis pelas quais passa o estudante, naquele momento muitas vezes ele só quer alguém que o escute.

No exercício da profissão docente na educação especial, o tripé ação-reflexão-ação certamente é feito com maior intensidade, mais apurado do que em outras modalidades, pois muitas vezes o retorno da ação pedagógica é quase que imediata, onde vamos no decorrer da ação, acompanhando passo a passo o desenvolvimento do planejamento individual e o resultado você observa no acompanhamento do desenrolar da ação educativa, sendo assim possível observar



avanços e retrocessos na aprendizagem, mesmo que, a longo prazo, também observemos resultados.

Estamos dizendo que a forma de aprendizado do estudante com deficiência é diferente dos estudantes sem deficiência? Não. O processo cognitivo é o mesmo. Apenas fazemos uma reflexão sobre a possibilidade de observar de maneira mais próxima, fisicamente, os resultados da ação pedagógica, pois muitas vezes no estudante com deficiência, se fazemos no instante da ação educativa, ao mesmo tempo em que há possibilidade de os fatores externos serem de forte influência para facilitar ou dificultar o aprendizado desse mesmo estudante e, essas informações muitas vezes passa despercebida pelo docente que não atua no AEE, considerando que o mesmo tem maior quantidade de estudantes em sala de aula.

Ouvimos relatos em seminários, no local de trabalho e outros trazidos por colegas de instituições, inclusive de outras cidades: a existência de uma grande lacuna quando abordamos tema acerca da tecnologia educacional direcionada a área de educação especial, com atuação nas escolas inclusivas que podem fortalecer a ação docente na aprendizagem do estudante.

Um tema recorrente e que tem deixado os docentes inseguros referente ao uso e conhecimento quanto à Tecnologia Assistiva no Atendimento Educacional Especializado ao estudante com cegueira e baixa visão. Daí surge alguns questionamentos sobre os recursos de TA, sua eficiência e eficácia na aprendizagem do estudante com deficiência, se o professor tem à sua disposição essas ferramentas e, ainda, se há um suporte ou formação continuada onde o professor desenvolva habilidades para a correta utilização das mesmas.

O que é Tecnologia Assistiva e qual sua importância para o Atendimento Educacional Especializado

O conceito de Tecnologia Assistiva – TA, grafado no singular elaborado pelo Comitê de Ajudas Técnicas – CAT (2009) traz a seguinte compreensão:

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidade ou



mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (CAT, 2009, p. 10)

Assim inferimos que esse conceito amplo contempla um conjunto de práticas e modificações, grandes ou pequenas, feitas pelo professor que podem auxiliar o estudante na sua aprendizagem. No sentido de melhor compreensão, podemos dizer que se o professor faz uma alteração de *hardware*, utilizando um mouse diferente do que comumente é utilizado pela pessoa sem deficiência ou ter o teclado com colméia, resulta em estratégias que facilitam o manuseio por parte do estudante com deficiência física e assim implica estar fazendo uso da Tecnologia Assistiva.

As mudanças que contemplam a inclusão da TA na prática docente variam desde os *hardwares* que é a parte física do computador e seus periféricos, até o uso de *software* que são os programas utilizados, a exemplo do Jaws, Dos Vox e outros incluindo os leitores de tela que funcionam com sintetizadores de voz. Estes *softwares* resultam em autonomia e independência ao estudante favorecendo sua interação social e seu aprendizado, significando, sobretudo, a promoção dos direitos humanos, historicamente negados. Destarte, com essas ponderações nasceu o projeto que origina o desenvolvimento desta pesquisa.

De acordo com Manzini:

A Tecnologia Assistiva é um campo promissor para o desenvolvimento de pesquisas no Brasil que enfoquem a inclusão de alunos com deficiência e a formação de professores para a Educação Especial. Apesar de ser um termo novo nos meios educacionais, e ainda desconhecido por professores que trabalham no ensino comum. (MANZINI, 2011, p. 45)

A Tecnologia Assistiva pode estar presente no ambiente da sala de aula e contar com o apoio do uso do computador. Esses recursos podem ser em forma de adaptações físicas, adaptações de hardware, softwares especiais que promovem a acessibilidade e fortalecem o processo de ensino e aprendizagem sem a necessidade de grandes investimentos. (GALVÃO FILHO, 2009)

A importância da TA engloba vários segmentos e não somente os aspectos educacionais, mas, sobretudo, possibilita a autonomia do indivíduo e o exercício da cidadania. Por meio da Tecnologia Assistiva o estudante tem condições de fortalecer o seu aprendizado, estabelecer comunicação que antes talvez lhe fosse impossível além de tornar prático o ir e vir.



Sabemos que antes do desenvolvimento das ferramentas que hoje designamos por Tecnologia Assistiva, é possível dizer que a pessoa cega dependesse totalmente de uma outra que lesse um livro, carta ou documento. Atualmente, a pessoa cega tem maior liberdade, pode tanto fazer a leitura quanto a escrita, por meio de um computador ou fazer uso de um relógio digital que lhe informa o horário, apenas citando alguns exemplos, dentre vários outros.

A Sala de Recursos Multifuncionais

A Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) é um espaço localizado na escola ou em um centro de atendimento pedagógico onde oferta os serviços da educação especial. De acordo com Galvão Filho:

Essas salas recebem essa denominação por agregar, em sua organização, materiais, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento, ao mesmo tempo, de alunos com diferentes deficiências, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. (GALVÃO FILHO, 2009)

Nestes espaços, o professor faz uso da Tecnologia Assistiva em seu processo de ensino. Tais recursos são essenciais na melhoria da aprendizagem do estudante, visando realizar uma atividade e assim ter acesso ao conhecimento elaborado. O professor utilizará seus conhecimentos na área para considerar quais as melhores opções tecnológicas deverá ser utilizada com o estudante, avaliando e/ou construindo tais opções.

Manzini (2011, p.46) afirma que houve um avanço no uso da Tecnologia Assistiva, mas esta ainda “[...] necessita ser incorporada pela Educação e deve fazer parte da formação do professor”. Pois compreendemos que fazendo parte da rotina da escola e do estudante o uso dessas ferramentas, certamente haverá ganhos não apenas no aprendizado do estudante mas, também na otimização do trabalho docente.

De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, art. 10º, deve estar institucionalizado no Projeto Político da Escola a oferta do Atendimento Educacional Especializado, com a organização da estrutura de oferta dos respectivos serviços, como [...] espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e de acessibilidade e equipamentos específicos.



Outra demanda que fica sob responsabilidade da escola é a matrícula do estudante no AEE, a criação de um cronograma para o seu atendimento, o plano de identificação das necessidades educacionais desses estudantes, os professores que atuarão neste espaço e demais profissionais, como o tradutor e intérprete de Libras, guia-intérprete e as redes de apoio entre outras responsabilidades.

Nesta mesma Resolução, em seu artigo 12, pontua o perfil e as atribuições do professor que atuará nas SRM, como ter formação inicial para o exercício da docência e a formação continuada na educação especial. E, terá como atribuição a elaboração, execução e avaliação do plano do AEE do estudante, incluindo também a criação do seu cronograma e as atividades que serão realizadas. Outras atribuições lhe são conferidas, mas um serviço essencial é a orientação que deverá ser feita junto aos professores do ensino regular e às famílias dos estudantes com deficiência e a interface com profissionais da área de saúde, assistência, trabalho e outras.

A Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9394/96, citada por Oliveira (2004, p. 69) a Educação Especial é uma modalidade de educação transversal aos níveis de ensino, devendo contar com os “serviços de apoio especializado (AEE) na escola regular”. Sendo modalidade, ela não substitui o ensino regular. O pressuposto da educação inclusiva é a possibilidade de oferecer educação de qualidade para todos.

Os alunos público-alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE) são os que possuem impedimentos de longo prazo e de natureza sensoriais, os com transtornos globais do desenvolvimento e os que tem alta habilidades/superdotação.

Os estudantes com deficiência são “Aqueles que tem impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem ter obstruída sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade.” (BRASIL, 2009)

Os que tem transtornos globais do desenvolvimento são os estudantes que apresentam [...] alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação e/ou estereotípias motoras. (BRASIL, 2009).



Neste quadro de alterações incluem-se o transtorno do espectro autista (TEA) como as síndromes como Asperger e Rett, o transtorno desintegrativo da infância. Os estudantes com altas habilidades ou superdotação possuem um alto desenvolvimento nas diversas áreas do conhecimento de maneira isolada ou combinada.

A pesquisa em desenvolvimento aborda justamente a importância do uso da Tecnologia Assistiva no Atendimento Educacional Especializado ao estudante com cegueira e baixa visão. Embora a terminologia TA ainda não se encontre inserida no dicionário brasileiro, pode-se também encontrá-la com os termos de Ajudas Técnicas ou Tecnologia de Apoio. Entretanto, Para melhor entendimento, apresentamos a natureza do trabalho AEE:

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço da educação especial que identifica, elabora, e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. (SEESP/MEC, 2008).

Desta forma, observamos que o trabalho educativo desenvolvido no AEE é diferente da ação pedagógica que ocorre nas salas de aulas. Desde a implantação da política de educação especial, na perspectiva inclusiva, há uma forte preocupação em não se descaracterizar o trabalho realizado no AEE, como compreensão de reforço escolar.

Os serviços do AEE desenvolvido pela educação especial se constituem em[...] parte diversificada do currículo dos alunos com necessidades educacionais especiais, organizado institucionalmente para apoiar, complementar ou suplementar os serviços educacionais comuns (ALVES, 2006, p.15). Insistimos em informar que o trabalho educativo desenvolvido pelo professor com o estudante público do AEE não é reforço escolar, mas busca atender as necessidades que o estudante apresenta como o aprendizado da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), o Braille, a utilização da Tecnologia Assistiva, incluindo os recursos de comunicação e outros.

Os alunos público-alvo do AEE são os que possuem impedimentos de longo prazo e de natureza sensoriais incluindo a deficiência física; os com transtornos globais do desenvolvimento; e alunos com altas habilidades/superdotação. O aluno deve frequentar o Atendimento Educacional Especializado no contraturno, não sendo substitutivo ao ensino da classe regular comum, mas suplementando-o ou



complementando-o. O Decreto que regulamento o AEE é o de nº 6.571/2008. O objetivo do AEE “[...] é a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos” (BAPTISTA; TEZZARI, 2002 p.5)

De acordo com a Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial, em seu artigo 12, para atuar no Atendimento Especializado o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial.

Desta forma, dentro do Território da Identidade do Sisal, formado por vinte cidades, gostaríamos de conhecer como se desenvolve a educação especial nesta vasta região e trazer essas informações para conhecimento dos envolvidos, buscando socializá-las, para analisar se há efetivo uso da TA, qual importância é atribuída à mesma na prática do AEE ao estudante com deficiência visual.

Embora outras questões podem ser observadas ao longo da pesquisa e no trabalho docente realizado, tornando-se um desmembramento do primeiro questionamento, que não serão esgotados nesta pesquisa, a exemplo de, se os serviços da educação especial, atendem a demanda dos estudantes e, se possuímos professores habilitados para o trabalho no AEE, além da existência ou de vontade política suficiente para fazer investimentos estruturais e na formação de profissionais da respectiva área.

Conclusões Finais

A UNEB tem papel de destaque quanto ao conhecimento acerca da realidade da educação especial inclusiva no Território do Sisal, considerando que a mesma é uma das grandes responsáveis por inserir no mercado de trabalho anualmente profissionais do quadro da educação e, certamente, as informações acerca de como está sendo desenvolvida essa modalidade de educação servirá como termômetro acerca da qualidade do trabalho efetivado pelos alunos egressos e futuros professores.

Do que podemos inferir, mesmo a pesquisa não tendo sido concluída é a imperativa necessidade de implantar, no Departamento de Educação de Serrinha um



fórum permanente de discussão sobre a modalidade de Educação Especial, e quais as contribuições que os Colegiados dos Cursos de licenciatura de Geografia e Pedagogia podem estar oferecendo para fortalecer a educação que virá a ser desenvolvida futuramente pelos seus egressos.

Por outro lado, observamos que a universidade tem, em certa medida, produzindo práticas, estudos que contribuem com a difusão da educação especial. Entretanto, há ainda uma carência enorme de ações, sobretudo no campo da extensão e da formação continuada dos educadores para as práticas de educação especial e inclusão.

Nota-se o esforço e o discurso da Universidade em prol da inclusão sócioeducacional, o que contribui para a educação inclusiva, mas em grande parte, a Universidade ainda se mantém distante quanto às práticas pedagógicas inclusivas, e de poucos estudantes com deficiência em seus cursos universitários. Além do mais, os cursos de formação de professores, embora tenha feito a inserção de alguns componentes curriculares como Educação Especial, Libras, Educação Inclusiva ainda carecem de maiores experiências de imersão na realidade da educação especial. , posto que a grade curricular das respectivas graduações não dispõe de carga horária suficiente para atender a demanda de formação que incluam o aprendizado do Braille, de conteúdo de Tecnologia Assistiva e outros. Também não disponibiliza de um laboratório direcionado ao desenvolvimento de práticas educacionais que contemple ações pedagógicas realizado no Atendimento educacional especializado de pessoas que possuem deficiências

A carência de profissionais habilitados para o trabalho com a modalidade da educação especial também é visível no espaço da universidade. Essa dificuldade dificulta a permanência do estudante lhe impossibilitando, muitas vezes, a conclusão da sua graduação.

Referências

ALVES, Denise de Oliveira et al. **Salas de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado**. Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de educação especial, 2006. 36p.



BARROS, A. J. P.; LEHFELD, N.A.S. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. Rio de Janeiro: Vozes, 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: MEC, 1996.

_____. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos humanos. Ata da Reunião III do Comitê de Ajudas Técnicas. Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/livro-tecnologia-assistiva.pdf>.> Acesso em 20 jul.2016.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília, DF: Corde, 1994.

GALVÃO FILHO, T. A. A construção do conceito de Tecnologia Assistiva: alguns novos interrogantes e desafios. In: **Revista da FACED - Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade**, Salvador: Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia - FACED/UFBA, 2004

_____, construção do conceito de Tecnologia Assistiva: alguns novos interrogantes e desafios. In: **Revista da FACED - Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade**, Salvador: Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia - FACED/UFBA, 2009

GUGEL, M. A. **A Pessoa com Deficiência e sua Relação com a História da Humanidade**. http://www.ampid.org.br/Artigos/PD_Historia.php. Acesso em 17/09/2015

MANZINI, Eduardo José. Formação de professores e tecnologia assistiva. In: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles; BATISTA, Claudio Roberto (Orgs.). **Professores e educação especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação, 2011, p.45-63.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia Científica**. São Paulo, Atlas, 1985, 205 p.

MINAYO, M. C. S.(Org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994, p.9-29.

OLIVEIRA, I. A. de. **Saberes, Imaginários e Representações na Educação Especial: a problemática ética da “diferença” e da exclusão social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. 239p.

SILVA, L. M. **Diferenças Negadas: O preconceito aos estudantes com deficiência visual**. Salvador: EDUNEB, 2008.

TEZZARI, Mauren Lúcia; BAPTISTA, Claudio Roberto. A medicina como origem e a pedagogia como meta da ação docente na educação especial. In: CAIADO, Katia



Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles; BATISTA, Claudio Robero (Orgs.).
Professores e educação especial: formação em foco. Vol.1. Porto Alegre:
Mediação, 2002, p.45-63.



ARTIGOS DE ESPAÇOS DE DIÁLOGOS E PRÁTICAS



EIXO1: EDUCAÇÃO, CULTURA E DIVERSIDADE

EDUCAÇÃO E SEXUALIDADES:

UM OLHAR SOBRE OS DISCURSOS DISCENTES NO CONTEXTO ESCOLAR

Adriana Souza Galdino
Universidade do Estado da Bahia
E-mail: Adriana-sg@bol.com.br
Profª Drª Lícia Maria de Lima Barbosa
Universidade do Estado da Bahia
E-mail: pedrobeninho@yahoo.com.br

Resumo

O presente texto aborda parte de um estudo monográfico, contextualizando as discussões sobre sexualidades na escola, com ênfase no 5º ano do Ensino Fundamental. Existem diferentes concepções sobre sexualidades, e a discussão da temática vem aumentando nos espaços escolares e não escolares, porém ainda hoje as sexualidades são vistas com tabus e preconceitos na sociedade. Muitos estudantes não estão conseguindo alcançar a autonomia necessária para obter suas próprias descobertas sobre as sexualidades. Considerando o contexto histórico da sexualidade no Brasil e diante dos conteúdos dos PCN para a abordagem da temática em sala de aula e dos conhecimentos de professores e estudantes sobre sexualidades, minha pergunta de investigação é: Quais as concepções sobre sexualidades presentes nos diálogos entre estudantes do 5º ano do ensino fundamental? O interesse pela temática surge através de discussões no curso de Pedagogia sobre as relações de tratamento e respeito entre estudantes nas escolas. O objetivo geral é: analisar as concepções sobre sexualidades presentes nos diálogos entre estudantes do 5º ano do ensino fundamental. Os objetivos específicos são: investigar como o tema sexualidade é contextualizado na escola; observar de que forma os estudantes dialogam sobre sexualidades na escola. Esta pesquisa fundamenta-se em autores como: Foucault, (1988), Louro (1997), (2003), Hall (2006) e Werebe (1998). A pesquisa é de caráter qualitativo, e inspirada no estudo de caso. Foram utilizadas como instrumentos de coleta de dados, as observações sistemática e assistemática na escola em sala de aula. Como resultados parciais foi constatado que muitos/muitas estudantes ainda têm uma visão da sexualidade como algo ilícito. A maioria desses/dessas estudantes reproduz a heteronormatividade como única forma correta de identidade sexual, sendo assim faz-se necessário que haja um debate maior em relação à homofobia na escola.

Palavras-chave: Saberes discentes. Escola. Sexualidades.

Introdução



Este artigo apresenta como o tema sexualidade está contextualizado na escola pesquisada, para compreender os significados presentes nos discursos e atitudes dos/das estudantes em relação ao o tema. O texto está organizado em três seções: Na primeira seção discuto como as sexualidades eram vistas nas sociedades ocidentais, enfatizando que as sexualidades são constructos sociais, que perpassaram por mecanismos de controle e relações de poder. Na segunda seção, Trago alguns conceitos relevantes, como: sexualidade(s), sexo e gênero, faço menção ao avanço da temática no âmbito da educação e como as preconceitos existentes nas sociedades sobre as sexualidades que repercutem nos espaços escolares. Na terceira, apresento como a temática está presente na escola, através dos discursos, ações, desenhos nas paredes, brincadeiras e conflitos.

A compreensão de um indivíduo do que vem a ser sexo, sexualidade, gênero começa na família, desde o seu nascimento, cabendo à escola suplementar esses conhecimentos adquiridos, onde muitas vezes são conhecimentos deturpados, ou que carecem de um aprofundamento, para que o/a estudante possa formular sua concepção sobre sexualidade de forma ética. As concepções teórico-metodológicas a serem utilizadas com a educação sexual na escola estão estabelecidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), com sua elaboração em 1997, que retrata os temas transversais para o ensino fundamental com a nomenclatura orientação sexual.

O interesse pela abordagem da temática sexualidade e educação inicia-se quando das discussões no terceiro semestre do curso de Licenciatura em Pedagogia (2013.2) da Universidade do Estado da Bahia, no componente curricular: Educação Ludicidade e Corporeidade sobre as relações de tratamento e respeito entre estudantes nas escolas, e também por perceber que na realidade social em que vivo ao abordar temáticas voltadas à sexualidade, no dia a dia, gera um desconforto por parte de alguns, muitos não conseguem falar sobre tais questões, preferindo suprimir o debate ou preferem o silêncio, isso me fez questionar o porquê falar em sexualidade se torna algo tão polêmico, contendo ainda muitos tabus sociais.

O desejo de continuar estudando se aprofundou pelo fato de ser professora estagiária de ensino fundamental I em uma escola da rede pública municipal de



Serrinha, resultando no surgimento de várias inquietações. Elas adivinham de situações identificadas naquela escola como: tratamentos entre estudante-estudante e estudante-professor com violência simbólica, envolvendo aspectos sexuais, bem como “palavrões” e termos pejorativos. O desrespeito às diferenças de gênero; homofobia; namoro na escola e o “ficar” entre crianças por volta de 11 anos de idade. Esses fatos me levaram a questionar se aquelas informações sobre sexualidade eram úteis para aqueles estudantes, e de que forma a escola pode interferir no aprendizado do estudante em relação à sexualidade.

O foco desta pesquisa está nas formas de compreensões e interpretações sobre sexualidades que se apresentam nos diálogos entre estudantes do 5º ano do ensino fundamental. Trazendo um aprofundamento sobre o processo de formação das identidades desses/as estudantes, diante das questões de gênero e sexualidades. Acredito que, esta pesquisa poderá auxiliar futuras pesquisas surgidas na área e aumentar a diversidade de fontes sobre sexualidades na UNEB. Poderá auxiliar também os atuais e os futuros profissionais da educação a entender mais sobre o comportamento humano envolvendo a sexualidade, contribuindo também para a compreensão do papel da escola diante do trabalho com temas sobre sexualidades contribuindo também para a práxis pedagógica.

Existem diferentes concepções sobre sexualidades, e a discussão da temática vem aumentando nos espaços escolares e não escolares, porém ainda hoje as sexualidades são vistas com tabus e preconceitos na sociedade. Muitos estudantes não estão conseguindo alcançar a autonomia necessária para obter suas próprias descobertas sobre as sexualidades. Considerando o contexto histórico da sexualidade no Brasil e diante dos conteúdos dos PCN para a abordagem da temática em sala de aula e dos conhecimentos de professores e estudantes sobre sexualidades: Quais as concepções sobre sexualidades presentes nos diálogos entre estudantes do 5º ano do ensino fundamental?

O objetivo geral desta pesquisa é analisar as concepções sobre sexualidades presentes nos diálogos entre estudantes do 5º ano do ensino fundamental. Tendo como objetivos específicos: investigar como o tema sexualidade é contextualizado na escola; observar de que forma os estudantes dialogam sobre sexualidades na escola.



A pesquisa foi realizada em uma escola municipal da comunidade Lagoa do Curralinho, situada em uma zona rural do município de Serrinha na Bahia. É de caráter qualitativo, inspirada no estudo de caso. Foram utilizadas observações sistemática e assistemática na escola e na sala do 5º ano do ensino fundamental, como instrumentos de coleta de dados.

Os/as principais autores/autoras que embasam esta pesquisa foram: Chauí (1991); que aborda questões sobre repressão sexual; conceitos sobre gênero, sexo e sexualidades estão fundamentados em; Foucault (1988), que retrata os tabus presentes nas sociedades sobre as sexualidades a partir do século XVI; construções sociais do que é sexualidade; relações de poder; baseada em Hall (2006), tragoconceitos e perspectivas sobre a construção de identidades; com Louro, (1997, 2003); abordo questões de gênero e sexualidades numa perspectiva pós-estruturalista, trazendo reflexões sobre como as escolas trabalham com os temas sobre as sexualidades; Werebe (1998); traz concepções sobre sexualidades sob diversas áreas do conhecimento (Sociologia, Psicologia, Antropologia, Psicanálise e Biologia).

Um breve passeio na história das sexualidades

De acordo com Werebe (1998), os estudos sobre a sexualidade humana tiveram início na Europa, por volta de 1886, tendo contribuições de diversas áreas do conhecimento a partir da Psicanálise, da Psicologia, e da Filosofia que também trouxe muitas contribuições, principalmente com as reflexões do teórico Michel Foucault; estes estudos serviram de base para outras áreas como a Sociologia, e a Educação, que mantém uma preocupação com a as sexualidades numa perspectiva crítico-social.

A punição se configurou como um elemento histórico da sexualidade humana, que surgiu a partir das relações de poder, entre homens e mulheres, jovens, adultos, famílias, instituições dentre outras instancias sociais, desde as primeiras civilizações, tendo se reforçado no período Imperial, ajudando na compreensão das sexualidades a partir desse contexto histórico, e sobre esse objeto, o autor assim conceitua:

A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que apreende com dificuldade, mas à



grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação do discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e poder. (FOUCAULT, 1988, p.100).

No início do século XVII a sexualidade ainda tinha certa liberdade, não era tão reprimida como nos séculos posteriores, os gestos, palavras, tinham suas permissões, o segredo quase não existia, as manifestações corporais eram tidas como algo extremamente natural assim afirma Foucault, (1988). Porém esta realidade foi sendo modificada, a seriedade, modelos, normas, verdades foram surgindo no cenário da sexualidade, tornando-a algo restrito a alguns, o sexo restringia-se ao casamento, e as crianças ficavam subordinadas a leis e verdades incontestáveis, sexualidade torna-se assunto a ser discutido apenas dentro de casa, sendo o local mais propício o quarto dos pais.

Para Foucault (1988) no século XVII, a classe burguesa permitiu discursos sobre a sexualidade a algumas instituições como, escolas e consultórios de psiquiatria, por exemplo, porém com um caráter intencional, esta oportunidade de multiplicação dos discursos favorecia a intensificação dos poderes; os discursos eram codificados para a atribuição de verdades. Havia uma preocupação com o crescimento demográfico, então estas discussões deveriam influenciar em uma sexualidade para o controle da reprodução. As manifestações sexuais eram também de interesse da burguesia em obter lucros, existiam lugares ditos como propícios para elas, naquele contexto de exploração do trabalho, a geração de lucro era um fator de grande relevância para as classes dominantes, tendo interesse assim no desenvolvimento do capitalismo, desta forma:

(...) definiu-se de maneira muito mais estrita onde e quando não era possível falar dele; em que situações, entre quais locutores, e em que relações sociais, estabeleceram-se assim regiões, senão de silêncio absoluto, pelo menos de tato e discricção; entre pais e filhos, por exemplo, ou educadores e alunos, patrões e serviçais. É quase certo ter havido aí toda uma economia restritiva. (FOUCAULT, 1988, p. 21-22).

Entendo que, a repressão sexual faz parte de conjunto de fatores que tem o objetivo de inibir as manifestações sexuais dos sujeitos seja nos discursos ou em suas práticas, sobre essa repressão sexual retrata Chauí (1991, p.9): “A repressão



sexual pode ser considerada como um conjunto de interdições, permissões, normas, valores, regras, estabelecidos histórica e culturalmente para controlar o exercício da sexualidade”.

Educação, escola e sexualidades

Não podemos falar em sexualidade como uma identidade única. Hall (2006) apresenta três conceitos sobre identidade, diferentes perspectivas, um deles refere-se à perspectiva pós-estruturalista, nele a identidade não é algo que pode ser finalizado, ou seja, a identidade pode ser modificada conforme as transformações da cultura, para ele uma identidade completa, unificada, é uma fantasia. Sendo assim, se existe várias formas de construir a identidade, e há possibilidades de modificá-la e se a sexualidade faz parte da identidade do sujeito então não existe apenas uma sexualidade, mas sim sexualidades.

É importante diferenciarmos sexo de sexualidade, pois são fatores que as não possuem o mesmo significado. Sexualidade de acordo com Chauí:

Não se refere apenas as necessidades fisiológicas, não diz respeito apenas à união de corpos para a reprodução, mas sim aos desejos, ou seja, é algo que envolve subjetividades, prazeres e descobertas na convivência com os corpos e construção de simbologias. (CHAUÍ, 1984, p. 16)

Já o termo sexo de acordo com Araújo; Barreto; Heilborn (2010, p. 14): “Diz respeito às características físicas e anatômicas dos corpos, isto é, refere-se às características que distinguem o corpo do homem do corpo da mulher, como os órgãos genitais”.

A escola não deve excluir ou separar sujeitos por suas diferenças por identidade ou cultura como ela tem feito ao longo do seu funcionamento, assim afirma Louro, (1997). As escolas devem acolher os sujeitos nas suas singularidades, e promover uma educação para a emancipação do sujeito; onde ele possa compreender o meio em que vive, e ser protagonista da sua existência, desta forma é importante que seja trabalhado na escola as questões sobre sexualidades, pois não podemos colocar as sexualidades dos sujeitos como algo distante, intocável, indiscutível, afinal sexualidade faz parte de todas as pessoas, compondo sua identidade, desta forma:



Essa presença da sexualidade independe da intenção manifesta ou dos discursos explícitos, da existência ou não de uma disciplina de "educação sexual", da inclusão ou não desses assuntos nos regimentos escolares. A sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se "despir". (LOURO, 1997. p. 81).

Com efeito, para que haja uma educação significativa, dentro dos processos de ensino e aprendizagem é imprescindível que o docente considere os saberes discentes, pois é a partir disso que professores podem estabelecer uma prática mais reflexiva e que contribua de maneira significativa para a vida dos estudantes, falar de sexualidades na escola não pode ser mais considerado como utópico do senso comum, a escola considera os conhecimentos e as dúvidas dos estudantes auxiliando-os no processo de construção de suas sexualidades de forma a não reprimi-las, sendo assim:

A ação da escola no campo da sexualidade se exerce muitas vezes por medidas de repressão a certos comportamentos dos estudantes. Nem sempre os educadores enfrentam com serenidade e com o tato necessário brincadeiras e comportamentos de ordem sexual, atribuindo-lhes uma gravidade e um caráter que não devem ter. A omissão deliberada e o silêncio dentro da escola, em relação a tudo que concerne a sexualidade, também tem importância sobre a formação dos estudantes, neste domínio, levando-os a considerar que sexo é alguma coisa de secreto ou talvez de vergonhoso sobre o qual não se deve falar. (WEREBE, 1998, p.150).

Sexualidades em um contexto escolar do município de Serrinha – BA

Durante as observações sistemáticas realizadas na escola, um dos aspectos mais explícitos das manifestações das sexualidades observados foram aspectos relacionados ao namoro. Os/as estudantes dialogavam entre eles/elas sobre o ficar, que pode ser entendido culturalmente como um namoro em curto prazo ou troca de carícias por um determinado tempo ou esporadicamente.

Nos diálogos e socializações, os meninos demonstravam mais explicitamente suas preferências, que eram meninas, como constatado, por exemplo, na fala de um estudante: *“a professora tem uma irmã bonita, pra disgrama, que mora em Salvador, mas não posso nem falar nada porque o marido dela pode me linchar”* (Observação assistemática, 07/06/2016).

Sobre a questão do namoro, no segundo dia de observação, na sala de aula ocorreu uma discussão na sala quando:



Um estudante lançou uma pergunta à turma sobre em que dia do mês se comemorava o dia dos namorados e disse para outro estudante que ele estava encrencado, pois teria que dar três presentes, esse comentário gerou uma discussão na turma sobre o dia dos namorados e troca de presentes (Observação assistemática 08/06/2016).

Através dos dados acima mencionados podemos afirmar que o espaço da escola também é lugar de manifestações das sexualidades, sendo um local de interação e troca de saberes. Muitos/muitas estudantes expõem seus pensamentos e opiniões sobre diversos temas, essas manifestações devem ser compreendidas a partir do contexto social em que o/a estudante está inserido/a, os diálogos sobre sexualidades sempre surgem no espaço da escola e a mesma não pode negligenciá-los, pois fazem parte dos saberes dos/das discentes, podendo ser trabalhados pedagogicamente. A escola assim,

[...] representa para as crianças e adolescentes uma instituição social importante, um espaço de convivência, onde acontecem algumas das primeiras experiências em grupo, as primeiras descobertas sobre o outro, as primeiras trocas afetivas, a descoberta da sexualidade, a compreensão do espaço e da cultura no qual se está inserido. (JESUS, ET ALII, 2008, p. 49).

Um dos aspectos mais relevantes observados na escola foi que, alguns estudantes utilizavam alguns termos para se referir a outros colegas em situações de conflito como: *“pega esse viadinho”, “esse cara de cu azedo”, “cuzão”, “baitola”* dentre outros. (Observação assistemática, 08/06/2016). O termo “cu” possui um peso muito grande dentro de alguns discursos presentes na sociedade, e muitas vezes gera desconforto por parte do ouvinte, que atribui sentido de ofensa, pois o termo está associado ao ânus, e este seria considerado aspecto do gênero feminino dentro das manifestações das sexualidades, e uma exclusividade das experiências homossexuais. Segundo Nogueira (2013, p. 38) “o cu é um espaço político, um lugar onde se articulam discursos, práticas, vigilâncias, olhares, explorações, proibições, escárnios, ódios, assassinatos e enfermidades”.

A escola permite certos os discursos sobre as sexualidades, os que mais falam dele são os estudantes (masculino), a escola foi durante muito tempo, e ainda não deixa de ser um dos dispositivos ideológicos do Estado, sendo assim todo currículo carrega em si uma ideologia, seja um currículo explícito ou oculto, essa



liberdade dos discursos tem um caráter intencional, pois através deles é que se estabelecem os critérios de controle e reprodução de ideologias predominantes Foucault (1988) assim afirma:

Seria inexato dizer que a instituição pedagógica impôs um silêncio geral ao sexo das crianças e dos adolescentes. Pelo contrário, desde o século XVIII ela concentrou as formas de discursos nesse tema; estabeleceu pontos de implementação diferentes; codificou os conteúdos e qualificou os locutores. [...] falar de sexo com as crianças, fazer falarem elas mesmas, encerrá-las numa teia de discurso que ora se dirigem a elas, ora falam delas, impondo-lhes conhecimentos canônicos ou formando, a partir delas, um saber que lhe escapa – tudo isso permite vincular a intensificação dos poderes à multiplicação do discurso. (FUCAULT, 1988, p. 31-32.)

Assim, como acontece com o termo “cu”, a mesma forma acontece com o termo “viadinho”, que ainda vem no diminutivo, para se reportar a pessoas homoafetivas de forma estereotipada, demarcando a identidade de uma pessoa pela sua orientação sexual, menosprezando essa identidade, evidenciando que a orientação sexual aceitável seria a heterossexual, o que ainda configura as visões sobre as sexualidades retratadas por Foucault (1988) nas sociedades ocidentais do século XII e que ainda predominam na contemporaneidade repercutindo no espaço escolar.

As práticas de repressão, segregação ou liberdade em relação às sexualidades estão contidas na escola através de um currículo oculto. A escola transmite para seus/suas estudantes que a o preconceito para com pessoas homoafetivas é algo permissível e aceitável, à medida que permite os discursos que menosprezam as identidades sexuais diferentes da heterossexualidade, Esse caráter de atribuição de inferioridade da homoafetividade foi percebido também quando:

um garoto saiu da sala e ao retornar bateu à porta, outro estudante foi em direção à porta e antes de abri-la perguntou quem era que estava batendo, o outro respondeu algo que ele não entendeu, então ele perguntou: “Quem?! Meu marido?! (risos)” e abriu a porta dizendo: “Olha gente ele é meu marido!”, o garoto entrou, sentou-se. A professora e alguns/algumas estudantes riram da cena. (Observação assistemática, 15/06/2016).

A atitude das/dos estudantes diante da cena se deu através de risos, pois consideraram o fato como mais uma brincadeira comum sobre questões voltadas para a afetividade entre pessoas do mesmo sexo, a professora poderia intervir de



maneira que turma pudesse refletir que existem pessoas que são homoafetivas na sociedade e que elas são cidadãos de direitos como qualquer outra pessoa, e que não devemos rir ou menosprezar a diversidade sexual. Diante disso, percebo as fragilidades e lacunas existentes na prática pedagógica para trabalhar com uma situação que envolva discursos sobre sexualidades, necessitando, assim, de uma formação mais abrangente e de caráter continuado.

No cotidiano escolar, a sexualidade está presente das mais variadas formas: nos pressupostos acerca da conformação das famílias, dos papéis e do comportamento de homens e mulheres; nos textos dos manuais e nas práticas pedagógicas; em inscrições e pichações nos banheiros e nas carteiras; em olhares insinuantes que buscam decotes, pernas, braguilhas, traseiros; em bilhetes apaixonados e recadinhos maliciosos; em brincadeiras, piadas e apelidos que estigmatizam os rapazes mais “delicados” e as garotas mais “atiradas” etc.(ARAUJO; BARRETO; PEREIRA, 2009. p. 115).

Na segunda observação, um estudante começou a cantar uma música, logo depois, outros estudantes começaram a discutir sobre ela, na música havia a palavra *sexy*, alguns meninos e uma menina começaram a trocar o termo por *sexo*, um estudante, que é bastante desinibido, disse para a menina que ela nem sabia o que significava a palavra *sexo* e desafiou-a a falar sobre o termo. Esse estudante mencionou logo, em seguida, que estava muito ansioso para estudar no 6º ano para saber sobre assunto do corpo humano que ele chamou de: “*essas paradas de sexologia*”.

Esta concepção de sexualidade voltada apenas para as ciências biológicas reflete uma concepção de sexualidade tendo a prática do sexo como fator predominante, sendo para Araujo; Barreto; Pereira, (2009, p. 21) “simples efeitos de forças e processos biológicos internos ou inerentes à espécie” não compreendendo as sexualidades num sentido mais amplo que envolve além dos prazeres corporais a dimensões mais subjetivas e simbólicas dos desejos e manifestações sexuais.

Considerações Finais

É necessário que haja um debate maior em relação à homofobia na escola, pois a maioria dos/das estudantes reproduz a heteronormatividade como única forma correta de identidade sexual. O trabalho com as sexualidades favorece assim



a formação de pessoas capazes de respeitar as diferenças e compreender que elas estão presentes na sociedade e que nenhuma orientação sexual pode ser considerada superior ou inferior a outra, pois são todas construídas por cada sujeito através de suas relações sociais em seu contexto histórico-cultural.

Portanto, as escolas devem promover informação adequada aos estudantes sobre as sexualidades, porque muitos, ainda, têm uma visão da sexualidade como algo ilícito. Existe ainda muito preconceito contra gays, lésbicas, transsexuais, e muitas questões negativas atribuídas ao sexo que precisam ser discutidas na escola. O acesso aos conhecimentos sobre sexualidades não deve ser de forma manipuladora, o/a estudante não tem o livre arbítrio em relação às suas escolhas e posicionamentos, mas deve sim possibilitar nas/nos estudantes a construção de suas próprias concepções e estimulá-los a vivenciarem suas descobertas de forma não repressiva.

Referências

ARAUJO, Leila; BARRETO, Andreia; HEILBORN, Maria Luiza (Org.). **Gestão em políticas públicas em Gênero e Raça**: GPP-Ger: módulo II. Brasília: Cepesc: Secretaria de Políticas Para As Mulheres, 2010. 266 p.

ARAÚJO, Leila; BARRETO, Andreia; PEREIRA, Maria Elisabete (Org.). **Gênero e diversidade na escola**: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de conteúdo. Rio de Janeiro: SPM, 2009. 266 p. CEPESC; Brasília. Disponível em: <http://estatico.cnpq.br/portal/premios/2014/ig/pdf/genero_diversidade_escola_2009.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2014.

BAUER, Martin W; GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. 8. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002. 516p
CHAUÍ, Marilena. **Repressão Sexual**: essa nossa (des)conhecida. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991, 237. P

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque – 13. ed. Rio de Janeiro, Edições Graal 1988.

HALL, Stuart. **A identidade em questão**. In: A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro – 11. Ed – Rio de Janeiro. DP&A, 2006. p. 7-22

JESUS, Beto (Org.). Et alii. **Diversidade Sexual na Escola**: Uma metodologia de trabalho com adolescentes e jovens. ed. especial, revista e ampliada. – São Paulo:



ECOS – Comunicação em Sexualidade, 2008. 92 p. Disponível em: <<http://generoeeducacao.org.br/wp-content/uploads/2015/11/Diversidade-Sexual-na-Escola-uma-metodologia-de-trabalho-CORSA-e-ECOS-2008-1.pdf>>. Acesso em: 10 de Jul. de 2016

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ Vozes, 1997. Disponível em: <<http://api.ning.com/files/jVivZ01GzuC2mRq7IFj-8Y41Kmx-JaX3CTXqRzyFBolTOU-xyLFII5rYsJL-Bd7LUZot-p5FfYpzvHv13AQC3elfCEAnbkX/Gnerosexualidadeeeducacao.pdf>> Acesso em: 5 de Mar. 2013.

_____. **Currículo, gênero e sexualidade**: O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. *In*: Corpo Gênero e Sexualidade. (Org.s): LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana, Vilodre. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 41-52.

NOGUEIRA, Gilmaro. **O Heterossexual passivo e as fraturas das identidades essencializadas nos sites de relacionamento**. *In*: COLLING, Leandro; THURLER, Djalma (Org.). Estudos e política do CUS – Grupo de Pesquisa Cultura e sexualidade. (Coleção CULT; n15) Salvador: Edufba, 2013, p. 17-44.

WEREBE, Maria José Garcia. **Sexualidade, política e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998. 217 p.



O ESPAÇO PÚBLICO NA CONTEMPORANEIDADE E O ESTUDO EMPÍRICO DA PRAÇA MORENA BELA DA CIDADE DE SERRINHA – BA

Anairan dos Santos Araújo
UNEB – Campus XI

anayran-star@hotmail.com

Karla Maria de Queiroz dos Santos
UNEB – Campus XI

kmsantos@hotmail.com

Resumo

Este artigo pretende discorrer a respeito do espaço público na contemporaneidade, do recuo da cidadania e do espaço público na sua dinâmica socioespacial. É uma pesquisa de campo da Praça Morena Bela, da cidade de Serrinha-BA. O mesmo foi elaborado por meio de uma revisão bibliográfica, fundamentada nas obras do autor Ângelo Serpa (2004; 2008), que possui trabalhos nessa linha, o livro de Paulo Cezar da Costa Gomes, “A condição urbana” (2010) e no artigo de Fernando de Souza Nunes (2012). Por meio dessas análises percebemos que a conformação do espaço público atual passa por uma dinâmica de apropriação mercadológica, proporcionando, segundo Gomes (2012), um recuo a sua característica de terreno de convivência, associação social, encontro entre diferentes, ou em uma palavra, o espaço democrático.

Palavras-chave: Espaço público. Cidadania. Dinâmica socioespacial.

Introdução

Partindo do entendimento que o espaço público perpassa por uma constante dinâmica na sua conformação contemporânea, por meio de sua apropriação e ressignificações, com a intervenção clara do modo de produção capitalista, principalmente pelos setores imobiliários, o presente artigo foi elaborado através de uma pesquisa metodológica qualitativa, a qual se utilizou a leitura de um aporte teórico e o estudo empírico da Praça Morena Bela, objetivando uma melhor apreensão e sistematização da dinâmica espacial, o impacto trazido sobre a população que frequenta os espaços públicos e a consequente segregação socioespacial, por meio da valorização do solo urbano na construção imobiliária.

Nesse viés, o artigo se subdivide em quatro subitens: As acepções sobre o espaço público; O recuo da cidadania e do espaço público, por meio da dinâmica



socioespacial contemporânea; O espaço público na contemporaneidade; e, O estudo empírico da Praça Morena Bela, da cidade de Serrinha-BA.

As acepções sobre o espaço público

Segundo Ângelo Serpa (2004), o espaço público pode ser definido segundo as contribuições dos filósofos Hannah Arendt e Jurgen Habermas. Nesse entendimento, para Arendt (1972), 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. Por sua vez, Habermas (1984), o define como o lugar *par excellence* do agir comunicacional, do domínio historicamente constituído da controvérsia democrática e do uso livre público da razão (SERPA, 2004).

A partir desse entendimento, Arendt(1972) traz esse espaço em um sentido mercadológico, em uma dinâmica de apropriação, transformações e ressignificações, direcionado aos que detém um poder econômico privilegiado em detrimento da dispersão dos menos favorecidos, acrescentando cada vez mais o domínio privado do capitalismo sobre o espaço urbano, estabelecendo estratégias para a valorização dos mercados imobiliários e a conseqüente segregação socioespacial, percebida claramente no mundo atual por meio da construção de condomínios fechados de luxo, trazendo a conformação da cidade dentro da cidade. Já para Habermas (1984), o espaço público está relacionado a uma opinião pública esclarecida, levando o uso da razão como emancipação.

O recuo da cidadania e do espaço público por meio da dinâmica socioespacial contemporânea

Após as acepções a respeito do que é o espaço público, discutiremos a expressão cidadania e a dinâmica do espaço público na contemporaneidade.

Sobre isso Gomes (2010, p. 130) aponta que, a expressão cidadania tem origem no mundo grego e se compõe a partir de “uma forma de relação social, mas não apenas isso. Ela significou também uma nova forma de arranjo espacial dessas



relações” [...]. Essa valorização da cidadania ainda, segundo Gomes (2010), se deu por meio da reorganização do poder não mais a partir da consanguinidade, mas por meio de critério de justiça, baseados numa argumentação racional lógica.

Na contemporaneidade, a partir da reflexão geográfica, no próprio conceito de cidadão existe uma matriz territorial, isto é, a ideia de cidadania possui em sua base um componente espacial (GOMES, 2010, p. 130).

Nessa perspectiva surge a conformação do espaço público, com suas práticas e dinâmicas e, o conseqüente recuo da cidadania na contemporaneidade. E, nesse sentido Gomes (2010), nos traz os quatro principais processos que caracterizam o recuo do espaço público e da cidadania: a apropriação privada dos espaços comuns; a apropriação das identidades territoriais; o emuralhamento da vida social e o crescimento das ilhas utópicas, que serão relacionados a seguir.

Com base em Gomes (2010), a apropriação dos espaços comuns está relacionada principalmente aos setores informais da sociedade, os quais tomam as praças, ruas e calçadas para a venda de mercadorias e prestação de serviços que se constituem por estruturas físicas fixas ou móveis. Podemos citar como exemplos os camelôs, os guardadores de carros, transportadores, prestadores de pequenos serviços, dentre outros. Os espaços públicos escolhidos são os que possuem um maior fluxo de pessoas e uma dinâmica maior de circulação e valorização comercial. Há nesse sentido, uma mercantilização do espaço público e um recuo do espaço, por meio de sua tomada pelos setores informais. Percebe-se também, uma degradação do espaço na sua infraestrutura e uma desorganização na dinâmica populacional no espaço.

Já a progressão das identidades territoriais, se estabelece por meio de um espaço identitário, o qual Gomes (2010) destaca como:

O espaço é, sob essa dinâmica, sempre objeto de conflitos, pois estabelecer um território de domínio de um grupo significa a afirmação de sua diferença em oposição aos demais [...]. Hoje, o espaço fragmentado nas divisões impostas por esses grupos de afinidade se ajusta ao que alguns geógrafos denominam de metrópole pós-moderna (GOMES, 2010, p. 181).

Dentro dessa análise têm-se como exemplo, no Rio de Janeiro, as gangues territorializadas. Outros exemplos que podem ser elencados são os das comunidades evangélicas, que utilizam as praças públicas para a realização de



cultos e que reúnem um grande número de fiéis; o domínio nas favelas por narcotraficantes, que controlam um rígido acesso ao espaço; a escolha dos espaços nas praias; a predominância dos bailes funk nas favelas; as torcidas organizadas de futebol, dentre outros, são exemplos de grupos que seccionam ainda mais as relações interpessoais e o concreto e físico do espaço público na cidade.

Em relação ao emuralhamento da vida social, destacam-se as diversas maneiras que o homem moderno dispõe de variados recursos para transformar-se em invisível e, portanto, inacessível para o contato social (GOMES, 2010, p. 182). Nesse olhar, o homem abstém-se ao máximo possível ao convívio social. Permanece confinado em edifícios fechados e “protegidos”, sendo beneficiado por infraestruturas, equipamentos e serviços privados, como telemáticos, de telefonia, redes de TV, Internet, dentre outros, e quando saem, utilizam o seu carro particular e já com local pré-determinado. A partir dessas concepções, percebe-se que o espaço público vem perdendo a sua característica de terreno de convivência, associação social, encontro entre diferentes, ou em uma palavra, o espaço democrático (GOMES, 2010, p. 185).

E, por fim, o crescimento das ilhas utópicas, caracterizadas como condomínios vendidos como cidades dentro da cidade. Trata-se de grandes conjuntos de prédios de apartamentos ou casas, em áreas de valorização imobiliária, em geral distante do centro antigo da cidade (GOMES, 2010, p. 186). Ainda segundo Gomes (2010), nessa conformação espacial, encontrar-se-ia calma, segurança, lazer, prestígio, educação, serviços. Sendo um ambiente planejado, traria todos os benefícios da vida urbana, mas de forma “segura” e com benefícios que favorecessem os moradores de alto padrão socioeconômico e homogeneidade social.

A partir desses quatro processos relacionados acima, destaca-se a apropriação dos espaços comuns, no contexto da Praça Morena Bela, o qual se exemplifica pela apropriação comercial de quiosques e de estabelecimento em seu entorno, com vendas de bebidas alcoólicas e alimentação. Há também, o uso do espaço público por meio da instalação de parques infantis, por um tempo determinado, onde, para que as crianças tenham acesso, se faz necessária a efetivação de pagamento pelos seus pais ou responsáveis.



Portanto, com esse entendimento e com os já citados, percebe-se mais uma vez a apropriação do espaço; a segregação socioespacial e, cada vez mais, uma fragmentação do espaço em favor do poderio econômico, principalmente imobiliário, tendo como objetivo a valorização do solo urbano; a desvalorização e o abandono do espaço público; e uma simulação da condição de cidadania dentro desses espaços planejados, sendo que eles jamais poderão estabelecer uma vida urbana e social como a que é vivenciada e sentida, por meio das relações interpessoais, na própria conformação sociodemocrática.

O ESPAÇO PÚBLICO NA CONTEMPORANEIDADE

Iniciamos este item com alguns questionamentos sobre o espaço público no mundo contemporâneo, para direcionar melhor as nossas análises: Como vem sendo utilizado esses espaços na contemporaneidade? O que esses espaços representam na cidade?

O espaço público, como vimos, vem sofrendo um processo de privatização, que causa a inacessibilidade de pessoas que possuem um poder aquisitivo menor, sendo apropriada principalmente por uma classe econômica forte, que segundo Serpa (2008), buscam valorizar o solo urbano a partir de políticas públicas.

Serpa (2008) considera o espaço público como um espaço da ação política, onde os sujeitos se encontram, reforçando assim o sentido de cidadania, relacionando-se uns com outros de maneira que respeite o direito do outro. Todavia, como o autor nos diz nas cidades contemporâneas essa característica fundamental contrasta

Com o processo de incorporação dos espaços públicos urbanos como mercadorias para o consumo, dentro da lógica de produção e reprodução do sistema capitalista na escala mundial. Pois ainda que sejam adjetivadas como públicos, poucos se beneficiam desses espaços teoricamente comuns a todos. (SERPA, 2008, p. 174).

Com isso, os espaços públicos das cidades são visados para o “consumo cultural”, e se tornam mercadorias para o espetáculo e o turismo, em que fica constatado, que o consumo está acima do lazer. Onde há a valorização da cultura



hegemônica, as culturas populares vão se perdendo, segregando e fragmentando o espaço da cidade.

Esse espaço público, como já citado, vem passando por um processo de territorialização, “cujos usuários privatizam-no através de ereção de barreiras simbólicas, por vezes invisíveis” (NUNES, 2012, p.53). Na contemporaneidade o acesso a esses espaços, cada vez mais demarcados, não ocorre somente no âmbito físico, mas também no simbólico e social, ocasionando uma segregação espacial, limitando-os e controlando simbolicamente, dividindo assim em diferentes grupos.

Além do mais, esse processo de privatização, é possivelmente, o resultado da mudança de valores na sociedade, em que não se percebe o real sentido de viver num espaço comum a todos, ocasionando o seu desaparecimento. Nas palavras de Serpa:

A privatização de ruas e acessos restringe o acesso de passantes, canaliza percursos e provoca a desertificação de muitas áreas públicas nas periferias urbanas. Com o confinamento dos moradores nos prédios dos conjuntos habitacionais populares (onde eles existem), agrava-se a questão das drogas e aumenta a violência urbana; decreta-se (muitas vezes de modo irreversível) a morte dos espaços públicos. (SERPA, 2004, p.30).

É interessante nesse olhar, portanto, distinguir os termos: público de privado, já que fazem parte do contexto da nossa análise. E, segundo Spósito:

Diferença entre público e privado: o substantivo público, neste texto, é entendido como todo bem ou serviço que serve para o uso de todos. Já o privado, equivale a todo bem ou serviço pertencente ou prestado por uma pessoa ou entidade (empresa, associação, etc.) cujos resultados interessam essencialmente a essa pessoa ou entidade. (SPÓSITO, 2004 apud NUNES, 2012).

Dada à diferença, salientemos que a apropriação privada desses espaços é uma questão bastante complexa, já que possui uma grande amplitude e apresenta-se de diferentes formas, pois “pode compreender desde uma simples ocupação de calçadas até o fechamento de ruas ou de bairros inteiro” (GOMES, 2010, p.176). No item a seguir, daremos uma ênfase nesse processo de apropriação no contexto da Praça Morena Bela, localizada na cidade de Serrinha-Ba.

Apreende-se, portanto, que o espaço público na contemporaneidade vem passando por um processo de privatização e apropriação, em que o seu uso vem



sendo mais para interesses individuais econômicos, representando um recuo da cidadania. Vale salientar, que este é apenas um dos aspectos apresentados na dinâmica dos espaços públicos.

Estudo empírico da Praça Morena Bela da cidade de Serrinha-Ba

Na cidade de Serrinha – BA, podemos destacar duas praças onde conseguimos identificar esse tipo de relação do homem com o meio, de maneira mais intensa, a Praça Astrogilda Pailva Guimarães, popularmente conhecida como Praça Morena Bela e a Praça Luiz Nogueira. Nesses dois exemplos, o que podemos identificar é que muitos munícipes se colocam como agentes que se relacionam e se envolvem no processo de produção e organização do espaço. Percebe-se, pois que os espaços ganham uma maior evidência, uma vez que, existe um maior fluxo de pessoas e intensidade das relações interpessoais, de trabalho, de comércio e de lazer, apresentadas de forma mais notória.

Apesar da Praça Morena Bela não ser a central na cidade de Serrinha, sua relevância também está no fato de apresentar de modo incitativo esse fenômeno de privatização, como nos diz Nunes:

A Praça Morena Bela é uma propriedade pública, porque se ela é um bem pertencente ao Poder Municipal que estende o seu uso, consumo e acessibilidade ha várias pessoas, servindo a todos [...] apesar da praça ser pública, o uso por parte dos agentes sociais e modeladores acaba por ressignificar a noção de público e ele encontra-se em processo avançado de privatização devido ao resultado da apropriação por parte dos comerciantes que, [...], ganharam o direito de ocupar os quiosques dentro do perímetro da praça. (NUNES, 2012, p. 60).

Assim como Nunes descreveu a apropriação do espaço da praça por agentes sociais, vemos que este processo continua como pode ser observado na figura 1 abaixo, que mostra uma parte da praça, e ao fundo os quiosques. E na figura 2, ao lado, um pequeno parque voltado para o público infantil. São iniciativas privadas presentes no espaço que, deveria ser público para o lazer, mas que são transformados em um local de consumo. Apesar de todos transitarem neste espaço, apenas aqueles que tem poderes aquisitivos podem comprar e morar próximo ao entorno, como nos indica Nunes (2012).

Figura 1 – Praça Morena Bela



Fonte: Google Earth, 2014.

Figura 2 – Praça Morena Bela



Fonte: Google Earth, 2014.

A Praça Morena Bela, portanto, apresenta atualmente diferentes funcionalidades onde em seu entorno abriga diversos segmentos, como: escola, Diretoria Regional da Saúde do Estado, locais de alimentação e comércio em geral. E, se caracteriza como um ponto turístico no período de setembro, por conta das festividades da vaquejada que acontece em um bairro próximo (Bairro da Vaquejada), devido a presença de bares e restaurantes. A praça possui um caráter dinâmico, espaço em que indivíduos ou mesmo grupos exercem suas relações construindo e ressignificando esse espaço. Todavia, como já indicado, existe um possível recuo da cidadania, por conta da apropriação feita pelos comerciantes dos quiosques e de estabelecimentos em seu entorno, podendo vir a transformá-la em um simples espaço de consumo e negócio.

Considerações finais

Diante das exposições realizadas, podemos apreender que o espaço público atual está atrelado, principalmente, ao cenário da ação de agentes públicos e privados que mobilizam e articulam o espaço e o cidadão no processo de apropriação e consumo do espaço urbano.

Nesse viés, citamos a apropriação dos espaços comuns e a valorização imobiliária do solo urbano, com o objetivo central da mercantilização do espaço contemporâneo e o crescimento hegemônico do sistema capitalista. Como exemplo empírico, utilizamos o exemplo da Praça Morena Bela, situada na cidade de Serrinha-BA.



É perceptível, portanto, o recuo do espaço público e da cidadania na conformação do espaço, perdendo segundo Gomes (2010) a sua característica de terreno de convivência, associação social, encontro entre diferentes, ou em uma palavra, o espaço democrático.

REFERÊNCIAS

GOMES, Paulo Cesar da Costa. **A condição urbana**: ensaios de geopolítica da cidade. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

NUNES, Fernando de Souza. **O espaço público na dinâmica da paisagem da Praça Morena Bela na cidade de Serrinha-BA**. Geografia Ensino & Pesquisa, v. 16, n.3, set/dez, p. 49-62, 2012.

SERPA, A. S. P. **Espaço Público e Acessibilidade**: Notas para uma abordagem geográfica. Geosp - Espaço e Tempo, São Paulo - SP, v. 15, n.15, p. 21-37, 2004.

SERPA, A. S. P. . Os Espaços Públicos da Salvador Contemporânea. In: Inaiá Carvalho; Gilberto Corso Pereira. (Org.). **Como Anda Salvador** - 2a Edição Revista e Ampliada. 2ed. Salvador: EDUFBA - Editora da Universidade Federal da Bahia, 2008, v. 1, p. 173-188.



SÍNDROME DE DOWN:

APRENDENDO ATRAVÉS DO LÚDICO

Gabriela da Silva Ferreira de Oliveira
Universidade do Estado da Bahia –UNEB
gaby_fsa@hotmail.com
Profª Msc. Gildaite Moura de Queiroz
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
gildaitemoura@hotmail.com

Resumo

Este artigo “Síndrome de Down: aprendendo através do lúdico” tem relevância social por buscar compreender como se dá o processo de inclusão do estudante com Síndrome de Down no ensino regular, considerando, sobretudo, sua aprendizagem. O desejo por esta pesquisa surgiu da inquietação por querer saber como a escola usa da ludicidade como contribuição para a aprendizagem do estudante com a Síndrome de Down (SD). Sendo assim, tornou-se importante compreender se o lúdico, enquanto estratégia pedagógica favorece a aprendizagem do estudante com SD. O objetivo geral deste trabalho foi analisar de que modo a ludicidade contribui para a aprendizagem do estudante com síndrome de Down na classe regular. Os específicos foram: caracterizar a síndrome de Down; identificar estratégias pedagógicas lúdicas no trabalho com estudantes com síndrome de Down. A investigação de abordagem qualitativa, do tipo exploratória, foi construída na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), cujos instrumentos foram: a observação e a entrevista semiestruturada. O referencial teórico que embasou o trabalho ancorou-se nos estudos de: Pimentel (2012); Voivodic (2008); Silva e Kleinhans (2006); Veltrone e Mendes (2012); Antunes (2003); dentre outros. O *lôcus* da pesquisa foi uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Feira de Santana-BA, cujo aluno com síndrome de Down está matriculado na turma do 1º ano do Ensino Fundamental, tendo como colaboradores da pesquisa a coordenadora pedagógica da escola, as professoras do aluno com Síndrome de Down e a mãe da criança. Na pesquisa, foi comprovado que o ensino, através de estratégias lúdicas, favorece uma melhor dinâmica de aprendizagens, sendo bastante compensadora para a turma e, especialmente, para o estudante com SD, porque, a partir delas, o estudante se envolve nas atividades propostas, constrói autonomia dentro e fora da escola, além de aprender de forma divertida e prazerosa.

Palavras-chave: Síndrome de Down. Ludicidade. Aprendizagem. Inclusão escolar.

Introdução

Este artigo “Síndrome de Down: aprendendo através do lúdico” teve a seguinte questão mobilizadora: De que modo a ludicidade contribui para a aprendizagem do estudante com Síndrome de Down? O desejo por esta pesquisa



surgiu da inquietação por compreender de perto como a escola lida com o estudante com Síndrome de Down (SD). Tornou-se, então, imprescindível compreender como a escola faz o uso da ludicidade enquanto estratégia pedagógica para perceber se esta favorece a aprendizagem do estudante com SD.

Academicamente este trabalho é relevante, sobretudo para o curso de licenciatura em Pedagogia, uma vez que poderá proporcionar aos graduandos contribuição teórico-metodológica para o desenvolvimento profissional, ou seja, tanto para a docência quanto para a formação como pesquisador, na medida em que permitiu a aproximação com a realidade a partir da reflexão teoria-prática.

Metodologicamente, este trabalho adotou o tipo de pesquisa de natureza qualitativa. O tipo do estudo foi o exploratório, pois não tem o intuito de obter números como resultados. O *locus* da pesquisa foi uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Feira de Santana-BA, cujo aluno com Síndrome de Down está matriculado na turma do 1º ano do Ensino Fundamental, tendo como sujeitos da pesquisa a coordenadora pedagógica da escola, as professoras do aluno com Síndrome de Down e a mãe da criança.

O objetivo geral deste trabalho foi analisar de que modo a ludicidade contribui para a aprendizagem do estudante com Síndrome de Down na classe regular; os específicos foram: caracterizar a Síndrome de Down; identificar estratégias pedagógicas lúdicas no trabalho com estudantes com Síndrome de Down. No estudo, buscou-se contrapor a ideia de que a criança com Down não conseguirá se desenvolver intelectualmente, vista como uma criança com baixíssimo desenvolvimento cognitivo.

A Síndrome de Down: do conceito ao diagnóstico

A Síndrome de Down, conhecida também como trissomia no cromossomo 21, acontece devido a uma alteração genética na divisão celular quando ocorre um erro na divisão embrionária. A trissomia 21, estando relacionada a uma anormalidade na constituição cromossômica que ocorre no momento ou após a concepção da criança, não se sabe ainda exatamente sua causa. Segundo Pimentel:



Esse erro genético não tem relação com etnia ou classe social e se apresenta com frequência na forma de um cromossomo extra no par 21, por isso é chamada eventualmente de trissomia 21 ou trissomia simples. (Pimentel, 2012, p. 29)

Além dessa alteração cromossômica, foram detectadas nos cariótipos¹¹ de pessoas com a Síndrome de Down outras alterações, como a translocação e o mosaicismos. A Síndrome de Down tem características que podem ser observadas já no feto, por meio do exame de ultrassonografia. Dentre as características da síndrome, é possível destacar: atraso mental; orelhas pequenas; excesso de pele na nuca; prega palmar única; peso de nascimento menor, comparado à criança sem a síndrome; língua grande; encurvamento dos quintos dígitos; e aumento da distância entre o primeiro e o segundo artelho.

As crianças com Síndrome de Down, apesar de possuírem alterações fenotípicas semelhantes, como: aparência arredondada da cabeça, pálpebras estreitas e levemente oblíquas, boca pequena, podendo-se projetar um pouco a língua, única prega palmar, pescoço curto, mãos e pés pequenos e grossos etc. diferem entre si em aspectos gerais do desenvolvimento como: linguagem, motricidade, socialização e habilidades da vida diária. Porém, comumente apresentam crescimento físico mais lento, maior tendência a aumento de peso, atraso no desenvolvimento motor, devido à hipotonia nos primeiros meses de vida, ou seja, menor tonicidade nos músculos e atraso no desenvolvimento mental. (PIMENTEL, 2012, p. 31).

De acordo com Pimentel (2012), as características (físicas, principalmente) das crianças com a Síndrome de Down são evidentes, apresentando traços físicos semelhantes (fenótipo), que podem ser percebidos desde o nascimento. Porém, o comportamento e o padrão de desenvolvimento da criança com Síndrome de Down é diferente, ocasionando um atraso em todas as áreas de desenvolvimento, ao contrário do que ocorre com o indivíduo sem essa alteração cromossômica¹².

¹¹Cariótipo é o conjunto de cromossomos das células somáticas de um organismo, ou seja, representa o conjunto diploide (células cujos cromossomos se organizam em par de cromossomos homólogos, e assim, para cada característica existem pelo menos dois genes, estando cada um deles localizado em um cromossomo homólogo.) ($2N$) de cromossomos das células somáticas de um organismo. A palavra deriva do grego: "Karyon".

¹²Diz-se "a maioria dos indivíduos sem alteração cromossômica", pois existem algumas pessoas que, embora não possuam alteração biológica que prejudique seu desenvolvimento físico e/ou intelectual, as privações materiais de vida, às quais estão submetidas, ou seja, as suas condições existenciais, podem provocar atraso tanto no desenvolvimento físico-motor quanto intelectual. Contudo, desde que passem a interagir com situações socioculturais favoráveis, desenvolvem-se tanto no aspecto cognitivo quanto social.



A criança com Síndrome de Down: possibilidades do desenvolvimento pessoal e intelectual

Durante muito tempo, acreditava-se que a pessoa com Síndrome de Down não tivesse possibilidade de desenvolver-se cognitivamente. Comumente, esse pensamento permanecia no meio social, posto que esta pessoa era concebida como inferior, até mesmo como doente, justamente por causa da sua dificuldade na linguagem, autonomia, desenvolvimento motor e intelectual, e, como consequência, eram excluídas completamente do convívio social, permanecendo segregadas em seus lares e tratadas como incapazes. Na realidade, estas práticas eram comuns às pessoas com deficiência ou outra diferença que destoasse do modelo padrão, estabelecido pela cultura (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003; DINIZ, 2007).

A Deficiência Intelectual (DI)¹³ é considerada uma das características mais constantes da Síndrome de Down, contudo não se pode afirmar qual será o limite do desenvolvimento do indivíduo. Silva e Kleinhans (2006) informam que há um consenso entre a comunidade científica sobre a não existência de graus da SD, pois as diferenças de desenvolvimento vão depender das características individuais que são decorrentes de herança genéticas, estimulações, formas de educação, ambiente sociocultural, problemas de saúde, dentre outros.

Nas últimas décadas, estudos apontam que as pessoas com Síndrome de Down vêm demonstrando avanços significativos em relação à inteligência, o que leva a crer que esta não parece ser definida somente pelos fatores biológicos, mas pelos fatores socioambientais. Smith e Strick (2001) reforçam que o desenvolvimento individual das crianças também é maciçamente influenciado por sua família, pela escola e pelas práticas sociais, as quais estão inseridas.

Segundo Voivodic (2008), famílias que conseguem manter a ligação afetiva, estreita e positiva com a criança favorecem a aprendizagem, proporcionando condições de desenvolvimento e segurança para sua dependência e autonomia.

O desenvolvimento da criança com Síndrome de Down é mais lento que outras crianças sem alteração cromossômica, portanto é esperado que, em

¹³Os estudos atuais denominam deficiência mental como deficiência intelectual (BRASIL, 2008; VELTRONE e MENDES, 2012)



decorrência dessa lentidão, possa demonstrar pouca interação social. Ao possuir uma hipotonia elevada originária do sistema nervoso central que afeta toda a musculatura e uma parte da ligamentar, a criança apresenta dificuldade para sugar, engolir os alimentos, sustentar a cabeça e os membros. Por esse motivo, demonstrará poucos movimentos do corpo e um deles é o contato do olho que começa mais tarde, lá para meados de quatro, cinco meses, logo pouca exploração do ambiente.

Nas crianças com SD foram observadas diferenças nesse comportamento exploratório: usam comportamentos repetitivos e estereotipados, mantendo-os mesmo que se mostrem inúteis; seu comportamento exploratório é impulsivo e desorganizado, dificultando um conhecimento consistente do ambiente, sendo que a exploração dura mais tempo (VOIVODIC, 2008, p.43).

Vários estudos comprovam que o desenvolvimento e o crescimento do sistema nervoso de uma criança com Síndrome de Down são similares ao de uma criança sem a síndrome, porém acontece de maneira mais lenta, devido a uma desaceleração do crescimento encefálico.

Portanto, sabendo que o processo de aprendizagem não acontece com facilidade e que as crianças com a síndrome possuem um déficit de atenção, déficit intelectual e na comunicação oral, estas se desenvolverão mais rapidamente quando a aprendizagem acontecer de forma mais alegre, interessante e agradável.

Estudos realizados com crianças com SD mostram que o brincar não é diferente também do observado em crianças de modo geral. O que se difere da brincadeira é a menor habilidade motora que a criança com SD possui e não explora tanto o ambiente como as crianças que não tem a SD.

A importância da ludicidade para o desenvolvimento infantil

Sendo a aprendizagem um fator tão importante quanto o desenvolvimento social, o jogo constitui uma ferramenta pedagógica e, ao mesmo tempo, promotora do desenvolvimento cognitivo e do desenvolvimento social.



Caminhando em igual direção, Piaget (1998) e Vygotsky (1989) falam sobre o significado do desejo de brincar e retratam que a criança que brinca desenvolve a linguagem oral, o pensamento associativo, as habilidades auditivas, motoras e sociais. Segundo Antunes (2003), o brinquedo, desta maneira, não tem função apenas de dar prazer à criança, mas de libertá-la de frustrações, canalizar sua energia, dar motivo a sua ação, explorar sua criatividade e imaginação.

A estratégia da ludicidade na prática pedagógica possibilita que os alunos vivenciem diferentes momentos de aprendizagens, pois o brinquedo fornece ampla estrutura para mudanças comportamentais, ou melhor, para o desenvolvimento global da criança. Vale ressaltar, mais uma vez, que a criança com Síndrome de Down apresenta limitações no processo de aprendizagem, como: imaginação, memorização, percepção, dentre outras. Portanto é importante

utilizar os jogos como recurso didático em crianças é introduzi-las no mundo da aprendizagem, aproximando-as de níveis de conhecimentos que possam melhorar sua interação no meio social em que vivem e fazê-las participar de situações educativas no desenrolar do cotidiano(LIMA *et al*, S/D).

Para que o trabalho aconteça positivamente, é necessário que o professor relacione as atividades com os jogos (simbólicos ou de regras), pois são essenciais na vida da criança que precisa brincar para crescer (PIAGET, 1998).

São muitas as aquisições positivas que acontecem com os alunos através do brincar. Sobre o brinquedo, Vygotsky afirma que:

[...] é enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança. É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não por incentivos fornecidos por objetos externos. (VYGOTSKY, 1989, p. 109)

Em acordo com as ideias de Vygotsky (1989), o brinquedo ajuda na produção do conhecimento. Com relação à criança com Síndrome de Down, o lúdico ganha um grande destaque ao se pensar em estratégias que favoreçam a aprendizagem, pois os conteúdos lúdicos são bastante importantes para o desenvolvimento infantil, tendo em vista o déficit intelectual.



[...] a compensação do déficit intelectual pode estar nas outras vias do desenvolvimento humano, como no desenvolvimento motor. Daí a importância de um estudo conjunto das vias do desenvolvimento, a fim de propor alternativas para educação destas crianças para além das atividades intelectuais, como ler, escrever e contar (VYGOTSKY, 1989, p. 109).

As crianças com Síndrome de Down possuem um tempo de concentração menor, por isso Vygotsky (1989) sugere que a educação deve ter o interesse do aluno como ponto de partida. Portanto, o ideal é que o professor ajude o aluno a se interessar pelo conteúdo posto, instigá-lo para a ação, trazendo aspectos relevantes que consiga assegurar sua atenção através da brincadeira.

Estudos comprovam que é de suma importância se trabalhar com propostas lúdicas para diminuir a hipotonia em crianças com SD. Estes trabalhos se dão através de programas de intervenções motoras lúdicas inclusivas, que, além de satisfazer as necessidades infantis, proporcionam novos referenciais motores. Segundo Anunciação (2015), os dados comprovam nesses estudos que quando existem intervenções e programas de estimulação precoce, as dificuldades atribuídas à diminuição da força, à diminuição dos reflexos, à hiperflexibilidade, aos distúrbios da fala, a diminuição da resistência para atividades e a postura são melhorados.

Sendo assim, o brincar é de suma importância e necessário para o desenvolvimento da criança e cabe ao professor explorar essa prática pedagógica, trazendo a brincadeira como um fator indispensável ao seu planejamento de ensino.

Reflexões a partir dos achados da pesquisa

A análise dos dados foi organizada a partir de três Eixos, a citar: Eixo I: Concepção de Síndrome de Down; Eixo II: Ludicidade como estratégia pedagógica; Eixo III: Inclusão da criança com Síndrome de Down na escola regular.

EIXO I: Concepção de Síndrome de Down



O Eixo I traz a concepção de SD na visão de cada entrevistado da pesquisa. Neste sentido, procurou-se saber da coordenadora, juntamente com as professoras, o que elas sabem sobre a Síndrome de Down, as quais revelaram que:

É uma síndrome que apresenta características fenotípicas parecidas, devido a existência de um cromossomo a mais, o cromossomo 21. Além das características físicas, a síndrome também compromete o desenvolvimento cognitivo da fala e motor. (Coordenadora Flor de Lis).

A Síndrome de Down não pode ser entendida como uma deficiência, mas como uma especialidade que requer maior atenção, estímulos para o desenvolvimento infantil, inclusive intelectual. (Professora Rosa).

A Síndrome de Down é uma anormalidade na constituição dos cromossomos que ocorre no momento ou após a concepção. Um cromossomo extra no par 21. (Professora Flora).

Nas falas das colaboradoras, predomina a concepção científica sobre a síndrome, sendo este conhecimento fundamental para a construção de um trabalho sistematizado e, conseqüentemente, uma reflexão mais profunda do professor sobre o aluno, pois lidar com algo desconhecido poderá trazer graves conseqüências, principalmente quando se trata do ato educativo.

O fato de a Professora Rosa enfatizar que a criança com Síndrome de Down não ter deficiência, possibilita compreender que ela percebe a criança como um sujeito de possibilidades.

Em uma conversa com a mãe Angélica, esta explicou que, quando sua filha nasceu, ela sabia pouco sobre a Síndrome de Down e descreveu um pouco como foi esse momento.

Quando engravidei, tinha muito desejo que fosse uma menina. Então, quando soube, através do ultrassom, que seria uma menina, vibrei muito. Quando ela nasceu, os médicos demoraram muito para trazê-la para o quarto, logo pensei que minha filha tinha algum problema. Quando os médicos me disseram que ela tinha Síndrome de Down foi uma tranquilidade porque o pouco que eu sabia sobre a síndrome, sabia que minha filha iria viver e conviver como uma criança dita normal. (Angélica – Mãe)

A forma de aceitação da mãe foi importante para o desenvolvimento de sua filha, tanto no meio cultural quanto no meio social. Segundo Lucisano (2013), o



processo de interação social é umas das mais importantes tarefas do desenvolvimento inicial da criança.

Percebe-se que os colaboradores da pesquisa possuem concepções prospectivas sobre a Síndrome de Down, as quais possibilitam a inserção da criança em práticas de socialização que favorecem seu desenvolvimento pessoal e social.

EIXO II: Ludicidade como estratégia pedagógica

O Eixo II discute como a escola usa a ludicidade em suas estratégias pedagógicas de modo a favorecer a aprendizagem do estudante com Síndrome de Down.

Em um diálogo com a coordenadora Flor de Lis, perguntou-se de que forma ela contribuía para que as professoras tivessem suporte para trabalhar com as atividades lúdicas de forma que ajudasse na aprendizagem da criança com SD. Ela explicou que, geralmente, no momento da Atividade Complementar (AC), sempre leva sugestões de atividades lúdicas e, no momento do planejamento, pesquisa junto com as professoras atividades que contemplem os objetivos propostos para a criança.

Diante da fala da coordenadora Flor de Lis, procurou-se saber das professoras quais estratégias pedagógicas lúdicas elas costumavam planejar para favorecer a aprendizagem da estudante com Down. Tanto a Professora Rosa quanto a Professora Flora explicaram que costumavam planejar juntas, buscando incluir a estudante com SD nas atividades de projetos, nas atividades que estimulassem a motricidade, por isso apostavam nos jogos e brincadeiras que envolvessem letras, números, palavras simples, cores. Falaram, também, que gostam de adaptar as atividades de acordo com as especificidades da aluna, visando favorecer sua socialização de maneira integral, bem como garantir seu direito de aprendizagem.

Foi pedido que explicassem um pouco sobre como percebiam a aprendizagem da estudante com SD, se ocorria alguma resistência da criança, como era seu ritmo de aprendizagem, ao que elas responderam:



A criança precisa de um tempo maior para realizar atividades, tanto relacionadas à rotina escolar, como relacionadas às diferentes áreas de conhecimento (Professora Rosa).

Os alunos com Down que já trabalhei eram todos de grau leve. Não costumavam criar resistência, mas, às vezes, mostravam-se indispostos. A memorização é lenta. Às vezes, passava meses trabalhando determinado conteúdo, mas a criança não conseguia absorver (Professora Flora).

Tanto a Professora Rosa quanto a Professora Flora ressaltam o tempo e ritmo de aprendizagem da criança com Síndrome de Down como um fator que diferencia a relação da aprendizagem dos alunos sem a síndrome.

Foi perguntado à coordenadora e às professoras quais contribuições as atividades lúdicas poderiam oferecer para que esta aluna interagisse com os colegas e participasse das atividades desenvolvidas na escola regular, ao que elas responderam:

As brincadeiras desenvolvem a aprendizagem moral. As crianças aprendem a respeitar as singularidades, bem como as regras da brincadeira. (Coordenadora Flor de Lis)

O favorecimento da socialização, a construção de aprendizagens mais significativas, prazerosas, o desenvolvimento motor, o raciocínio lógico, a oralidade, etc. (Professora Rosa)

Os jogos e brincadeiras costumam envolver todo o grupo. A criança com Down tem a oportunidade de brincar e aprender com o outro colega dentro da mesma atividade. Ajuda na interação, na autonomia e estimula o interesse pelas atividades propostas. (Professora Flora)

Nas falas se pode observar a dimensão que a ludicidade toma na vida da criança, e com a criança Down não é diferente. Entretanto, o relato da coordenadora Flor de Lis enfatizou que as estratégias lúdicas são possibilitadoras do aprender brincando e auxiliam o aluno a aprender de forma mais leve, divertindo-se e sentindo prazer na realização das atividades, sem, contudo, especificar com relação à aluna com SD. As professoras são mais incisivas ao informarem de que modo as atividades lúdicas contribuem para o desenvolvimento dessa aluna, e destacam aspectos extremamente relevantes, tais como: socialização; desenvolvimento motor; raciocínio lógico; oralidade; autonomia; e envolvimento nas atividades propostas.

EIXO III: Inclusão da criança com Síndrome de Down na escola regular



No Eixo III se discute de que modo a escola se mobiliza para incluir o aluno com Síndrome de Down de maneira que construa aprendizagem.

Castro e Pimentel (2009) explicam que quando acontece a conscientização dos educadores acerca da potencialidade dessa criança, ocorre o incremento no processo educacional e no investimento em ações metodológicas que promovem a criatividade, bem como ações que melhorem sua qualidade de vida.

Sendo assim, procurou-se saber das professoras como é a relação dos colegas com esta aluna especificamente.

Tanto a Professora Rosa quanto a Professora Flora explicaram que a relação acontece de forma tranquila e harmoniosa. A Professora Rosa destacou que, além de uma boa interação com os colegas da sala, há interação também com os colegas de outras turmas, que procuram interagir com respeito, solidariedade e cooperação. A Professora Flora também destaca que esse convívio se dá porque, nos momentos da rodinha, ela costuma conversar com seus alunos, explicando acerca da deficiência e eles costumam demonstrar boa aceitação.

Frente aos entendimentos destas profissionais com relação à inclusão escolar nas redes públicas de ensino, procurou-se saber delas quais medidas a educação poderia tomar para favorecer a inclusão social e igualitária das crianças com Síndrome de Down na sociedade.

A coordenadora Flor de Lis ressaltou, de início, que o termo “igualitária” lhe preocupa muito, pois, de acordo com ela, não precisa ser igual para ser aceito e conviver. O que tem que ser igual são os direitos desse indivíduo. Para a professora Rosa, “a partir do respeito ao outro e da conscientização de que apesar das diferenças somos todos iguais” e para a Professora Flora “precisamos começar pela equipe multidisciplinar: terapeutas ocupacionais, psicopedagogos, fonoaudiólogos”.

Portanto, para que ocorra a inclusão do estudante com Síndrome de Down, faz-se necessário a conscientização dos educadores a respeito do direito e da potencialidade deste, promovendo um currículo que garanta a atenção, o desenvolvimento do estudante a partir do investimento em ações metodológicas que favoreçam o ensino e a aprendizagem.

Considerações finais



A pesquisa possibilitou um grande aprendizado, pois pode-se compreender, mais de perto, que quando a criança com SD frequenta a escola regular, tem ganhos significativos, não só em seu desenvolvimento social, mas, também, em seu desenvolvimento cognitivo.

Nas falas de cada entrevistada, percebeu-se o quão importante é para elas colaborar para a aprendizagem da estudante, buscando sempre objetos e maneiras atraentes para o trabalho pedagógico.

Portanto, várias estratégias pedagógicas lúdicas foram identificadas no trabalho das professoras com a classe, e em alguns momentos voltados, especificamente, para a estudante com Down.

As observações *in loco* evidenciaram também que a criança com SD conseguia realizar as atividades propostas pelas professoras, diferindo apenas no ritmo com relação aos seus colegas.

Para a academia, esta pesquisa possui grande relevância, mais especificamente para o curso de Licenciatura em Pedagogia, pois os graduandos poderão utilizá-la como fonte de pesquisa, proporcionando-lhes contribuição teórico-metodológica, tanto para a docência quanto para a formação como pesquisadores.

Para a escola a pesquisa poderá abrir um leque de oportunidades para os profissionais refletirem sobre o saber-fazer docente, a partir da análise sobre suas concepções e práticas. Portanto, sempre uma perspectiva formativa para gestores, coordenadores pedagógicos, professores e demais profissionais da escola.

Enfim, a pesquisa foi um grande instrumento na construção do conhecimento a respeito sobre a importância do lúdico para a aprendizagem do estudante com Síndrome de Down no ensino regular. Possibilitou descobrir um mundo de coisas novas, um mundo onde todos são iguais na diferença, a partir do olhar como pesquisadora nessa experiência tão enriquecedora em todos os sentidos. Deste modo, levarei este conhecimento para a minha vida profissional e pessoal, pois não irei parar de estudar, aprofundar ainda mais sobre este tema que tanto me instiga em uma futura pós-graduação.

Referências



ANTUNES, Celso. **O jogo e a educação infantil**: falar e dizer/ olhar e ver/ escutar e ouvir. São Paulo: Vozes. 2003.

ANUNCIÇÃO, Livia Maria Ribeiro Leme; COSTA, Maria Piedade Resende da; DENARI, Fátima Elisabeth. Educação Infantil e Práticas Pedagógicas para o Aluno com Síndrome de Down: o Enfoque no Desenvolvimento Motor. **Rev. Bras. Ed. Esp., Marília**, vol. 21. Nº 2, p. 229-244, Abr.- Jun., 2015.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos).

FERREIRA, Maria Elisa Caputo e GUIMARÃES, Marly. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LIMA, Adriane Xavier Corgozinho *et al.* **Down, rompendo barreiras**: a construção do conhecimento através dos jogos e brincadeiras. PUC – Minas Gerais. S/D.

PIAGET, J. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

PIMENTEL, Susana Couto. **Conviver com a Síndrome de Down em Escola Inclusiva**: Mediação pedagógica e formação de conceitos. Petrópolis - RJ: Vozes, 2012.

SILVA, Maria de Fátima Minetto Caldeira; KLEINHANS, Andréia Cristina dos Santos. Processos cognitivos e plasticidade cerebral na Síndrome de Down. **Rev. Bras. Ed. Esp., Marília**. Jan.-Abril. 2006. v. 12. n. 4. p. 123-138.

SMITH, Corine; STRICK, Lisa. **Dificuldades de Aprendizagem de A a Z**: um guia completo para pais e educadores. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: ArtMed, 2001. P. 332.

VOIVODIC, Maria Antonieta Machado de Almeida. **Inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down**. Edição: 2ª. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

_____, Maria Antonieta M. A. **Inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down**. Edição: 5ª. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

VELTRONE, Aline Aparecida; MENDES, Eniceia Gonçalves. Impacto da mudança de nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual. In: **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 3, n. 2, p. 448-450, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/viewFile/235/91>. Acesso em abril de 2016.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.



A EXCLUSÃO DAS TRANSEXUAIS E TRAVESTIS DA ESCOLA REGULAR: DA NEGAÇÃO AO DIREITO DE ESTUDAR À CONQUISTA DA CIDADANIA ATRAVÉS DA EJA

José Mateus Carvalho dos Santos
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
mateuscarvalho.oficial@hotmail.com
Lícia Maria de Lima Barbosa
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
pedrobeninho@yahoo.com.br

Resumo

A escola é um espaço para o desenvolvimento das estudantes, valorização da cultura e construção de valores sociais. Além do mais, contribui para construção das identidades. Diante disso, as identidades sexuais e de gênero são as primeiras que temos contato, com isso devemos encontrar nosso lugar enquanto mulher ou homem. Porém, existem pessoas que fogem a essas regras e acabam sendo marginalizadas pela sociedade. Este é o caso das pessoas transexuais e travestis que são excluídas do ambiente escolar, retirando assim, um dos direitos primordiais de um ser humano. Falar sobre as pessoas transexuais e travestis na sociedade atual, principalmente na escola, é fundamental para refletirmos sobre gênero, sexualidade, identidade, etc., pois as várias diversidades dos seres humanos devem ser respeitadas. Neste artigo, é apresentado um projeto de pesquisa que resultará na escrita de um TCC no curso de Pedagogia do DEDC/Campus XI/UNEB. Será analisada a situação das transexuais e travestis na educação, desde o seu ingresso na escola regular, refletindo as várias situações vivenciadas no espaço escolar que faz com que essas estudantes deixem de concluir seus estudos; Investigaremos o porquê algumas voltarem a estudar na modalidade da EJA. Para isso, usaremos a narrativa das trajetórias de vida, através da entrevista, como método para coleta de dados. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um espaço onde agregam, principalmente, as/os jovens, adultos e idosos/as que por diversos motivos não conseguiram concluir seus estudos na escola regular quando criança, e pode vir a ser um lugar que, também, as pessoas transexuais e travestis possam concluir seus estudos.

Palavras-chave: Transexuais. Travesti. EJA.



Introdução

Este artigo apresenta um projeto de pesquisa que resultará na escrita de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) no curso de Pedagogia do DEDC/Campus XI/UNEB. Acreditamos que aborda um tema necessário para a educação: a exclusão das transexuais e travestis dos espaços escolares no ensino regular e que depois de um tempo fora da escola, voltam a estudar na modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Os poucos estudos acadêmicos sobre essa temática na educação nos levaram a querer investigar e pesquisar, pois é possível detectar que entre os licenciados e licenciadas que são os futuros educadores e educadoras, sem esses conhecimentos disseminam a heteronormatividade, uma matriz heterossexual que delimita os padrões a serem seguidos (LOURO, 2008), ou seja, um modo em que todos/as devem organizar suas vidas conforme o modelo heterossexual. Com isso, entendemos que a heterossexualidade não é apenas uma orientação sexual, mas um modelo político que organiza a vida das pessoas.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) sendo um espaço onde agregam, principalmente, as pessoas jovens, adultas e idosas que por diversos motivos não conseguiram terminar seus estudos na escola regular quando criança é um lugar em que, também, as pessoas transexuais podem concluir seus estudos, pois as práticas desenvolvidas na EJA podem vir a contribuir para a permanência e conclusão desses estudos.

Diante disso, no problema central desse trabalho, indagamos: Qual motivo leva uma pessoa transexual e/ou travesti a deixar a escola regular e, conseqüentemente, retornar a escola para concluir seus estudos na Educação de Jovens e Adultos (EJA)?

Como objetivo geral queremos: refletir a situação das transexuais e travestis na educação. E como objetivos específicos: Identificar os motivos que levam as transexuais e travestis a saírem da escola; compreender os motivos pelos quais as transexuais e travestis retornam a escola para concluir seus estudos na EJA; investigar a existência de práticas pedagógicas na EJA que contribuam para a permanência e conclusão dos estudos desses sujeitos.



Para analisar esse processo, um procedimento metodológico utilizado será a narrativa das trajetórias de vida das transexuais e travestis, através da entrevista, pois nada mais justo do que ouvir as pessoas que por muito tempo foram (e ainda são) excluídas dos espaços escolares. E melhor, usar uma metodologia que renova os modos de se produzir conhecimento, através das vivências e experiências das pessoas (NÓVOA, 1993).

Esse procedimento metodológico advém da abordagem qualitativa a qual obtém os dados necessários “pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos” (GODOY, 1995, p.58), ficando perceptível que o sujeito é o centro da pesquisa, através do seu ponto de vista a história é moldada e analisada pelo pesquisador.

Com base nisso, foi escolhida a narrativa, através da entrevista, para orientar a coleta de dados, pois este instrumento envolve a subjetividade e com isso, dá voz aos sujeitos que foram e, ainda são excluídos. Essas falas reconstróem uma história pessoal, além de promover uma resignificação do passado e do presente, resultando numa narrativa estruturada do próprio entrevistado ou entrevistada (ATAIDE, 2006).

Nóvoa (1993) faz uma notória reflexão sobre a utilização das narrativas nos dias de hoje:

[...] é fruto da insatisfação das ciências sociais em relação ao tipo de saber produzido e da necessidade de uma renovação dos modos de conhecimento científico... a nova atenção concedida [para esse tipo de abordagem] no campo científico é a expressão de um movimento social mais amplo... encontramos-nos perante uma mutação cultural que, pouco a pouco, faz reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído (ibid, p.18).

Portanto, é muito pertinente usar uma metodologia que renova os modos de se produzir conhecimento, através das vivências e experiências das pessoas para produzir esse trabalho, entendemos que é preciso dar ênfase ao sujeito que tem a experiência de vida, nesse caso as transexuais e travestis, já que, elas sofrem e sentem o peso da exclusão nos espaços escolares, elas devem falar e relatar suas trajetórias de vida na escola.

Gênero, sexualidades e as identidades



Falar sobre seres humanos é falar sobre as várias identidades que marcam as pessoas, portanto é entender a diversidade. Percebemos que, nos dias de hoje esse é um assunto muito discutido, pois, a partir do que nos identificamos e conseqüentemente, mostramos para a sociedade, essa nos dará papéis e lugares, ou seja, com nossa aparência mostramos quem somos e a sociedade atribuirá vários significados.

Aprendemos desde cedo como se comportar, como falar, as roupas que temos que usar; tudo isso contribui para a construção das nossas identidades. As nossas identidades se revelam na medida em que expressamos para as outras pessoas como somos, porém nossas identificações levam em consideração um contexto maior de organização da sociedade e os valores que são repassados por ela desde quando somos crianças.

Existem instituições sociais que passam esses valores e contribuem para a formação das nossas identidades, entre elas está a escola, um dos principais ambientes que a criança interage socialmente, cria laços de afetividade e conhecimentos necessários para a vida. Neste sentido, o espaço escolar contribui para construir o respeito com as pessoas ajudando também, no desenvolvimento da personalidade e das identidades das/os estudantes.

Conforme Hall (2006), as identidades na pós-modernidade estão em declínio dando espaço para novas, descentralizando o indivíduo que antes era considerado um sujeito unificado. Essa mudança estrutural está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnicidade, raça e nacionalidade, descentrando indivíduos tanto no seu lugar no mundo cultural e social, quanto de si mesmos contribuindo para a fragmentação das identidades pessoais.

As identidades sexuais e de gênero são as primeiras que temos contato, com isso devemos encontrar nosso espaço enquanto mulher ou homem. O gênero diz respeito ao “modo como nossa sociedade constrói representações sobre ser homem ou ser mulher e pressupõe que sejam naturalmente estabelecidas” (HEILBORN; ARAÚJO; BARRETO, 2010, p.13). O gênero vai além do sexo e o transcende. Neste caso, ser homem ou mulher, não é questão biológica, do genital, mas de



reconhecimento, autopercepção e da forma como a pessoa se expressa, esse processo se dá nas relações sociais.

Enquanto o gênero masculino tem uma identidade de força e virilidade, precisa ser frio, determinado, insensível, fechado, duro. O feminino é considerado frágil e delicado, precisa ser dócil, carinhosa, acomodada, sensível, dependente. Romper esse modelo faz com que homens e mulheres fiquem pouco à vontade e distantes da suposta natureza e expostos a ridicularização pela sociedade (PASSOS, 1999).

Porém, sabemos que existem pessoas que fogem a essas regras e acabam identificando-se com o gênero oposto ao sexo biológico, tornando-as assim, pessoas que transgridem os arranjos (LOURO, 2008) acabam sendo marginalizadas pela sociedade historicamente preconceituosa, patriarcal, machista, sexista e com todas suas faces voltadas para a cisheteronormatividade, termo que faz a junção da palavra cisgênero e heterossexual, fazendo uma ligação do que seja o “normal” para sociedade. Costa conceitua a sociedade patriarcal, como sendo:

uma organização sexual hierárquica da sociedade tão necessária ao domínio político. Alimenta-se do domínio masculino na estrutura familiar (esfera privada) e na lógica organizacional das instituições políticas (esfera pública) construída a partir de um modelo masculino de dominação (arquétipo viril) (COSTA, 2008).

É a partir desse modelo masculino, forte e viril que é construída a noção de dominação de gênero, onde o homem domina a mulher e conseqüentemente, os homens longe dessa regra de virilidade, também, são discriminados e principalmente, as transexuais que são pessoas que fogem às regras normativas.

As transexuais, as travestis e a educação

As lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e travestis (LGBT) são pessoas que fogem às regras do gênero e da sexualidade e questionam a heteronormatividade disseminada pela sociedade por isso sofrem preconceitos, chamada “LGBTfobia”. Porém, estas pessoas são indispensáveis para a definição e para a contínua afirmação da identidade central e hegemônica, que é heterossexual e cisgênero, já que serve para indicar o que esta identidade (central e hegemônica) não é, ou não



pode ser (LOURO; NECKEL; GOELLNER, 2003). Portanto, essas pessoas que desviam são modelos que não devem ser seguidas.

Muitas pessoas são pressionadas a negar e esconder as suas identidades de gênero e orientação sexual para viverem num mundo recluso, serem aceitas pela sociedade e não sofrer com os preconceitos que afligem a Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Considerando isso, Foucault (2001, p. 43) diz, “nada daquilo que ele é, no fim das contas, escapa à sua sexualidade. Ela está presente nele todo [...] [é]-lhe consubstancial, não tanto como pecado habitual, porém, como natureza singular.” O autor mostra como essa identidade está dentro do ser, portanto algo natural, mas por conta de eventos normativos, fica acuada em meio há tantos preconceitos, como se fosse errado não se identificar com o gênero do seu nascimento ou vivenciar com liberdade sua orientação sexual e sexualidade.

As pessoas cissexuais são sujeitos cuja identidade de gênero atribuída ao sexo no nascimento coincide, diferentemente das pessoas transexuais que são aquelas com a identidade de gênero que difere do sexo anatômico. A sociedade é projetada considerando; apenas, as pessoas cissexuais e, conseqüentemente, heterossexuais. Podemos não notar, mas apenas o fato de ser cisgênero e heterossexual resulta em privilégios, como, por exemplo, poder andar nas ruas sem ser ridicularizado, isso é um problema que restringe o direito de liberdade de uma pessoa transexual.

A transexualidade e a travestilidade estão relacionadas à identidade. Não tem nada a ver com orientação sexual, como geralmente se pensa, não é uma escolha é uma questão de identificação e pertencimento, tão inerente e natural para um ser humano. Além do mais, como afirma Jesus (2012, p.13) “nem todas as pessoas transexuais são gays ou lésbicas, apesar de serem identificados como membros do mesmo grupo político”, o grupo de lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e travestis - LGBT.

Por conta disso, com o objetivo de proporcionar um melhor entendimento e coesão internacional a respeito da orientação sexual e identidade de gênero foi criado os Princípios de Yogyakarta, no qual conceitua:

[...] orientação sexual como estando referida à capacidade de cada pessoa de experimentar uma profunda atração emocional, afetiva ou sexual por



indivíduos de gênero diferente, do mesmo gênero ou de mais de um gênero, assim como de ter relações íntimas e sexuais com essas pessoas; [...] identidade de gênero como estando referida à experiência interna, individual e profundamente sentida que cada pessoa tem em relação ao gênero, que pode, ou não, corresponder ao sexo atribuído no nascimento, incluindo-se aí o sentimento pessoal do corpo (que pode envolver, por livre escolha, modificação da aparência ou função corporal por meios médicos; cirúrgicos ou outros) e outras expressões de gênero, inclusive o modo de vestir-se, o modo de falar e maneirismos (INDONÉSIA, 2006, p.09-10).

Essa definição feita por ativistas e estudiosos, veio trazer nitidez a esses termos para entendermos a especificidade das pessoas transexuais e travestis nas questões das identidades de gênero, sendo bastante complexo, pois mexe com a subjetividade. Mas, torna-se ainda mais, quando pensamos nas travestis.

Travesti é um termo muito anterior ao conceito de transexual, “por isso, muito mais utilizado e consolidado em nossa linguagem, quase sempre em um sentido pejorativo, como sinônimo de ‘imitação’, ‘engano’ ou de ‘fingir ser o que não se é.’” (JESUS, 2012, p.16) Esse “engano” citado pela autora traz consigo muitos preconceitos, como se estivessem enganando as outras pessoas e isso, estrutura o julgamento adotado para que haja preconceitos e violências contra as travestis. Ainda, para a autora, travestis são “pessoas que vivenciam papéis de gênero feminino, mas não se reconhecem como homens ou como mulheres, mas como membros de um terceiro gênero ou de um não-gênero”.

Todos esses desconhecimentos trazem uma série de questões relacionadas aos direitos fundamentais de todo ser humano, direitos como a saúde, a educação, ao lazer, ao convívio social, a cidadania e tantos outros. Um direito fundamental, negado as pessoas transexuais e travestis é o direito de estudar, que leva a não escolarização e a não profissionalização, marginalizando-as e fazendo com que estas sigam um caminho, que, grande maioria delas seguem: o da prostituição.

Contudo, percebemos que a sociedade tem marginalizado fortemente as travestis, que sofrem com grandes dificuldades, principalmente de emprego, e acabam, grande parte, sendo excluídas das escolas, exclusas do mercado de trabalho e forçadas a sobreviverem na marginalidade, em geral como profissionais do sexo.

O nome social, para transexuais e travestis, nome este, pelo qual estas pessoas se identificam e escolhem ser chamadas, enquanto o seu registro civil não é adequado à sua identidade e expressão de gênero, constitui-se como sendo um



grande avanço em relação às políticas públicas alcançadas, conseguidas com muita luta por parte da comunidade organizada, porém somente essa política não é o suficiente para que essas pessoas conquistem a cidadania plena, pois o espaço escolar ainda não é um ambiente que não foi conquistado, este não acolhem as transexuais e travestis.

Diante disso, falar sobre as pessoas transexuais e travestis na sociedade atual, principalmente na escola é fundamental para refletirmos sobre gêneros, sexualidades, identidades, etc., pois as várias diversidades dos seres humanos devem ser respeitadas, além do mais, muitas conquistas dos movimentos sociais relacionados aos Direitos Humanos devem ser discutidas no âmbito escolar, pois essas vitórias vieram do povo organizado.

A EJA e a cidadania

A educação é o “elemento fundamental para o desenvolvimento pessoal e para a realização da vocação de ser humano” (BRASIL, 2005, p.11). Seguindo esse sentido, quando se é negada, como acontecem com as transexuais e travestis o desenvolvimento pessoal, para realização pessoal é comprometido. Afetando também, a liberdade e o exercício da cidadania.

Diante de todo esse quadro, de opressão e exclusão, ao qual Paulo Freire (1987), em seu livro: “Pedagogia do Oprimido” reflete que nessa situação as pessoas se encontram proibidas de ser. Diz o autor, “estejam sendo proibidos de ser mais para que a situação objetiva em que tal proibição se verifica seja, em si mesma, uma violência.” (FREIRE, 1987, p.23). É por causa dessa violência, que muitas pessoas param de estudar, pois são deixados de lado em suas particularidades, num sentido de não se possibilitar um olhar de inclusão, são seres “incompreensíveis ou impensáveis e, então, são recusados e ignorados” (LOURO, 2008, p.70), percebemos que os/as profissionais da educação, muitas vezes por desconhecimento, ignoram todo esse contexto, por ser complexo, causando a exclusão dessas pessoas, gerando mais uma violência, a dos direitos.

São múltiplas as violências cometidas contra as pessoas transexuais. A patologização social dessa experiência identitária talvez seja a mais cruel, pois irradia a convicção de que são pessoas inferiores. Cruzar os limites dos



gêneros é colocar-se em uma posição de risco. Quando se afirma que existe uma norma de gênero, deve-se pensar em regras, leis, interdições e punições (BENTO, 2011, p. 554).

É por conta desta “norma” que surgem os vários tipos de violência, porém, apesar de toda situação de preconceito e exclusão, algumas transexuais e travestis decidem por voltar para escola para continuar seus estudos de onde parou, já que foram impedidas por várias razões. Então, mais amadurecidas e decididas, retornam para a sala de aula na Educação de Jovens e Adultos. Esta consiste em uma modalidade da Educação Básica que oferece “oportunidade de estudos às pessoas que não tiveram acesso ou continuidade desse ensino na idade própria, assim como, prepará-los para o mercado de trabalho e exercício da cidadania.” (CARVALHO; FARIAS, 2013, p.13).

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) que abarca pessoas com variadas histórias de vida, pessoas estas que não conseguiram concluir seus estudos, considerados fundamentais no tempo determinado, sendo essa a oportunidade que as transexuais e travestis viram para concluir seus estudos, tão importantes para garantir direitos básicos e essenciais do ser humano. Elas são motivadas a aprender, conforme as situações vivenciadas e com toda essa trajetória, conseguimos perceber o quão grande são as experiências dessas pessoas para vivenciar a Educação de Jovens e Adultos.

A EJA pauta-se pela “flexibilidade, tanto de currículo, quanto de tempo e espaço, de forma a atender às funções reparadora, qualificadora e equalizadora, previstas para os alunos jovens, adultos e idosos dessa modalidade de ensino” (CARVALHO; FARIAS, 2013, p.13). A EJA traz uma proposta pedagógica emancipadora, que compreende a necessidade de contínuo desenvolvimento de capacidades e competências necessárias para enfrentar as transformações do mundo atual, tão importantes para todas as pessoas, ocasionando a inclusão na educação das transexuais e travestis que estudam nessa modalidade.

Considerações finais

A escola é um espaço primordial para o desenvolvimento das/os estudantes, da valorização das culturas e construção de valores sociais. Além do mais, é um



espaço que contribui para construção das identidades dos e das estudantes, portanto deveria respeitar as identidades individuais, acrescentando a diversidade em seu currículo para que houvesse respeito entre todos e todas, porém, o que vemos é a escola servindo a um grupo de pessoas “privilegiadas” que dimensiona e direciona seus dogmas e padrões para que possam ser seguidos, sem questionar e, as pessoas que não estão nesse padrão sofrem grande preconceito. É o que vemos no caso das transexuais e travestis.

Os direitos negados são o que precisamos combater para que a educação seja realmente inclusiva e democrática. E as poucas pessoas transexuais e travestis que conseguem chegar a estudar lidam com preconceitos diários que fazem com que a vida escolar seja comprometida. Com isso, Louro (2003, p.50) diz que essas pessoas “são integrantes da sociedade em que vivemos e, além disso, o fato de que, de uma forma ou de outra, eles estão em nossas escolas. Não podemos deixar de lhes prestar atenção”, além de, prestar atenção, dar a assistência e qualidade necessária para permanência destas na escola.

Porém, ainda há uma questão problema a ser respondida: qual motivo leva uma pessoa transexual e/ou travesti a deixar a escola regular e, conseqüentemente, retornar a escola para concluir seus estudos na Educação de Jovens e Adultos (EJA)? E com a metodologia de narrativa das trajetórias de vida das transexuais e travestis, através da entrevista, quando iniciarmos o trabalho de campo, procuraremos refletir e entender a visão desses sujeitos sobre as marcas da educação em suas vidas.

Referências

ATAIDE, Yara Dulce Bandeira de. História oral e construção da história de vida. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (orgs.). **Tempos Narrativas e Ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Estudos Feministas**. Florianópolis, mai./ago., p. 549-559, 2011

BRASIL. **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. - Brasília: UNESCO, MEC, 2005.



CARVALHO, Rute Alves da Silva; FARIAS, Zuleide Santos (Org.). **Educação de Jovens e Adultos – EJA. Ensino Fundamental e Ensino Médio.** Governo do Estado de Rondônia – 2013.

COSTA, Ana Alice. **Gênero, poder e empoderamento das mulheres.** 2008. Disponível em: http://www.adolescencia.org.br/empower/website/2008/imagens/textos_pdf/Empoderamento. Acesso em: 01/02/2016.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber.** São Paulo: Graal, 2001

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17^a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GODOY, Arilda Schmidt. **Introdução à Pesquisa Qualitativa e Suas Possibilidades.** Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v.35, n.2, p. 57-63. Mar./Abr. 1995.

HALL, Stuart. . **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 11^a edição. 2006.

HEILBORN, Maria Luiza; ARAUJO, Leila; BARRETO, Andreia (Org.). **Gestão em políticas pública em Gênero e Raça: GPP-Ger: módulo II.** Brasília: Cepesc: Secretaria de Políticas Para As Mulheres, 2010.

INDONÉSIA (2006). **Princípios de Yogyakarta.** Princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero. Tradução de Jones de Freitas: Observatório da sexualidade e política, 2007.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos.** Guia técnico sobre pessoas transexuais, travestis e demais transgêneros, para formadores de opinião. 2^a edição – revista e ampliada. Brasília Dezembro, 2012.

LOURO, Guacira Lopes. NECKEL, Jane Felipe. GOELLNER. Silvana Vilodre (Orgs). **Corpo, Gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação.** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. **Um corpo estranho** – ensaios sobre sexualidade e teoria *queer*. 1 ed.; 1 reimp – Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

NÓVOA, António (org.) **Vida de Professores.** Porto, Porto Editora, 1993.

PASSOS, Elizete Silva. **A construção da identidade de gênero.** In: PASSOS, Elizete Silva. Palcos e Platéias – as representações de gênero na faculdade de



filosofia. Salvador: UFBA, Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a mulher, 1999.



A MOTIVAÇÃO E O DESEMPENHO DOS COLABORADORES DA COOPERATIVA DE CRÉDITO RURAL - ASCOOP SISAL – PAC SALGADÁLIA - BA

Maicon de Lima Costa
Graduando em Administração, UNEB
maicon_costa17@hotmail.com
Jocely Santos Caldas Almeida
Professora de Administração, UNEB
jocely.almeida@gmail.com

Resumo

Diante de uma sociedade que a cada dia aumenta os padrões de exigência na demanda de produtos e serviços, as organizações necessitam buscar alternativas que atendam a esses novos hábitos dos consumidores. Além disso, existe também um grande número de empresas concorrentes e avanços tecnológicos demandando mudanças a todo instante nas organizações. Com isso surge a obrigação por parte das empresas em procurarem motivos que levem os colaboradores a estarem sempre motivados no desenvolvimento das atividades e aumento da produção. Estes motivos são oriundos das necessidades essenciais para a satisfação de seus anseios e projetos de vida, indo de questões básicas como alimentação, sono e repouso até a mais elevada delas, a auto-realização. Sendo assim, este artigo buscou avaliar a relação motivação/desempenho em uma cooperativa de crédito, tendo como metodologia pesquisas bibliográficas seguidas de análise quantitativa por meio de questionário, para avaliar o grau de satisfação dos seus funcionários. Percebeu-se, com base no questionário, que a instituição fornece condições favoráveis de mantê-los motivados por meio da satisfação de suas necessidades e ambiente de trabalho. Por fim, ficou claro a relevância da motivação para se atingir melhor desempenho da produção pelas pessoas em suas atividades, além disso, pode-se afirmar que a cooperativa de crédito está indo bem neste elo motivação e desempenho.

Palavras-chave: Motivação. Desempenho. Colaboradores.

Introdução

A motivação se faz necessária para a vida humana e não há dúvidas que ela exerça um importante papel em qualquer área em que existam pessoas desenvolvendo algum tipo de atividade. A mesma se caracteriza como algo que leva o indivíduo a uma constante busca para o alcance de objetivos, sonhos e projeto de vida. Quando a motivação está relacionada ao trabalho, por consequência, leva a produção a atingir patamares elevados uma vez que os funcionários não estarão



desenvolvendo apenas atividades, mas buscando aquilo que é essencial para dar sentido a suas vidas.

Assim, a motivação interfere no aumento da produção, a qual está diretamente ligada àquilo que o grupo almeja, ou seja, aquilo que o motiva, o que acaba afetando a disposição e a produção do trabalhador. Com base nisso, há uma necessidade de analisar como se apresenta o grau de motivação, tendo em vista a dimensão e a necessidade desta para os funcionários, para que por meio deste artigo sejam percebidas possíveis melhorias frente à problemática de como a motivação afeta o desempenho dos colaboradores da ASCOOP Sisal – PAC Salgadália? Assim, o artigo tem como objetivo geral analisar como a motivação influencia o desempenho dos colaboradores, e como objetivos específicos avaliar o grau de motivação dos colaboradores, observar os efeitos da motivação dos funcionários sobre a produção e examinar possíveis melhorias no desempenho dos colaboradores por meio da motivação dos mesmos.

Como metodologia utilizou-se para este trabalho a pesquisa bibliográfica e em seguida uma pesquisa de campo, com aplicação de questionário fechado, composto por 08 questões de múltipla escolha, aos funcionários da Cooperativa de Crédito - ASCOOP Sisal PAC - Salgadália, a qual conta com quatro funcionários: gerente, caixa, agente de crédito e serviços gerais.

Assim, este artigo está estruturado em introdução, referencial teórico com conceitos e teorias motivacionais, análise de dados e considerações finais.

Conceituando Motivação

A motivação nas empresas possui grande relevância e tem sido fundamental na vida dos funcionários para se obter melhores resultados frente ao desafio de crescente aumento da produção e desempenho. Ela se faz necessária em qualquer departamento, ao envolver sentimentos de crescimento e realização, devendo ser analisada não como uma simples manifestação da personalidade, mas sim, como algo ligado diretamente ao comportamento humano que deve ser sempre estimulado por motivos e razões de realização.

Para Minicucci (1995) o termo *motivo* vem do elemento MOV, o qual significa mover, surgindo daí a *ação de mover*, ou seja, motivação. Para o autor, ela está



ligada a um determinado comportamento do indivíduo em agir na direção do seu objetivo. “A direção inicia um comportamento e a persistência mantém esse comportamento.” (MINICUCCI, 1995, p.214). Percebe-se que não basta saber o objetivo e a direção, há também a necessidade de manter-se persistente para que de fato a motivação leve à obtenção de resultados.

Outro conceito de motivação segundo Fiorelli (2009) diz que a ação move o indivíduo, a qual se dá pela energia interior, *intrínseca* a ele, levando-o, espontaneamente à ação. Fiorelli (2009) destaca ainda, que quando ela acontece a produção é elevada já que existe a satisfação das pessoas e conseqüentemente os efeitos são multiplicadores, cabendo aos administradores manter, canalizar e despertar essa energia interior voltada para o alcance dos objetivos das organizações.

Já para Gil (2001), a motivação tem sua origem em necessidades não satisfeitas, se caracterizando pela força que leva as pessoas a agirem em busca de seus motivos próprios. A isso, Maximiano (2009) com uma idéia semelhante, acrescenta que a motivação, além de ser essa energia e força impulsionadora do comportamento, possui três propriedades: direção, intensidade e permanência. Para estes autores, a motivação ocorre no íntimo de cada pessoa estando ligada aos objetivos pessoais, tornando-a específica. Gil ressalta também que não se pode motivar ninguém, mas cabe aos superiores hierárquicos criar condições e um ambiente de trabalho propício para a satisfação das necessidades de cada um.

Teorias da Motivação

A motivação aborda várias teorias nas quais autores buscam explicar o que leva as pessoas a serem motivadas, quais as condições para isso e principalmente a problemática desta ser algo intrínseca ao indivíduo. Dentre as principais abordagens teóricas que tentam explicá-la destacam-se a Teoria das Necessidades, de Abraham Maslow, Teoria dos Dois Fatores, de Frederick Herzberg e a Teoria Existência Relacionamento Crescimento (ERC), de Clayton Alderfer.

Teoria das necessidades humanas

Maslow, estudioso sobre motivação humana, buscou compreender o que leva as pessoas a desenvolverem atividades e saírem do seu estado inerte. Para Banov, Maslow percebeu que:

Ao observar o comportamento humano, chegou à conclusão de que o ser humano é portador de várias necessidades e essas aparecem organizadas em prioridades e hierarquia. Desenvolveu uma teoria, idealizando uma pirâmide que representava as necessidades em uma sequência, apontando uma caminhada em direção ao topo e, ao mesmo tempo, mostrando o tamanho da área de cada necessidade a importância e a dificuldade de se alcançar o ápice da pirâmide. (BANOV, 2011, p. 68).

Segundo a Teoria da Hierarquia das Necessidades, o comportamento das pessoas é incentivado por um conjunto de necessidades que fazem com que elas venham a reagir no ambiente de trabalho. Estas estão dispostas em uma pirâmide que abrange desde as mais baixas (fisiológicas) passando pelas necessidades de segurança, sociais, estima até chegar as mais elevadas (auto-realização). Conforme se observa na Figura 1 abaixo:

FIGURA 1 - A Hierarquia das Necessidades Humanas, segundo Maslow.



Fonte: Banov (2011, p. 69.)

Observa-se que as necessidades fisiológicas caracterizam-se pelas questões básicas que todos precisam para sobreviver podendo destacar alimentação, sono,



repouso e sede. Apesar de constituírem o nível mais baixo de todas, estas são de vital importância, devendo seguir a ideia de que se busca a realização de uma necessidade superior logo após a anterior estar total ou parcialmente suprida gerando satisfação para a pessoa (BANOV, 2011). Já Minicucci (1995) afirma que à medida que a satisfação das carências acontece, são desenvolvidas novas necessidades pelo indivíduo.

As necessidades de segurança, segundo Maximiano (2009), englobam questões inerentes à sobrevivência, perda de emprego e integridade física. A estes fatores Banov (2011) acrescenta a privação e a ameaça, as quais o indivíduo está sujeito, levando-o à busca de proteção e segurança frente às questões psíquicas como, por exemplo, mudança, instabilidade e necessidades de ordem e limites, clareza na política administrativa e estabilidade de seu cargo.

Já as necessidades sociais para Gil (2001) acontecem quando são satisfeitas as necessidades fisiológicas e de segurança. Estas são, “Necessidades de amizade, afeto integração e aceitação dentro do grupo e da sociedade.” (MAXIMIANO, 2009, p. 262). São voltadas para as várias formas de relacionamentos que se possui, sejam elas no ambiente de trabalho, familiar, grupo de amigos, entre outros, onde existem necessidades de participação. Assim, as relações interpessoais são indispensáveis para criar um ambiente agradável dentro das organizações, pois é preciso ser aceito e querido nos grupos para maior satisfação nos espaços de convívio.

Quanto às necessidades de estima, elas se complementam com as sociais uma vez que não basta ser aceito e querido, pois agora, para Gil (2001), as pessoas passam a querer estima tanto de amor próprio, como necessidades de ser reconhecidas e prestigiadas naquilo que fazem. “São as chamadas necessidades do Ego.” (BANOV, 2011, p. 70). Tais carências são indispensáveis na vida de qualquer ser humano para que este sinta autoconfiança e determinação naquilo que faz. A falta de satisfação dessa necessidade gera frustração com sentimentos de inferioridade e uma série de comportamentos que afetam diretamente o desempenho profissional do colaborador.

Por fim, no topo da pirâmide estão as necessidades de auto-realização. Elas são as mais elevadas e envolvem todo o potencial ao seu pleno desenvolvimento.



Nelas não basta a realização das necessidades primárias, pois agora a pessoa sente o desejo intrínseco de perceber-se importante e satisfeito naquilo que faz em sua vida na totalidade do ser como apontam Gil ao dizer que “Neste nível, as pessoas desejam se tornar aquilo que são capazes de ser” (GIL, 2001, p. 206) e Maximiano, ao esclarecer que esta é a “Necessidade de utilizar o potencial de aptidões e habilidades, auto-desenvolvimento (*sic*) e realização pessoal.” (MAXIMIANO, 2009, p. 262).

De acordo com esta teoria é importante perceber que o comportamento deve seguir uma hierarquia das necessidades, garantindo a satisfação das mais baixas até que se consiga chegar ao topo da pirâmide.

Teoria dos Dois Fatores

A teoria dos dois fatores foi desenvolvida por Frederick Herzberg e de acordo com Gil (2001), ela procura mostrar os fatores ambientais e motivacionais causadores de insatisfação e satisfação, respectivamente, no trabalho e quais as condições físicas que atuam em conjunto para alcançar esse objetivo de motivar pessoas. Para Herzberg, satisfação e insatisfação não estão em lados opostos, mas se diferenciam em suas escalas dentro da organização, podendo ser representadas por fatores higiênicos e fatores motivacionais.

Os fatores higiênicos são indispensáveis para levar os colaboradores à satisfação, já que ao atuarem em condições favoráveis de desenvolverem suas atividades se sentirão melhores. Para Maximiano (2009) os fatores higiênicos no ambiente de trabalho geram satisfação ou insatisfação, mas não se ligam a questões motivacionais. Estes fatores são externos, podendo a empresa controlá-los e buscar sempre as condições que melhor ofereçam ambientes de trabalho confortáveis, estimulantes e produtivos para as pessoas, através de programas de qualidade de vida.

Os fatores motivacionais, ao contrário dos fatores higiênicos, se apresentam como algo interno que está sob o controle do indivíduo. São fatores necessários para a satisfação e consequente motivação ao envolverem questões de reconhecimento, progresso e realização profissional. Em sua ausência não existe



insatisfação, são neutros, porém quando presentes na vida do funcionário são causadores de satisfação.

Segundo Banov (2011), Herzberg acreditava que satisfação e insatisfação não são coisas apontadas como contrárias uma da outra, mas sim, que a satisfação é quando não ocorre nenhuma insatisfação e a insatisfação quando não há condições de satisfação. Quando se compara a teoria de Maslow com a de Frederick elas se apresentam da seguinte forma, na ordem crescente da pirâmide: os fatores higiênicos são caracterizados pelas necessidades fisiológicas, de segurança e sociais, e os fatores motivacionais pelas necessidades de estima e auto-realização.

Teoria Existência Relacionamento Crescimento (ERC)

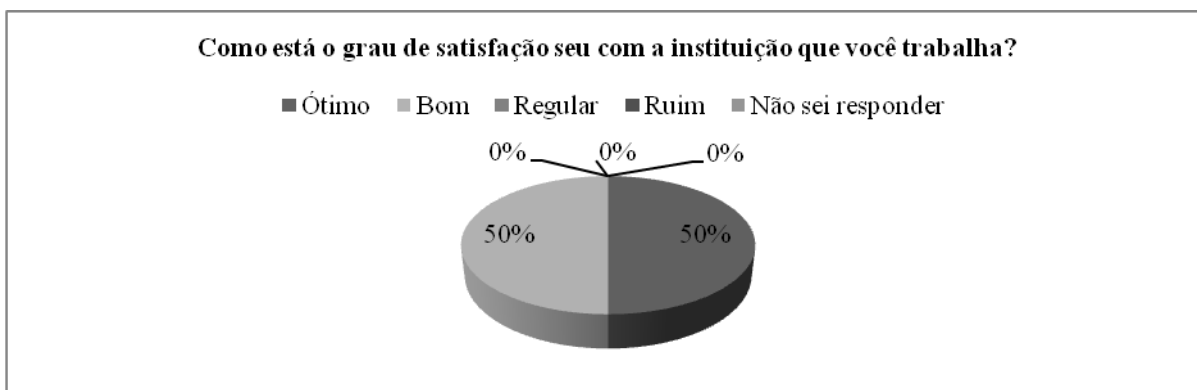
Com base em Oliveira e Gasparotto (2010), Clayton Alderfer criador da teoria ERC, na tentativa de corrigir algumas deficiências deixadas por Maslow, redefiniu as cinco necessidades humanas agrupando-as em três: Existência, Relacionamento, Crescimento. Para ele, as necessidades de Existência englobam as primárias, ou seja, as fisiológicas e de segurança, condições indispensáveis para o indivíduo. As de Relacionamento envolvem questões sociais e de estima para que a pessoas sintam-se reconhecidas pelos outros e mantenham relações saudáveis nos ambientes que frequentam. Por fim, as necessidades de auto-realização, caracterizadas pelo desejo de desenvolvimento pessoal que para Clayton, são marcadas pelo Crescimento. Maximiano (2009) afirma, ainda, que a Teoria de Alderfer tem como base dois princípios: mais de uma necessidade funcionando em tempo instantâneo e maior necessidade de satisfação de uma necessidade inferior quando existe a insatisfação de uma superior a ela.

Observa-se que diferentemente da Teoria da Hierarquia de Maslow, Alderfer afirmava em sua teoria que o comportamento humano pode ser incentivado por mais de uma necessidade ao mesmo tempo, não havendo assim, uma hierarquia de prioridades.

Análise dos dados

Após a análise dos dados obtidos percebe-se que a cooperativa desenvolve ações que geram satisfação das necessidades aos seus funcionários sejam elas de crescimento, reconhecimento, remuneração e/ou ambiente de trabalho, pois grande parte das respostas, cerca de 87,5%, classificou como ótimo ou bom o grau de satisfação com a cooperativa. Os outros 12,5% das respostas, ficaram com a alternativa que coloca a agência em situação regular quanto aos fatores motivacionais (*intrínsecos*), ambiente de trabalho (necessidades sociais) e incerteza sobre motivação/desempenho, conforme os gráficos a seguir:

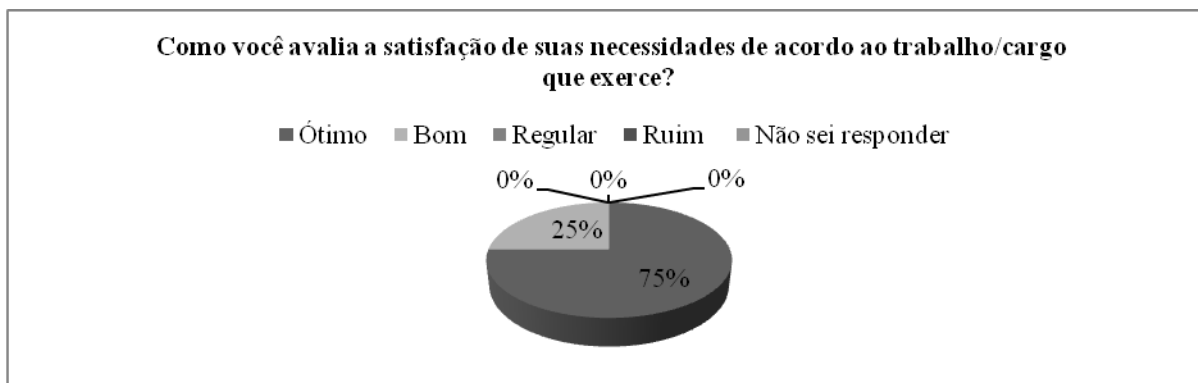
Gráfico 01: Satisfação dos funcionários com a Cooperativa



Fonte: Elaboração do autor, 2016.

Ao se perguntar sobre a motivação 50% dos respondentes acredita está motivado classificando como ótimo o grau de motivação, sendo que os outros 50% classifica como boa. Esse dado é importante tendo em vista que as teorias da motivação estudadas destacam que o funcionário com sentimento de motivação desempenha melhor seus trabalhos.

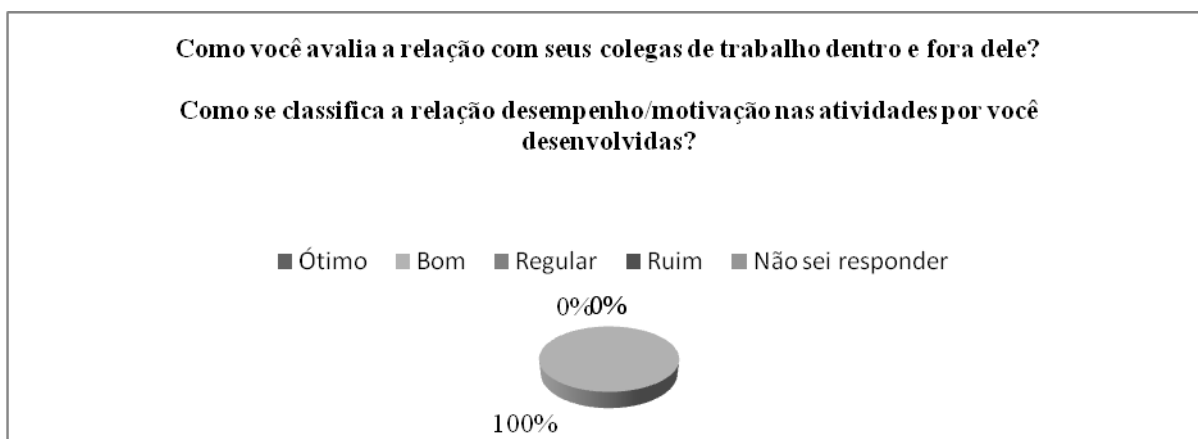
Gráfico 02: Satisfação das
Necessidades



Fonte: Elaboração do autor, 2016.

Outro importante dado faz referência à satisfação das necessidades dos funcionários, pois 75% a avalia como ótimo e os outros 25% como boa, indicando assim que elas estão satisfeitas em suas necessidades de acordo ao cargo que exercem.

Gráfico 03: Ambiente de trabalho e relação desempenho/motivação



Fonte: Elaboração do autor, 2016.

De acordo com os resultados, constatou-se que 100% dos colaboradores acreditam possuir boa relação interpessoal dentro e fora do ambiente de trabalho com seus colegas. Este indicador é fundamental levando em conta a Teoria das Necessidades Humanas de Maslow ao afirmar que existem necessidades sociais que devem ser satisfeitas para melhor desempenharem suas funções. Observou-se

também o mesmo percentual ao se perguntar sobre a relação desempenho/motivação nas atividades desenvolvidas ao longo do trabalho.

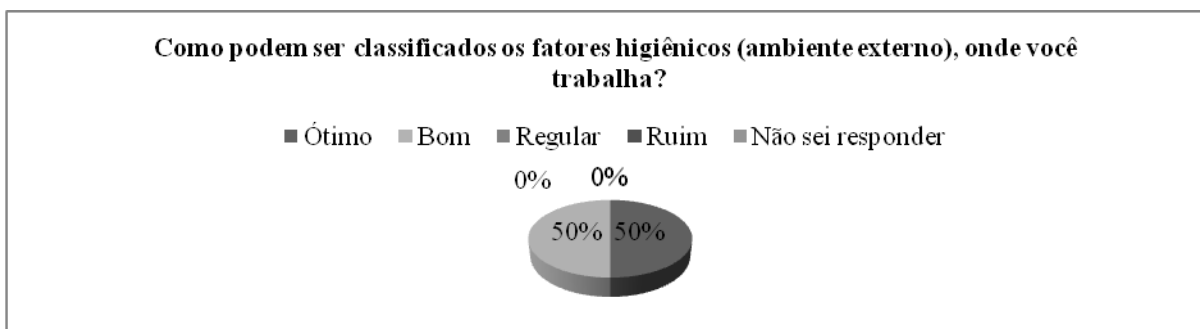
Gráfico 04: Fatores motivacionais



Fonte: Elaboração do autor, 2016.

Um ponto a ser revisto pela cooperativa faz referência aos fatores motivacionais, uma vez que 50% os classificaram como regular, mas de acordo a Teoria dos Dois Fatores de Herzberg, tais fatores são indispensáveis ao envolverem questões internas como reconhecimento e realização profissional, como ainda sua presença gerar satisfação. Os outros 50% os classificaram como ótimo e bom, sendo 25% para cada.

Gráfico 05: Fatores higiênicos



Fonte: Elaboração do autor, 2016.

Já ao se perguntar sobre os fatores higiênicos abordados na Teoria dos Dois Fatores de Hersberg, 50% dos respondentes avaliam como ótimo e o restante como bom o ambiente em que trabalham. Este indicador revela-se importante, uma vez

que Hersberg os salienta como causadores de satisfação e com funcionários satisfeitos ocorre aumento da produção como é evidenciado pela pesquisa.

Gráfico 06: Relação gerente e subordinados



Fonte: Elaboração do autor, 2016.

Outra informação significativa faz alusão ao elo entre gerente e subordinados pela constatação de que 75% acredita ser ótima, no entanto 25% pensa ser regular cabendo à cooperativa buscar maneiras de melhorá-lo, visto que esta ligação se faz necessária diante das necessidades de estima das pessoas abordadas por Maslow em sua pirâmide.

Gráfico 07: Motivação e desempenho



Fonte: Elaboração do autor, 2016.

Com base no gráfico 75% dos participantes da pesquisa concordaram totalmente que a motivação interfere em seu desempenho no trabalho, sendo que os outros 25% não concordam nem discordam neste quesito. Este dado revela mais



uma vez a considerável relação motivação/desempenho abordada pelos autores, bem como sua presença que é igualmente causadora do aumento da produtividade, nos mais diversos setores de trabalho em que atuam na cooperativa.

Sendo assim, pode-se dizer com base nas Teorias estudadas que a motivação é indispensável para aumentar o desempenho das pessoas dentro das organizações, pois a cooperativa vem crescendo a cada ano em seus indicadores financeiros. No entanto, é importante ressaltar que a Teoria das Necessidades Humanas de Maslow apresenta algumas lacunas, pois de acordo com a pesquisa, necessariamente não existe uma hierarquia de necessidades que deve ser seguida uma após outra para se chegar ao topo, mas como aponta Alderfer em sua Teoria Existência Relacionamento Crescimento (ERC), é possível obter satisfação das necessidades sem seguir a Hierarquia das Necessidades, podendo as necessidades acontecerem simultaneamente.

É possível afirmar também que a Teoria dos Dois Fatores, criada por Frederick Herzberg, é fundamental na compreensão da motivação, visto que há diferenças entre o grau de satisfação dos funcionários ligados aos fatores higiênicos e motivacionais. Isso foi observado nas respostas das questões cinco e seis as quais abordam estes fatores, ao revelar que os fatores higiênicos voltados ao ambiente externo causam um nível maior de satisfação se comparados aos fatores motivacionais como reconhecimento e progresso.

Considerações finais

Dessa forma, com base nos conceitos e teorias da motivação apresentados, conclui-se que a motivação é indispensável para melhorar o desempenho das pessoas nos mais diversos ambientes de trabalho, pois com base na pesquisa é possível perceber sua importância através da satisfação das necessidades desde as básicas às mais elevadas para que, conseqüentemente, o indivíduo possua condições favoráveis de motivar-se, cabendo à empresa melhorar ainda mais os resultados obtidos nesta pesquisa, apesar de grande parte dos colaboradores já se sentirem motivados, para aumentar seu desempenho.



Através do estudo realizado fica evidente a satisfação dos colaboradores da cooperativa de crédito com a mesma, pois com base na pesquisa foi revelado que os funcionários estão satisfeitos já que vem sendo aplicadas algumas ferramentas abordadas pelas teorias da motivação, com o intuito de satisfazer suas necessidades já que elas estão diretamente ligado ao desempenho e a produção

Além disso, é possível afirmar com base na pesquisa, que a motivação surge no interior de cada pessoa, que ninguém motiva ninguém, mas cabe às empresas buscar soluções na implantação de programas que possibilitem um ambiente com condições favoráveis das pessoas se motivarem por meio da satisfação de suas necessidades bem como realização profissional e pessoal.

Referências

BANOV, Márcia Regina. **Psicologia no gerenciamento de pessoas**. 2. Ed. São Paulo: Atlas, 2011.

FIORELLI, José Osmir. **Psicologia para administradores: integrando teoria e prática**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Gestão de pessoas: enfoque nos papéis profissionais**. 1. Ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MAXIMIANO, Antonio Cesar Amaru. **Teoria Geral da Administração: da revolução urbana à revolução digital**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MINICUCCI, Agostinho. **Psicologia aplicada à administração**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 1995.

OLIVEIRA, Naiara Fenerick; GASPAROTTO, Angelita M. Segoria. **Motivação nas Organizações: um estudo de caso nos Correios de Bebedouro/SP**. *Interface Tecnológica* – v.7 – n.1 – 2010.



ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM DEFICIÊNCIA VISUAL - AEE/DV: UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Jaciene de Oliveira Queiroz
Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Campus XI
jacyoliveira19@hotmail.com
Évila Oliveira dos Santos
Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Campus XI
evila.uneb@hotmail.com
Iraíde Araújo da Silva
Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Campus XI
iraide.25@hotmail.com/
Tháise Lisboa de Oliveira
Centro de Apoio Pedagógico a Pessoa com Deficiência
thaiselisboa@hotmail.com

Resumo

O presente trabalho apresenta como vem sendo efetivada as práticas pedagógicas no Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Deficiência Visual (DV) e os desafios da prática docente considerando a especificidade do aluno com deficiência visual. Esta escrita emerge das experiências do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), atrelado ao subprojeto “As tecnologias digitais, sociais, ambientais e suas contribuições para a formação docente no território do sisal”, o qual fomenta a inserção do bolsista de Iniciação à Docência, nos espaços educativos. O objetivo desta escrita é compreender os processos pedagógicos e o desafio do docente para atender o aluno com deficiência visual. A base metodológica utilizada está respaldada nos princípios da abordagem qualitativa de pesquisa. O instrumento para coleta de dados foi à observação participante, além de entrevista com a profissional que atua no ambiente do AEE/DV, visto que esse percurso facilitou a nossa investigação e compreensão, a respeito da temática investigada. Neste contexto, o lócus da pesquisa foi o Centro de Atendimento Educacional Especializado localizado na cidade de Serrinha-Bahia. Para fundamentar a nossa escrita nos apropriamos de Creswell (2010), Domingues e Sá (2010), Marconi e Lakatos (2010), Minetto (2008), Mazzota (1993) Sá; Silva e Simão (2010), Veiga (1992) e também foi utilizada a NOTA TÉCNICA Nº 055 / 2013 / MEC / SECADI / DPE. Os resultados indicam que a prática pedagógica no AEE é desafiadora e requer que o docente crie estratégias inovadoras para atender a especificidade de seu aluno com deficiência visual. Desse modo, a nossa experiência no espaço do AEE/DV contribui de maneira significativa para a formação das Bolsistas ID, pois a cada atendimento realizado é um novo aprendizado adquirido, que vai somar com as nossas vivências enquanto futuros pedagogos.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado. Prática pedagógica. Desafio docente.

Introdução



A prática pedagógica dos profissionais que trabalham com pessoas que possuem algum tipo de deficiência seja ela, física, sensorial ou intelectual, deve ser voltada para estratégias que crie espaços e possibilidades para somar na aquisição de novos conhecimentos. São nestes contextos, que a Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva trouxe para o sistema escolar uma inovação para complementar na formação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, tratando-se de um serviço da Educação Especial conhecido como Atendimento Educacional Especializado (AEE). Este serviço visa complementar e suplementar a formação dos alunos que necessitam de um atendimento diferenciado respeitando as peculiaridades de cada um e nesta perspectiva se faz necessário o uso dos recursos pedagógicos específicos e de acessibilidade, o que proporciona uma participação mais significativa nas atividades escolares, desenvolvendo dessa forma sua autonomia e independência.

O AEE pode ser ofertado na escola em que o aluno estuda, no caso da existência de uma sala com recursos multifuncionais, ou seja, local organizado com recursos didáticos e pedagógicos, mobiliários adequados e equipamentos específicos, e também pode ser realizado em centros de atendimento educacional especializado, sendo este no turno oposto do horário escolar. Segundo Sá; Silva e Simão (2010, p.34), “O AEE deve ser realizado no contraturno da escola, em espaço próprio, organizado com recursos, materiais e equipamentos adequados [...]”. Diante disso, é importante que o profissional responsável pelo AEE tenha uma formação adequada para atender as particularidades do aluno, fazendo uma articulação com o professor do ensino regular e com a família para saber como anda o desenvolvimento do aluno tanto na escola quanto nos espaços sociais.

Nesta perspectiva, este artigo apresenta como vem sendo efetivada as práticas pedagógicas no AEE/DV e os desafios da prática docente considerando a especificidade do educando com deficiência visual, sendo este, fruto das experiências do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID¹⁴),

¹⁴ O PIBID é um programa financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e que funciona com Bolsistas de Iniciação à Docência, Supervisores e Coordenadores de Área.



atrelado ao subprojeto “As tecnologias digitais, sociais, ambientais e suas contribuições para a formação docente no território do sisal”, pensado por professores que trabalham no curso de Licenciatura em Pedagogia.

O lócus desta pesquisa foi o Centro de Atendimento Educacional Especializado localizada na cidade de Serrinha-Bahia, onde utilizamos como base metodológica a abordagem qualitativa que segundo Creswell (2010, p.211), “[...] a pesquisa qualitativa é uma pesquisa interpretativa, com o investigador tipicamente envolvido em uma experiência sustentada e intensiva com os participantes”. Assim, esse tipo de abordagem nos permitiu uma interação mais intensa com o que se pretendia descobrir, onde os resultados não foram quantificados, e sim interpretados.

Para coletar dados e obter mais informações acerca das práticas pedagógicas no AEE/DV, utilizamos como instrumento à observação participante, inspirada pelo que afirma Marconi e Lakatos:

A observação participante consiste na participação real do pesquisador na comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele. Fica tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste. (MARCONI; LAKATOS, 2010, 177)

Esse tipo de instrumento nos possibilitou colher mais informações e uma maior aproximação com o objeto de estudo, pois pudemos estabelecer interações com o profissional do AEE/DV por meio de entrevista semiestruturada para colhermos informações acerca de como ocorre à prática pedagógica nos atendimentos e também os desafios da prática docente. Diante disso, este artigo tem como objetivo compreender como se dá os processos pedagógicos e quais os desafios do docente para atender o aluno com deficiência visual.

Um olhar sobre a prática pedagógica no AEE em Deficiência Visual

Discutir acerca da prática pedagógica do profissional do AEE em deficiência visual, é falar do educador interessado em incluir e acolher os alunos nos seus processos educacionais independente do seu grau de deficiência e das suas dificuldades aparentes.



Para compreender o que seria de fato a prática pedagógica, escolhemos a conceituação de Veiga (1992, p.34) ao afirmar que “[...] uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social [...]”. É sabido que a prática social está imbuída de contradições e de características socioculturais predominantes na sociedade.

As reflexões elencadas pela profissional que atua no Centro de Apoio Pedagógico nos fazem perceber que ainda não existe uma compreensão adequada por parte da sociedade sobre o funcionamento deste trabalho, sua importância e relevância para as pessoas com deficiência. Afirma ainda, que os professores do AEE sentem muito forte a necessidade de fazer com que a educação contemple toda diversidade humana.

Conforme estabelece nas Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (2009), o AEE é um serviço da Educação Especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos em seu processo de aprendizagem e formação para o convívio social, considerando suas necessidades específicas. Ele deve ser articulado com a proposta da escola regular, embora suas atividades se diferenciem das realizadas em salas de aula de ensino comum.

As práticas pedagógicas do centro de atendimento especializado na área da deficiência visual são práticas inovadoras que requer do profissional atuante dedicação, pois os atendimentos devem ser bastantes dinâmicos mesmo sendo individualizados. É sabido que cada indivíduo tem o seu desenvolvimento peculiar, conforme as suas vivências, suas experiências, seu contexto social e encontra-se em seu grau de desenvolvimento cognitivo, isso faz com que o trabalho pedagógico do AEE/DV, com um educando não seja desenvolvido da mesma maneira com os demais.

Nesta perspectiva, a prática pedagógica docente exige muita cautela, principalmente no que se refere ao trabalho com o Sistema Braille, visto que o profissional pedagogo especializado não venha ofertar uma determinada atividade que o educando ainda não esteja apto para desenvolvê-la. Dessa forma, é preciso



conhecer bem o educando para que possa introduzir atividades mais complexas voltadas para o Braille, em que as mesmas devem ter relação com o cotidiano do educando.

[...] o Sistema Braille deve ser introduzido em situações cotidianas, mesmo que a criança não saiba decifrar este código, para que ela aprenda a comunicar e possa se beneficiar da linguagem, da diversidade de jogos e de exercícios táteis o mais cedo possível. Pode-se, por exemplo, aproveitar suas experiências pessoais para escrever uma história ditada por ela, elaborar uma lista de brinquedos, escrever nomes, palavras de seu interesse, inventar jogos e brincadeiras com grãos, sementes, bolinhas, botões e objetos que lembram os caracteres Braille. (DOMINGUES; SÁ, 2010, p.50).

A prática pedagógica no centro de atendimento a pessoas com deficiência visual, está inteiramente voltada para o Sistema Braille, porém o ensino do Braille deve ser introduzido gradativamente. Segundo Sá, Silva e Campos (2007), o Sistema Braille é conhecido universalmente como código ou meio de leitura e escrita das pessoas cegas. Baseia-se na combinação de sessenta e três pontos que representam as letras do alfabeto, os números e outros símbolos gráficos, que visam facilitar a comunicação por meio da grafia.

O Centro Especializado o qual foi realizado a pesquisa, atende crianças, adolescentes e adultos, dessa maneira, as práticas pedagógicas são bem diversificadas já que alguns educandos encontram em fases distintas, ou seja, uns estão mais avançado no que se refere ao Braille, e outros ainda estão na fase inicial do processo de conhecimento da cela Braille, esta é a combinação de seis pontos em alto relevo, que dispõem de duas colunas, cada uma com três pontos, possibilitando assim a leitura e escrita tátil, outros indivíduos atendidos já dominam a reglete, ou seja, recursos didáticos da escrita Braille, para Domingues e Sá (2010, p.49), “[...] reglete é uma régua de plástico ou de metal, constituída por um conjunto de celas vazadas, dispostas horizontalmente em linhas paralelas, ajusta a uma base retangular compacta [...]”. Outro dispositivo utilizado na escrita é a máquina braille e assim à medida que uns dominam a reglete, ou a cela Braille outros estão manuseando a máquina Braille.

A máquina de escrever Braille é um equipamento mecânico ou elétrico com um grupo de três teclas paralelas de cada lado para representar a cela



Braille, uma barra de espaço no centro e um dispositivo para ajustar a folha de papel. (DOMINGUES; SÁ, 2010, p.49).

Partindo desse pressuposto, o AEE em deficiência visual não se restringe apenas ao ensino do Braille, e também não substitui a escolarização ofertada pela escola regular, o mesmo oferta ainda uma educação para vida, ou seja, uma educação de como conviver no meio social, familiar e como se tornar um cidadão autônomo mesmo com a sua necessidade especial.

No dia-a-dia do AEE, percebemos que ocorrem mudanças significativas em relação ao comportamento dos atendidos, no que se refere a sua autonomia e na sua alta estima, aos poucos vai nascendo o respeito da comunidade pelas diferenças que esses educandos atendidos apresentam, deste modo, às oportunidades de inclusão surgem e neste contexto os pais e professores iniciaram um processo de mudanças na sua postura, abrindo portas para novas atitudes e uma postura ética de inclusão, trazendo educador e educando para o centro da discussão.

Diante da complexidade que o deficiente visual enfrenta no que diz respeito à educação escolar, a Constituição Federal de 1988 vem assegurar e determinar que deva ser garantido a todos os educandos o direito de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, de acordo com a capacidade de cada um. Nesta perspectiva, é inegável que as práticas de ensino devem acolher as peculiaridades de cada aluno, independentemente da deficiência que a possua.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (1997) enfatizam que:

[...] a proposta de ensino que considere essa diversidade precisa abrir espaço para o aluno trazer música para a sala de aula, acolhendo-a, contextualizando-a e oferecendo acesso a obras que possam ser significativas para o seu desenvolvimento pessoal em atividades de apreciação e produção. (BRASIL, 1997, p.75).

Diante disso, a prática pedagógica ofertada no centro de AEE em deficiência visual tem como foco também a música, pois muitos dos educandos que são atendidos têm certa afinidade ou se identificam com a musicalidade, é com base nas preferências musicais desses educandos que a profissional pedagoga articula nas suas práticas a inserção da música para atender as necessidades dos mesmos, e com certeza as atividades com música torna-se mais prazerosa e significativa.



Os desafios enfrentados na prática pedagógica docente do AEE/DV

O processo educacional em relação às pessoas com baixa visão ou totalmente cegas, exige uma estruturação na prática pedagógica que leve em consideração a diversidade das necessidades individuais de cada educando, permitindo-lhe avançar no seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional, ou seja, o profissional que atua nesta área, ou que recebe alunos com baixa visão ou cegueira total, deve buscar meios adequados na promoção da comunicação entre os envolvidos e o meio educacional, criando condições na busca de respostas positivas sobre o atendimento aos quais os educandos serão submetidos.

Essa prática supõe uma investigação antes e no decorrer das vivências para que se consiga fazer as adaptações curriculares com eficiência. Por isso, os professores têm que:

Primeiramente conhecer o aluno e suas peculiaridades, determinar o nível de competência deles e fatores que viabilizam o processo de ensino e aprendizagem, o professor tem que estar centrado no potencial e não no déficit do aluno. (MINETTO, 2008, p 67)

Deste modo, os educadores Pedagogos especializados em deficiência visual, que ofertam o atendimento em AEE/DV no Centro de Apoio Pedagógico, devem oferecer meios reais de conhecimento que potencializem o processo de ensino e aprendizagem, reconhecendo a subjetividade de seus alunos, esse fator os impulsionam a buscar constantemente uma reflexão sobre as suas práticas pedagógicas, dificuldades encontradas durante os atendimentos e até mesmo dos avanços adquiridos ao longo do processo ensino/aprendizagem.

Conforme as diretrizes da educação especial, o AEE é realizado prioritariamente na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou de outra escola, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns. Nesta perspectiva, e com base na vivência do Centro de Apoio pedagógico, o profissional pedagogo que atua junto à sala de recurso para a deficiência visual, tem a incumbência de flexibilizar o desenvolvimento da aprendizagem ao aluno tendo como importante enfoque eliminar as barreiras encontradas no processo de escolarização e no processo de ensino aprendizagem.



A elaboração e execução do Plano de AEE estabelecidos pelas diretrizes da educação especial são de competência dos professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais em articulação com os demais professores do ensino comum, com a participação da família. Podemos afirmar que é perceptível essa tríade, no Centro de Apoio Pedagógico no momento de elaboração das propostas de trabalho para atender as especificidades dos educandos. Vale ressaltar, que isso não é uma tarefa fácil para o profissional do AEE em deficiência visual, pois requer dedicação intensa de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos e acaba sendo desafiador, pois o profissional deve ofertar ao educando atendido ensino do Sistema Braille, que é uma área bastante complexa.

Outros recursos pedagógicos utilizados pelo professor no atendimento são: sorobã que é um instrumento pedagógico para o ensino de matemática; o uso dos recursos de Tecnologia Assistiva – TA que são recursos pedagógicos adaptados aos recursos de acessibilidade do computador; cabe também ao professor mediar às técnicas para a orientação e mobilidade para alunos com cegueira ou de baixa visão; Desenvolvimento de atividade que facilite a vida diária como adaptações de jogos e brincadeiras e ensino de atividades de vida autônoma e do cotidiano do aluno, ou seja, educar para o social.

No decorrer das observações ficou perceptível que nem sempre se consegue desenvolver as atividades programadas, pois dependendo do estado emocional em que o educando se encontra, o atendimento necessita de algumas alterações, exigindo do educador conhecimento sobre diversas estratégias para aplicar com eficiência seu Plano de Atendimento Individualizado ou Plano de Desenvolvimento Individual (PDI).

O PDI serve para registrar os dados da avaliação do aluno e o plano de intervenção pedagógico especializado que será desenvolvido pelo professor na Sala de Recursos Multifuncional. É constituído de duas partes, sendo a primeira destinada a informes e avaliação e a segunda voltada para a proposta de intervenção. (POKER, [et al.],2013, p.21).

Percebemos também que vários fatores interferem no avanço das habilidades e dos conhecimentos de uma pessoa com baixa visão ou totalmente cegas, uma das possibilidades está relacionada à própria família, que pode até mesmo por falta de conhecimento impedir algumas conquistas, por isso, é importante que os centros de



atendimentos que recebem as pessoas com deficiência visual incluem as famílias nas vivências, tendo-as como aliadas na promoção da autonomia desses educandos.

A pedagoga especializada na área de deficiência visual argumenta que há pouco apoio e envolvimento social, familiar e político que favoreçam a pessoa com deficiência a ter acesso aos recursos essenciais para que os conhecimentos possam ser adquiridos. Segundo ela a instituição a qual está inserida, é uma iniciativa que parte do desejo social de atender esse público e encontra apoio da gestão pública, que vem desenvolvendo um relevante trabalho na área da educação especial, porém são muitos os avanços que precisam acontecer para que possam alcançar o objetivo de uma verdadeira inclusão escolar e social.

Para alunos com deficiência visual é fundamental a exploração dos outros sentidos, compensando a falta da visão, este trabalho precisa ser singular e ao mesmo tempo diversificado, onde o educador necessita inserir materiais desportivos, como por exemplo, a bola de guizo que a partir do barulho oportuniza o educando realizar diversas atividades, utilizar cartazes ampliados e coloridos para aqueles que possuem baixa visão e o próprio sistema Braille.

Neste contexto, Mazzota destaca que:

A educação de excepcionais, ou educação especial [...] se caracteriza por alguns elementos tais como: currículo especial ou adaptações ao currículo comum, recursos materiais, equipamentos e aparelhos específicos e pessoal profissional adequadamente preparado. Dentre tais elementos, o pessoal profissional, particularmente o professor, constitui o pilar fundamental. (MAZZOTA, 1993, p 41).

Outros materiais também podem ser utilizados, como o uso de ilustrações táteis, sorobã, textos falados, sempre com o intuito de estimular os demais sentidos. Nesta perspectiva, fica evidente que por esse motivo em outra forma de educação os recursos didáticos não assumam tanta importância como no contexto da educação especial.

E neste contexto, um dos desafios que permeiam a ação educacional para alunos inseridos no AEE, está relacionado às vivências no dia a dia em suas comunidades, neste sentido a preparação para o fortalecimento de vínculos de amizades e socialização se faz necessário na formação desses educandos, pois,



além das barreiras arquitetônicas, comunicativas, a pior barreira é o preconceito sempre presente na vida das pessoas com deficiência.

Então o primeiro desafio está em desenvolver a autoestima e a certeza dentro de cada um, de que são capazes de aprender, crescer e evoluir. É feito todo um trabalho de autoconhecimento, aquisição de valores que conduzam a alcançar esse objetivo, através de dinâmicas, reflexões, diálogos, relatos de experiências exitosas e etc.

Para Sá, Silva e Simão, estudiosos da área:

[...] é muito importante conhecer o contexto familiar, social e educacional dos alunos, identificar suas potencialidades, dificuldades e necessidades em diferentes situações de aprendizagem e circunstâncias que permeiam o cotidiano dos educandos, dentro e fora da escola. A coleta de informações, a pesquisa dos antecedentes clínicos e escolares ampliam as possibilidades de compreensão do foco de atuação do AEE e de intervenções pedagógicas que envolvam a parceria com outros colaboradores. (SÁ; SILVA; SIMÃO, 2010, p. 33)

Assim podemos afirmar que a atuação profissional do AEE é desafiadora e abrangente, principalmente na área de deficiência visual, pois requer competências e habilidades específicas para a execução de atividades que possibilitem o avanço integral dos educandos envolvendo o ambiente familiar, escolar e a efetiva participação nas atividades.

Considerações finais

Neste artigo argumentamos que o AEE é de extrema importância para o bom desempenho das competências e habilidades das pessoas com deficiência, sendo uma das inovações trazidas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que foi elaborado segundo os preceitos de uma educação que possibilite que cada aluno aprenda a partir de suas aptidões e capacidades.

Os resultados deste trabalho é fruto da atuação das Bolsistas ID do PIBID, no Centro de Atendimento Educacional Especializado, onde as mesmas através de observação participante e da prática pedagógica da Pedagoga/Supervisora do AEE/DV, elaboram, produzem e apresentam atividades voltadas para atender às



necessidades e peculiaridade dos educandos com deficiência visual, possibilitando um contato direto e uma participação ativa no AEE/DV.

Vale ressaltar que, o PIBID é um programa que tem o intuito de incentivar, valorizar e aprimorar o processo de formação docente, em prol da qualidade da Educação Básica, proporcionando também a permanência dos estudantes dentro da universidade e estimulando o interesse dos mesmos para o desenvolvimento de uma educação de qualidade. Nesta direção, os resultados indicam que a prática pedagógica no AEE é desafiadora e requer que o docente crie estratégias inovadoras para atender a especificidade de seu aluno com deficiência visual.

Desse modo, o AEE tem contribuído de maneira significativa para a formação das Bolsistas ID, pois a cada atendimento realizado é um novo aprendizado adquirido, que vai somar na sua experiência profissional. Dessa forma, os atendimentos permitem que as Bolsistas vivenciem e experimentem como trabalhar com os alunos com DV, propiciando um entrosamento com os mesmos e com a profissional Supervisora, oportunizando assim uma troca constante de experiência.

Desta maneira, a prática pedagógica no AEE/DV tem nos proporcionado uma grande experiência de formação docente, pois permite que seja aprimorada a cada dia a percepção acerca do ser humano em sua totalidade, levando sempre em consideração suas potencialidades e a certeza de que o mundo a nossa volta foi criado com a grande missão de trazer felicidade e bem estar social, não podendo o indivíduo estabelecer uma relação de dependência e escravidão com relação aos recursos materiais que temos, os recursos é que precisam estar à disposição dos indivíduos.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa oficial, 2011.

_____. **Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares**. Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial. NOTA TÉCNICA – SEESP/GAB/Nº 11. Brasília. 2010. Disponível em:



<http://www.ppd.mppr.mp.br/arquivos/File/NOTATECNICAN055CentrosdeAEE.pdf>.
Acesso em: 16/01/2016 às 15:07

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CRESWELL, John W. Métodos Qualitativos. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**/John W. Creswell; tradução Magda Lopes; consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição Dirceu da Silva. - 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DOMINGUES, Celma dos Anjos; SÁ, Elizabet Dias de. **A Educação especial na perspectiva da inclusão escolar: os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, Fortaleza, CE: Universidade Federal do Ceará, 2010.

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

MINETTO, Maria de Fátima. **Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio**. 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2008

POKER, Rosimar Bortolini [et al.]. **Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.

SÁ, Elizabet Dias de; CAMPOS, Izilda Maria de; SILVA, Myriam Beatriz Campolina. **Atendimento educacional especializado: deficiência visual**. Brasília: MEC, SEESP, 2007.

SÁ, Elizabet Dias de; SILVA, Myriam Beatriz Campolina; SIMÃO, Valdirene Stiegler. **Atendimento Educacional Especializado do aluno com deficiência visual**. 1. Ed. – São Paulo: Moderna, 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 2. Ed. Campinas, Papirus, 1992.



A VISÃO DE MULHERES BENEFICIÁRIAS DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA, SOBRE A EDUCAÇÃO DOS FILHOS E CHEFIA DA FAMÍLIA

Jéssica da Silva Santos

Universidade do Estado da Bahia-UNEB/CampusXI

Jessicasilvasantos16@gmail.com

Ivonete Barreto de Amorim

Universidade do Estado da Bahia-UNEB/CampusXI

ivoneteeducadora@hotmail.com

Resumo

O presente trabalho intitulado *A visão de mulheres beneficiárias do Programa Bolsa Família, sobre a educação dos filhos e chefia da família* pretendeu investigar qual a influência que o Programa de Transferência de Renda Bolsa Família (PBF) tem sobre mulheres de baixa renda, mães e chefes de família na questão da educação do seu filho. Teve como objetivo geral refletir sobre a importância da mulher beneficiária do Programa Bolsa Família na educação de seus filhos e na chefia da família, tendo como questão de pesquisa: quais olhares as mulheres de baixa renda, chefes de família que recebem o benefício Bolsa Família têm sobre a educação de seus filhos? Esta pesquisa teve como teóricos que nortearam as discussões: Louro (2003); Mariano e Carloto (2009); Szymanski (2001); Toledo (2011); Almeida (2005), entre outros. Para melhor conhecer o objeto desta pesquisa, elegemos como método de investigação a pesquisa qualitativa e adotamos como instrumento de coleta de informações a entrevista semiestruturada e a análise documental dos documentos do Programa Bolsa Família. O *lôcus* da pesquisa consistiu em uma escola situada em um povoado da zona rural da cidade de Teofilândia/BA. Os sujeitos da pesquisa foram quatro mulheres: três delas beneficiárias do Programa Bolsa Família, mães, solteiras e chefes de família e uma professora da rede municipal de ensino. Dentre os resultados obtidos, foi possível registrar que o Programa Bolsa Família tem um grande impacto na vida das mães entrevistadas e que existe uma preocupação destas pelo cumprimento das condicionalidades do programa, principalmente referente à educação dos seus filhos.

Palavras-chave: Programa Bolsa Família. Educação. Mulheres.

Introdução

O presente artigo baseia-se no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado *Programa Bolsa Família: olhares de mulheres sobre a educação dos filhos e chefia da família*, uma pesquisa vinculada no interesse em descortinar questões



referentes ao impacto do referido programa na vida de mulheres que são mães e chefes de família.

O Programa Bolsa Família (PBF) é um dos principais programas de transferência de renda do Brasil, o qual foi instituído pelo Governo Federal no ano de 2004, e tem como finalidade a diminuição da pobreza e da desigualdade social, garantindo para as famílias pobres uma renda para suprir algumas necessidades básicas, além de incentivá-las a serviços públicos como saúde, educação e assistência social.

Surge a inquietação de pesquisar sobre o Programa Bolsa Família diante das narrativas cotidianas que ouvimos tanto na escola, quanto no âmbito familiar. Percebemos, através das falas, que algumas mães se utilizam do benefício para sustentar a casa, sendo que, às vezes, é a única renda que possuem. As narrativas dos professores são que as mães não estão preocupadas com o rendimento escolar dos filhos e mantêm-os na escola apenas para que o benefício não seja suspenso. Assim, diante desses relatos cotidianos, surgiu o interesse em pesquisar sobre a temática.

Após a realização do Estado da Arte nos Campi XI e I da Universidade Estadual da Bahia (UNEB), sobre as produções acadêmicas já escritas que contemplassem essa temática, não encontramos monografias que discorressem sobre este tema. Diante disto, é convalidada a importância de investigar: quais olhares as mulheres de baixa renda, chefes de família que recebem o benefício Bolsa Família têm sobre a educação de seus filhos?

A fim de alcançar as respostas para o questionamento anteriormente citado, elencamos como objetivo geral: refletir sobre a importância da mulher beneficiária do Programa Bolsa Família na educação de seus filhos e na chefia da família e os seguintes objetivos específicos: identificar quem são essas mulheres que recebem o Benefício Bolsa Família; compreender o poder que o Programa Bolsa Família exerce sobre as mulheres e educação dos filhos; e conhecer a importância da mulher diante da chefia da família.

O *locus* da pesquisa consistiu em uma escola situada em um povoado da zona rural da cidade de Teofilândia/BA. Os sujeitos da nossa pesquisa foram quatro mulheres: três delas beneficiárias do Programa Bolsa Família, mães, solteiras e



chefes de família e uma professora da rede Municipal de ensino para contemplar sobre a relação do programa e a escola, as quais foram entrevistadas. Após a assinatura do termo de consentimento livre esclarecido, estas entrevistas foram gravadas, transcritas e depois analisadas com base na questão de pesquisa, no referencial teórico e nas narrativas destas pessoas entrevistadas.

As mulheres chefes de família e educação dos filhos

Nesta seção discorreremos sobre os novos arranjos familiares e sobre as mulheres chefes de família e seus olhares sobre a educação dos filhos, destacando o esforço que muitas têm para possibilitar uma educação de qualidade para seus filhos.

Ocorreram, no Brasil, nas últimas décadas, mudanças nos arranjos familiares e em suas características, o modelo de família antes considerada nuclear (pai, mãe e filho), atualmente, tem se modificado e foi formando outros modelos familiares como afirma Almeida ao definir os principais grupos familiares,

Destacam-se como principais os arranjos compostos por casal sem filhos, casal com filhos (família nuclear), casal com filhos e outros parentes (família conjugal ampliada), chefe (feminino ou masculino) sem cônjuge e família unipessoal (ALMEIDA, 2005, p. 42).

Com o passar dos anos, as famílias foram se modificando e formando novos modelos, entre eles, como destaca a autora, a família na sua maioria está chefiada por mulheres. Com as mudanças econômicas e o ganho de espaço no mercado de trabalho, as mulheres estão ocupando um lugar que antes era apenas dos homens, ou seja, muitas delas são responsáveis pelo sustento da casa, pela educação dos filhos e muitas ainda trabalham fora de casa.

Atualmente, houve um acréscimo no número de mulheres trabalhadoras que são chefes de família. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em dez anos as mulheres responsáveis pelo sustento da família aumentou de 22,2% para 37,3%, um avanço significativo. Dados do IBGE (2010) comprovam a afirmação em que:



nesses dez anos, houve um aumento de famílias tendo a mulher como responsável (de 22,2% para 37,3%), inclusive em presença de cônjuge (de 19,5% para 46,4%), contra o decréscimo de 77,8% para 62,7% no caso de homem responsável. Também houve queda no percentual de homens responsáveis em domicílios com presença de cônjuge, de 95,3% para 92,2%. Os motivos podem ser creditados a uma mudança de valores relativos ao papel da mulher na sociedade e a fatores como o maciço no mercado de trabalho e o aumento da escolaridade em nível superior, combinados com a redução da fecundidade (IBGE, 2010).

Com efeito, as mulheres estão à frente das responsabilidades familiares, muitas em condição de monoparentalidade, ou seja, um único adulto responsável pelo sustento familiar, neste caso a mulher. O censo do IBGE (2010) ainda aponta alguns fatores que podem estar associados a estas mudanças de valores referentes ao papel destas na sociedade, como o aumento da escolaridade e a redução da fecundidade, tornando as mulheres mais autônomas. É importante notar a diferença existente entre uma família chefiada por mulher e uma família chefiada por homem, pois quando se trata de obtenção de renda o senso do IBGE (2010) revela que

nas famílias formadas por casais, 62,7% dos responsáveis e cônjuges possuem rendimento. Esse percentual é superior em famílias nas quais a mulher é responsável, 66,4%, contra 61,6% para famílias nas quais o responsável é homem. Vale destacar que em 21,2% das famílias com responsabilidade feminina, a responsável não possuía rendimento, enquanto o cônjuge (provavelmente do sexo masculino) apresentava fontes de renda (IBGE, 2010).

Face ao exposto, é notável que as famílias formadas por casais o rendimento é de 62,7%, sendo que quando as famílias onde a mulher é responsável o rendimento familiar chega a 66,4% contra 61,6% para quando o homem é o responsável. Neste sentido, as famílias em que a mulher está à frente tem um maior rendimento até mesmo mais do que as formadas por casais. Ressaltando que das famílias chefiadas por mulheres, cerca de 21% (vinte e um por cento) não possuem renda, enquanto que o cônjuge masculino apresenta de alguma forma fonte de renda.

Tratando-se de renda, muitas mulheres que representam as suas famílias, ou seja, são as chefas que não possuem emprego, principalmente mulheres que vivem em condições de pobreza, muitas vezes a única renda que possuem é o Programa Bolsa Família (PBF) que serve para suprir todas as necessidades da casa, pois



estão com rendimento acima do que quando o homem assume a família, a responsabilidade das mulheres em relação ao sexo masculino é maior e isto é visivelmente notado nos dados do IBGE.

É importante ressaltar que o referido Programa foi criado com vistas minimizar a pobreza existente no país, através das condicionalidades exigidas pelo PBF, as famílias vão dando retorno e saindo do patamar de extrema pobreza que estavam. O PBF fortalece e promove a autoconfiança nas mulheres que agora estão à frente da família e, além de algumas trabalharem fora, trabalham em casa e obtêm todas as responsabilidades de ser a representante de sua família.

A mulher sempre foi vista como o sexo frágil, sendo considerada incapaz de estar à frente da família, de trabalhar fora de casa, de ser responsável pela educação dos filhos e assim foram colocadas de lado e tratadas como secundárias, principalmente as mulheres negras e pobres que cresceram ouvindo que lugar de mulher é dentro de casa cuidando dos filhos, que mulher não pode querer ser igual a homem, isto porque historicamente o homem era o responsável por tudo referente à família, quem trabalhava e a sustentava. Atualmente, apesar de ainda não ter conquistado a igualdade de gênero, a mulher já conquistou muitos espaços, não depende mais do sexo masculino para sobreviver e um exemplo disso está nos novos arranjos familiares que se formaram, com o passar dos anos as famílias chefiadas por mulheres aumentaram significativamente.

Portanto, este estudo apresenta reflexões sobre a importância da mulher pobre, beneficiária do Programa Bolsa Família, mãe e chefe de família que mesmo com a multiplicidade de papéis exercido por ela, revela as mudanças sociais que ocorreram durante os anos elevando o papel destas, saindo do campo de cuidadora do lar para outros espaços em que só homens podiam trabalhar, comandando sua família e se responsabilizando por tudo, principalmente na educação dos seus filhos.

As mulheres sempre foram alvo de preconceito e desigualdades, no entanto sempre lutaram para conquistar seu espaço na sociedade. As mães assumem vários papéis e um deles é ser chefe de família e lidar com todos os problemas familiares até na educação dos filhos.

Com o passar dos anos e o surgimento de novos arranjos familiares, as mulheres foram se destacando e ocupando os espaços masculinos, tanto na área de



trabalho quanto no seio familiar, pois, atualmente, a maioria das famílias é chefiada por elas. A maioria das mulheres, além de ser mãe, é responsável por todas as incumbências da casa e, em virtude disso, educar seus filhos fica cada vez mais complicado, principalmente quando se trabalha fora, ou quando os filhos não querem ir à escola, sendo que este fator, no caso das beneficiárias do PBF, é crucial para a continuação do recebimento do programa.

Educar seus filhos, para as mães, envolve processos muito subjetivos que precisam ser considerados ao analisar determinada situação e toda esta, pois toda ação materna envolve sentimentos e o mais forte deles é o amor. Nesse sentido, Nérici apresenta que

a educação se propõe a proteger o homem e quer vê-lo em melhores condições físicas, emocionais, sociais, morais e espirituais, bem como vê-lo mais seguros em suas fases evolutivas de vida e diante das incertezas que o envolve por meio do amor (NÉRICI, 1976, p. 22).

A maternidade não é uma tarefa fácil e ainda mais se colocarmos em questão a tarefa de ter que fazer os dois papéis de “mãe e pai”, complica ainda mais, principalmente quando se é preciso trabalhar para conseguir dar uma vida mais digna aos filhos, educá-los e direcioná-los para o caminho certo como os pais almejam e que, segundo Nérici (1976, p. 23), muitas vezes se torna uma “expectativa confiante e, às vezes angustiante de ver crescer o filho e assumir os mais variados tipos de comportamento, alguns que podem alegrar os pais e outros que podem entristecê-los”.

As mulheres além de serem mães solteiras, ainda lhes é incumbido o estatuto de chefes de família, com baixo rendimento socioeconômico, a falta de trabalho remunerado e o dever de sustentar a família. As mulheres estão presentes em toda vida dos filhos, são o órgão principal e sem elas a educação dos filhos estaria em estado crítico, pois a falta do pai faz crescer a presença da mãe na educação dos mesmos.

As mulheres adquirem várias responsabilidades e, muitas vezes, a sua rotina acaba que interferindo em um cuidado maior com a educação dos filhos, pois trabalhar, cuidar da casa e ainda educar é muito problemático, tem que se ter um jogo de cintura para dar conta de tantas obrigações.



Análise e discussões das informações

Tendo como base que o objeto deste artigo consiste em refletir sobre a importância dos olhares de mulheres beneficiárias do Programa Bolsa Família e chefes de família sobre a educação dos filhos, é de suma importância observar qual a influência que o Programa de transferência de renda Bolsa Família (PBF) tem sobre mulheres de baixa renda, mães e chefes de família na questão da educação do seu filho, salientando que o PBF é atualmente considerado um dos melhores programas de redução da fome e incentivo à educação do país.

Neste sentido, a análise de informações é essencial, pois é através desta que damos o retorno do que pesquisamos em campo, após a interpretação, organização e análises das informações obtidas.

Com efeito, as análises das informações aconteceram em face da organização de três categorias, a citar: o significado do Programa Bolsa Família; o impacto do Programa Bolsa Família no orçamento familiar; a influência PBF e a frequência escolar, as quais procedemos uma articulação de dialogicidade entre as falas das colaboradoras da pesquisa, o referencial teórico e a questão de pesquisa.

Na primeira categoria, o significado do Programa Bolsa Família, destacamos as falas das mães sobre a importância do Programa em suas vidas. Observamos, durante as entrevistas, a diferença de grau de importância do PBF para cada mãe, e isso ficou claro nas falas das mães quando perguntamos: o que é o Programa Bolsa Família para a senhora?

Uma ajuda, né, muitas coisas assim que ajuda, porque tem mês que o pai bota e têm mês que ele não bota a pensão dos meninos e aí é uma ajuda boa pra mim e para meus filhos (ROSA, 2015).

Ah! O Bolsa Família pra mim é tudo, pois antes de ter o Bolsa Família eu dependia de meus pais para tudo e era pesado para eles, pois, além de mim, tinha minha filha que precisava das coisas e eu não tinha dinheiro para dar, pois o pai nunca ajudou em nada (MARGARIDA, 2015).

Através dos relatos das mães, percebe-se que Rosa, a primeira mãe, que além do Programa Bolsa Família tem a pensão dos filhos. Sendo assim, o programa é apenas uma ajuda para suprir as necessidades quando o pai das crianças não deposita a pensão, sendo que se não tivesse esta ajuda tanto ela quanto os filhos



iriam passar por dificuldades. Entretanto, Margarida, a segunda entrevistada, revela que a sua única renda é o Bolsa Família e que se não fosse o programa, tanto ela quanto a sua filha passariam por apertos, pois os seus pais não teriam condições de suprir com as demandas diárias. Deste modo, percebe-se a importância do programa, quando esta afirma que através deste não necessita mais dos seus pais. Nesta perspectiva, a autora Mariano *et al* (2009) afirma que

as mulheres, na sua grande maioria, realmente utilizam o benefício para melhoria das condições de vida da família, em particular das crianças, nos quesitos alimentação, vestuário, compra de material escolar, mobiliário para a casa e material de construção para melhoria das condições físicas da casa (MARIANO, 2009, *et al*, p. 906)

Com efeito, fica evidente que o Programa é de grande importância na vida destas mulheres que não obtêm outras fontes de renda, a realidade de cada entrevistada comprova o que a autora ressalta, pois se utilizam desta ajuda para suprir o que é preciso na família e isto fica confirmado na fala da professora entrevistada, aqui denominada de Flor, ao revelar quando questionada se o PBF faz diferença na vida dos alunos, ao que ela respondeu: “[...] os alunos que são beneficiados pelo Bolsa Família você percebe que quanto aos materiais e ajuda financeira aqui na escola é melhor”. (FLOR, 2015).

Fica evidenciado nas falas das mães que o PBF é usado de maneira diferente e que de uma forma ou de outra acaba sendo uma maneira eficiente de ajudar a família. A fala da mãe ao dizer que o programa “é tudo” afirma o que o autor Dias (2012, p. 69) relata ao enfatizar que muitas vezes a transferência monetária do Programa Bolsa Família representa única fonte de renda das famílias beneficiárias. Estas mães representam muitas outras que sobrevivem às custas desta ajuda monetária e que estão em situação de vulnerabilidade social sem outras perspectivas.

O Programa Bolsa Família tem um grande significado na vida destas mulheres que assumem vários papéis, tanto em sua família quanto na sociedade. É muito difícil sobreviver com tão pouco, porém durante as entrevistas percebemos que estas mulheres, mesmo passando por alguns momentos difíceis, se sentiram lisonjeadas ao serem convidadas para participar desta pesquisa, mesmo em alguns momentos demonstraram-se envergonhadas por estarmos gravando a entrevista,



não tiveram receio em falar sobre sua vida e sobre serem beneficiárias do PBF. Ao contrário, demonstraram orgulho e a todo o momento evidenciavam a gratidão de serem contempladas com o programa.

Na segunda categoria: o impacto do Programa Bolsa Família no orçamento familiar pontuamos qual impacto social que o programa tem sobre família. As mulheres entrevistadas não têm parceiro, ou seja, são mães solteiras que fazem o papel de pai e mãe para seus filhos e compõem uma nova rede familiar que vem crescendo muito, as famílias chefiadas por mulheres monoparentais que não tem a companhia do cônjuge masculino.

Ao serem indagadas se obtinham outra renda além da Bolsa Família, Violeta respondeu que sim, pois possuía ajuda dos pais dos filhos que de vez em quando ajudavam, mas que esta ajuda não era sempre. Rosa afirma que, além do Programa, tem a pensão dos filhos e trabalha em casa de família, porém, segundo ela, o que recebe não dá para suprir todas as suas necessidades e nem sempre o pai das crianças ajuda. Margarida foi a única das entrevistadas que declarou o Bolsa Família como sua única renda, quando diz que “não, não tenho nenhuma outra renda, só o Bolsa Família” (MARGARIDA, 2015) .

A cidade de Teofilândia-BA tem uma população, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) de 21.482 (vinte e um mil quatrocentos e oitenta e dois habitantes), e é dividida em povoados, sendo que a pesquisa foi realizada em um desses povoados. O povoado é pequeno e não há oportunidades de emprego. As pessoas, principalmente os jovens quando completam dezoito anos, viajam para outros Estados à procura de emprego e de uma garantia de vida melhor. A única fonte de renda é a lavoura que, quando não chove, acaba se perdendo o que plantou. Os dados do IBGE (2010) apresentam que

o

percentual de mulheres, com 16 anos ou mais de idade, ocupadas em setor de atividade de agricultura, 50,4%. Percentual de mulheres, com 16 anos ou mais de idade, ocupadas em setor de atividade de indústria, 2,7%. Percentual de mulheres, com 16 anos ou mais de idade, ocupadas em setor de atividade de serviços, 47,0%. (IBGE, 2010).

Percebe-se que é no setor da agricultura que se concentra o maior número de trabalhadoras, porém nem sempre o ano é favorável e muitas perdem o que haviam plantado. Sendo assim, sem poder colher muito e sem outro meio de conseguir



renda, as mulheres se apegam à única renda que, nesse caso, é o Bolsa Família. Neste contexto social, é imprescindível a valorização de programas sociais como o PBF.

Em tempo, é oportuno ressaltar que a falta de oportunidade de emprego existente, principalmente na Zona Rural, faz com que a existência de programas de portes sociais, como é o caso do Programa Bolsa Família, seja tão importante. Estar inserido em um meio social em que não há como sair de casa para trabalhar fora, por causa dos filhos e até por falta de estudo, acaba impedindo que mulheres como as entrevistadas consigam outras maneiras de obtenção de renda e necessitem de ajuda, daí a importância do PBF na vida destas. Com isso, entre tantos fatores que leva a vulnerabilidade social, a autora Toledo assevera que

[...] a baixa escolaridade, corroborando para a definição de um quadro pouco alentador para dar conta das estratégias de sobrevivência atreladas apenas ao esforço pessoal ou amparadas na rede tênue de solidariedade da família extensa ou da comunidade (TOLEDO, 2011, p. 04).

Acerca dos motivos que levam as mulheres a necessitarem do benefício do PBF, a autora esclarece que a baixa escolaridade é um deles e, por isso, muitas precisam de estratégias de sobrevivência e acabam sendo amparadas pela solidariedade da família como relata Margarida e Violeta acerca das mudanças ocorridas ao serem beneficiárias do programa, pois relatam que houve mudanças.

Mudou muito, porque antes eu precisava, eu dependia de ajuda da minha família, e hoje pelo menos já dependo menos, já tenho como comprar o material escolar, roupas, aí mudou muito (MARGARIDA, 2015).

Pra mim, mudaram muitas coisas. Melhorou tudo que tinha pra melhorar, na ajuda que eu sempre preciso. Antes de eu ter, pra mim era tudo mais diferente, mais difícil, porque eu pedia aos meus pais, era meus pais que me ajudavam e agora já diminuiu e ajudou mais. Mudou que aumentou a renda da família. Antes era os meus pais que me ajudavam, agora melhorou porque eu já tenho o meu e não necessito tanto dos meus pais (VIOLETA, 2015).

Constatamos o impacto que o Programa Bolsa Família tem sobre o orçamento destas mães, pois necessitam desta assistência para conseguir superar as dificuldades financeiras que ocorrem durante o mês, devido a falta de oportunidade de emprego e também de outras fontes de renda. Mesmo com uma



pouca ajuda dos pais de seus filhos não é o bastante para arcar com todas as demandas da casa. E quando não se tem outra ajuda, que é o caso de Margarida, a situação piora. Estas mulheres são responsáveis por tudo, elas não convivem com o pai dos seus filhos e procuram dar o melhor para eles. Baseado em dados do IBGE (2010), constatamos que na cidade de Teofilândia a porcentagem de mulheres que são responsáveis por suas famílias sem cônjuge e com filho é bastante alto, mais de 80% das famílias.

Assim, o Programa Bolsa Família é muito criticado por parte da população que observa apenas de fora e que não vive a realidade existente em muitas famílias pobres, as quais passariam fome se não fosse o referido programa. No entanto, apresentamos outro lado do PBF que é abstraído com tantas críticas. As mães entrevistadas evidenciam em suas falas que necessitam dessa ajuda e que sem ela passariam por dificuldades extremas e não por preguiça, mas por falta de oportunidades e pelo contexto social em que vivem.

Na terceira categoria: a influência do Programa Bolsa Família e a frequência escolar, apresentamos como o PBF influencia na frequência das crianças, filhos(as) das mães beneficiárias na escola do *locus* da nossa pesquisa. Constatamos, através das entrevistas, que há uma grande preocupação por parte das mães em relação à frequência dos filhos, além de se importarem com o futuro destes.

As três entrevistadas relatam que se importam com a educação dos filhos e ao serem indagadas acerca dos motivos que levam a manter seus filhos na escola, apontam aspectos similares quando destacam o interesse dos filhos terem um futuro melhor e poderem ser “pessoas de bem”. Deste modo, deixam claro, em alguns momentos, um interesse em que os filhos possam retribuir toda ajuda que lhes foi dada durante a infância ao conseguir futuramente um emprego. Violeta aponta que um dos motivos para manter seus filhos na escola é: “Porque eu quero que eles estudem para terem um futuro melhor. Pra que eles sejam pessoas melhores e que, adiante, eles tenham um emprego bom” (VIOLETA, 2015).

Violeta adotou em algumas de suas falas expressões de caráter emocional para com o futuro dos seus filhos, o que não foi diferente com Rosa e Margarida, que responderam sobre os motivos de manter seus filhos na escola: “pra ser uma pessoa de bem, pra estudar, aprender” (ROSA, 2015). Já Margarida disse: “ah! pra



aprender mais e ser uma pessoa civilizada na vida” (MARGARIDA, 2015). Manter os filhos na escola é direito de todos os beneficiários do Programa Bolsa Família, pois é uma das condicionalidades exigidas pelo programa. O documento que rege o PBF, no seu artigo 3º, assevera que

a concessão dos benefícios dependerá do cumprimento, no que couber de condicionalidades relativas ao exame pré-natal, ao acompanhamento nutricional, ao acompanhamento de saúde, à frequência escolar de 85% (oitenta e cinco por cento) em estabelecimento de ensino regular, sem prejuízo de outras previstas em regulamento. (BRASIL, Art. 3º p. 05).

Para que o benefício não seja bloqueado ou até mesmo cancelado, as famílias têm que cumprir algumas condições e uma delas é manter os filhos na sala de aula. As crianças precisam ter, no máximo, 85% (oitenta e cinco por cento) de frequência escolar. Ao ser indagada sobre a frequência, a professora Flor enfatizou que

a frequência, é as mães se preocupam bastante quando se refere ao Bolsa Família a frequência por que sempre elas tem assim, aquele cuidado de enviar um comunicado dizendo porque o filho não compareceu a aula. (FLOR, 2015)

Tendo como base a fala da professora Flor acerca da frequência dos alunos, percebemos que quando se trata do PBF as mães se preocupam em manter seus filhos na escola. Porém, segundo Flor, as mães, na maioria das vezes, não se preocupam com o rendimento escolar dos filhos e, sim, têm medo de seu benefício ser cortado. Ela afirma sobre a participação das mães na escola que

Eu percebo que é de uma forma preocupante principalmente quando se refere a falta a frequência escolar, porque tem algumas mães que envia os filhos sob a pressão do Bolsa Família e não se preocupam com a aprendizagem (FLOR, 2015).

O fato de não ter como se manter diante da realidade em que vive e no contexto social em que está exposto, talvez leve estas mães a ter uma atitude que não convenha para escola, e o rendimento escolar em si não seja tão preocupante, pelos motivos de cumprir com o que o Programa exige. Para estas mães, o importante é que ele esteja na escola. Partindo do exposto, chega-se ao entendimento que as mães não estão se importando com a educação dos filhos,



estão preocupadas mesmo é com o benefício que recebem. Diante disto, ao perguntar a Flor qual o impacto que o PBF causa na participação das mães, ela novamente reforça que

algumas mães, como eu te falei antes, manda os filhos pra escola para a questão de não existir a falta entendeu de ter uma alta frequência que é o caso preocupante dela. Algumas não se preocupam com aprendizagem das crianças, principalmente quando se trata de reunião dos pais, as mães só vêm quando se trata de algo pra falar do Bolsa Família (FLOR, 2015).

Surge, aí, a velha questão da relação família e escola, onde a não participação dos pais é frequentemente alta, principalmente nas reuniões. Porém, não diria que são apenas as beneficiárias do Bolsa Família que estão neste patamar de não ir as reuniões. Ainda é necessário muito esforço para acertar esta relação de ambas as instituições. Acerca disso, a autora Szymanski aponta que

os conflitos entre famílias e escolas podem advir das diferenças de classes sociais, valores, crenças, hábitos de interação e comunicação subjacentes aos modelos educativos. Tanto crianças como pais podem comportar-se segundo modelos que não são os da escola. Isto pode não ser um problema para as famílias das camadas sociais mais altas, que têm a possibilidade de escolher uma escola que se assemelhe ao seu próprio modelo. Esta não é a realidade para as classes trabalhadoras (SZYMANSKI, 2001, p.103).

Com isto, não é só o fator do programa que impede que as mães estejam na escola ou até mesmo acompanhem seus filhos, há muitos outros que interferem, como, por exemplo, ir à escola procurando saber como anda o desenvolvimento dos seus filhos. As mães entrevistadas disseram que vão sempre que solicitadas e em nenhum momento falaram que iam pelo fato do Programa Bolsa Família.

Em contrapartida, ao perguntar às mães se elas ajudam seus filhos nas tarefas escolares, todas as três responderam que sim, mesmo não compreendendo algumas coisas elas ajudam e aprendem, como afirma Margarida ao frisar que: “às vezes, fico até altas horas com ela ajudando na atividade escolar e eu aprendo com ela” (MARGARIDA, 2015). É interessante notar que mesmo não tendo uma participação ativa na escola, as mães se preocupam em ajudar seus filhos nas tarefas escolares, dando um suporte para que eles continuem estudando e possam ser pessoas melhores no futuro.



O impacto que o Programa causa na vida destas famílias é muito grande. Porém, cabe ao Estado oportunizar novas formas de obtenção de renda para que estas mães possam ter outras maneiras de manter sua casa e seus filhos. É importante também que as mães continuem ajudando seus filhos e sempre estejam à procura de saber como vai o desenvolvimento de seus filhos na escola.

Considerações finais

A pesquisa efetivada no bojo deste artigo apresenta alguns indicativos do que representa o Programa Bolsa Família para a vida de mulheres beneficiárias, mães e chefes de família.

A incumbência das mães que mantêm a sua casa apenas com a ajuda monetária do PBF nos chamou atenção, levando-nos a pesquisar se estas mulheres se preocupavam com a educação dos seus filhos. A partir das entrevistas, percebemos que o PBF vai além de um simples programa de transferência de renda, uma vez que está entrelaçado na vida destas mulheres que deixaram em evidência a necessidade extrema de serem beneficiárias.

Entretanto, compreendendo a abrangência deste programa social, percebemos que ainda falta muito para que se consiga realmente chegar ao seu objetivo, que é tirar as famílias do patamar de pobreza, pois as mulheres entrevistadas estão dependentes e não vemos uma possível saída para que elas cresçam em relação à sua renda, pois, no contexto social abordado, dado a falta de um direcionamento do Estado e Município, estas mulheres continuam sem oportunidades de emprego.

Destacamos uma necessidade urgente de se criar projetos para a ampliação profissional destas mulheres para que elas possam conseguir sair do patamar de dependência e comecem a ter outras fontes de renda e isto é obrigação do Estado junto ao Município. O Programa Bolsa Família é uma ajuda para que as mães mantenham seus filhos na escola e deem a eles o mínimo de conforto possível que uma criança/adolescente merece. Ao mesmo tempo, serve como uma maneira de sobrevivência, pois ele é usado para suprir todas as necessidades da casa, partindo do alimento até a compra de roupas, não só dos filhos e, sim, para todos da família.



Referências

ALMEIDA, Gracineide Silva. **Buscando estratégias de sobrevivência: um estudo das condições socioeconômicas de famílias chefiadas por mulheres** em Novos Alagados. Dissertação de mestrado. Universidade Católica de Salvador. Salvador, 2005. Disponível em: www.ucsal.br acesso 07/04/2015

BRASIL. **Decreto nº 5.209 de setembro de 2004b**. Regulamenta a lei que cria o Programa Bolsa Família. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/> Acesso em: 10/12/2014

_____. **Lei nº 10.836 de 09 de janeiro de 2004a**. Cria o Programa Bolsa Família. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/> Acesso em: 10/12/2014

_____. Ministério de Desenvolvimento Social e Combate a Fome (MDS). **Programa Bolsa Família**. Disponível em: bolsa.familia@mds.gov.br. Acesso em: 11/12/2014.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. IBGE cidades, 2010. Disponível em: www.cidades.ibge.gov.br acesso em 17/12/2014
NÉRICI, Imídeo Giuseppe. **Educação e maturidade**. 2. ed São Paulo: Atlas, 1976.

SZYMANSKI, Heloisa. **A relação Família/escola: desafios e perspectivas**. Brasília: Plano Editora, 2001.

TOLEDO Laisa Regina Di Maio Campos. **Famílias chefiadas por mulheres em situação de vulnerabilidade social um estudo na perspectiva de gênero**. V Jornada Internacional de Políticas Públicas. 23 á 26 agosto de 2011. São Luís/ Maranhão- Brasil.



A UNIVERSIDADE E A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA DO ESTUDANTE:

O AZIMUTE!

Juliana Melo Leite

Comunicóloga, Analista Universitária, UNEB – Campus XI

jusilva@uneb.br

Diná Santana de Novais

Pedagoga, Analista Universitária, UNEB – Campus XI

dnovais@uneb.br

Luciana Costa Souza

Pedagoga, Analista Universitária, UNEB – Campus XI

lucsouza@uneb.br

Nélia de Mattos Monteiro

Pedagoga, Analista Universitária, UNEB – Campus XI

nmonteiro@uneb.br

Resumo

O AZIMUTE é um Projeto de Extensão criado a partir da observação da postura dos estudantes do DEDC - Campus XI - Serrinha, especialmente os ingressantes, por não estarem familiarizados com a vida universitária. A adaptação à universidade é uma experiência que traz mudanças importantes para os estudantes, e o sucesso na adaptação depende de muitos fatores, alguns deles não ligados diretamente ao contexto acadêmico. O impacto da vivência acadêmica nos estudantes universitários em geral e, em particular, nos que ingressam pela primeira vez no ensino superior, mostra-se como um importante foco de investigação. Pensando nisso, este projeto tem um papel importante a desempenhar no processo de adaptação dos estudantes à universidade, uma vez que visa colaborar com a sua autonomia, a partir do conhecimento de informações necessárias para o pleno desenvolvimento do mesmo durante sua vida acadêmica. Objetiva ainda desenvolver ações que contribuam para o estudante ingressante conhecer a Instituição onde irá cursar sua Graduação. Nesse contexto, o projeto descreverá as dificuldades acadêmicas de estudantes universitários, ingressantes e concluintes dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Geografia e do curso de Bacharelado em Administração deste Campus. Colherá também as informações referentes aos procedimentos administrativos de cada setor do Departamento, com vistas à produção de um Guia. Ao longo do desenvolvimento do projeto, os dados coletados serão confrontados e apresentados à Comunidade Acadêmica em forma de Seminário e uma cópia do Guia do Estudante do Campus XI será entregue ao ingressante. O Projeto encontra-se em fase inicial, contudo, esperamos atingir os objetivos propostos e corroborar com o planejamento de ações educacionais que visem uma maior autonomia dos estudantes durante seu percurso formativo neste Departamento.

Palavras-chave: Autonomia. Estudante. Universidade.

O início da Vida acadêmica: A Universidade



A Universidade do Estado da Bahia – UNEB, com sede na cidade de Salvador, foi criada no ano de 1983, vinculada à Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Bahia. De natureza multicampi, sua criação se deu a partir da integração de faculdades já existentes e em pleno funcionamento, tanto na capital quanto no interior do Estado da Bahia. Novas faculdades foram criadas sob a responsabilidade da UNEB, primeira universidade multicampi que alcança o interior do estado, surge os Departamentos de Educação em substituição às Faculdades, dentre estas, a Faculdade de Educação de Serrinha (FES), criada em 1988, e atualmente, Departamento de Educação do Campus XI – Serrinha.

A estrutura multicampi adotada pela UNEB possibilita a criação e implantação de novos cursos e campi universitários em regiões com baixos indicadores sociais, conseguindo alcançar populações de regiões geográficas muito distantes da região central ou metropolitana, conseguindo contemplar educacionalmente um elevado número de estudantes que de outra maneira dificilmente conseguiriam ter acesso a uma educação de nível superior. Assim, a UNEB atende a uma demanda de ações de caráter educativo, primando também pela inclusão socioeducacional, fortalecendo a sua política de interiorização da educação superior.

Embora tenha uma administração central localizada em Salvador, seus Departamentos possuem autonomia para desenvolver suas atividades acadêmicas e administrativas por entender que eles possuem características culturais, próprias da regionalidade, que não poderão ser desconsideradas no processo de formação profissional por ela pretendida.

A missão da Universidade do Estado da Bahia é grandiosa, visto que sua meta é a produção, socialização e aplicação do conhecimento nas diversas áreas do saber, em dimensões estratégicas, com vistas à formação do cidadão e ao desenvolvimento das potencialidades políticas, econômicas e sociais da comunidade baiana, regidos pela ética, democracia, justiça social e pluralidade etnocultural.

Por meio do ensino, da pesquisa e da extensão a UNEB busca contribuir para o desenvolvimento da região nordeste do país, desenvolvendo uma política de formação de profissionais e produção do conhecimento, com o objetivo de garantir excelência



em suas formações tendo como foco que seus profissionais, atuantes e egressos tenham qualificação, e engajamento nas questões políticas e éticas da sociedade.

O Departamento de Educação - Campus XI da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) localiza-se no município de Serrinha que está situado no Território de Identidade do Sisal, semiárido do nordeste do estado (a pouco mais de 200 km de Salvador). É nesse território, onde historicamente se concentra alguns dos piores índices de desenvolvimento social e econômico do país, que atua o Departamento de Educação/Campus XI. Com a Lei Estadual nº 7.176/97 que reorganizou as universidades estaduais da Bahia, a UNEB adotou a estrutura orgânica de Departamento para identificar suas unidades universitárias, a FES recebeu então a denominação de Departamento de Educação.

No Departamento de Educação do Campus XI de Serrinha são desenvolvidos três cursos de graduação de oferta contínua: Bacharelado em Administração, Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Geografia e possuem em seu quadro de funcionários as categorias docente, técnico administrativo e analista universitário. Fazem parte deste projeto apenas cinco analistas universitárias, sendo quatro pedagogas e uma comunicóloga.

Assim, o acolhimento das demandas do Território de Identidade do Sisal pelo Departamento de Educação do Campus XI, tem significativamente melhorado a qualidade da educação oferecida à comunidade, possibilitando um maior desenvolvimento social, econômico, científico, técnico e cultural dessa região, sem esquecer que o próprio Departamento é beneficiado com o trabalho de seus egressos, pois, muitos retornam ao Campus XI como servidores.

Atentando-se para as demandas sinalizadas pelo seu ambiente, os cursos ofertados pelo DEDC - XI vêm recebendo alunos de vários municípios da Região Sisaleira, franqueando oportunidades para uma qualificação que contribua para uma atuação profissional que gere valor e desenvolvimento para toda a Bahia, democratizando a educação superior, objetivando a promoção e produção de saberes que contribuam para a reversão dos quadros de desigualdades socioeconômicas e educacionais que marcam o território onde se encontra.

O perfil dos estudantes ingressantes em nosso Departamento é bem diversificado, justamente por abranger diversas cidades do Território do Sisal,



especialmente da Zona Rural e povoados de municípios circunvizinhos. Ao iniciarem sua trajetória vivem uma mudança de rotina e novas experiências que lhes despertam sentimentos como dúvidas e medo, consequentes da pouca ou nenhuma vivência acadêmica. Abordaremos neste contexto, descrito acima, como vem se dando o ingresso dos estudantes no Departamento de Educação - Campus XI e as dificuldades enfrentadas por estes ao longo do percurso formativo, que muitas vezes se apresentam como um desafio incidindo inclusive sobre sua permanência neste Departamento.

AZIMUTE: A busca por um itinerário

O título do nosso trabalho indica justamente qual é o nosso objetivo, o que queremos alcançar com este projeto, pois o azimute é uma medida de direção e em árabe esta palavra significa caminho. Ou seja, pretendemos indicar caminhos aos estudantes do Campus numa tentativa de orientá-los quanto às suas dificuldades no que concerne às questões relativas à sua vida acadêmica.

A chegada dos estudantes na universidade representa uma conquista e o início de uma nova etapa na vida de cada um deles, mas é também um desafio, uma fase que requer maior autonomia e responsabilidade. Caracteriza-se pela promoção de significativas mudanças que vão desde a saída de casa, o novo círculo de amizade e as exigências sociais de um amadurecimento que, por vezes, podem representar elementos estressantes para o acadêmico.

Diante desse contexto, o modo como esses estudantes vivenciam o ingresso no ensino superior, como lidam com as dificuldades encontradas nesta caminhada, a maneira como adaptam-se à nova rotina, como exploram as possibilidades que lhes são apresentadas no percurso acadêmico e como ocupam o espaço da Universidade passou a ser o objeto de estudo de muitos pesquisadores.

Nesse sentido, esse projeto pretende descrever as dificuldades de acesso à informação sobre o trabalho desenvolvido por cada setor e a quem podem se direcionar quando do surgimento de problemas relativos à sua vida acadêmica, ingressantes e concluintes dos cursos deste Departamento e contribuir para a construção de sua autonomia dentro deste Departamento.



A partir da observação, vivência e diálogos mantidos com os estudantes no cotidiano do Departamento, pudemos perceber a existência de fortes e diversos questionamentos relativos à vida acadêmica dos mesmos, desconhecendo procedimentos básicos para facilitar o acesso às informações desejadas, bem como favorecer maior participação nas atividades essenciais da universidade: ensino, pesquisa e extensão.

Nota-se também que as dúvidas referem-se a praticamente todos os setores do Campus, o que demonstra certa ineficiência da Instituição quanto à difusão das informações. Não podemos esquecer que também é função da Universidade permitir o acesso às informações de interesse da comunidade acadêmica. Diante desta realidade surgiu a proposta deste projeto de extensão voltado a esclarecer dúvidas e orientar os estudantes possibilitando uma caminhada mais autônoma e, talvez mais participativa na sua graduação.

Como anteriormente explicado, colheremos dados referentes aos procedimentos burocráticos-administrativos de cada setor do Departamento, fornecidos pelos próprios setores e complementados ainda, pelo uso de questionário, entrevistas com vistas à produção de um Guia (Cartilha), para dirimir dúvidas acerca do funcionamento, atribuições e procedimento administrativo de cada setor. Este material produzido será apresentado e distribuído semestralmente aos alunos ingressantes.

Almeida e Soares (2003) ressaltam que o primeiro ano da universidade, em especial, tem sido caracterizado como um período crítico, potencializador de crises e/ ou desafios e como o principal determinante dos padrões de desenvolvimento estabelecidos pelos jovens ao longo da sua frequência universitária.

Na mesma direção, Granado (2004) sustenta que o construto integração universitária é definido por dois componentes: por um lado, a troca entre as expectativas, habilidades e demais características dos estudantes; por outro lado, os componentes da universidade, isto é, sua comunidade, sua estrutura e elementos organizacionais.

A revisão de Polydoro (2001) demonstra que a integração à universidade tem aparecido como a variável central na importante decisão entre permanecer ou abandonar o objetivo de graduação. A integração consiste no processo de



introdução de indivíduos ou grupos em contextos sociais maiores, com padrões e normais mais gerais. Quanto maior for a integração dentro de uma sociedade, maior será o nível de concordância entre os seus membros e maior será a estabilidade social na comunidade.

E em revisão da literatura a respeito deste processo, Almeida e Soares (2003) apontam que, em estudos estrangeiros, estima-se que mais da metade dos alunos que ingressam no ensino superior demonstra dificuldades nesta transição.

Observamos que as expectativas de entrada dos estudantes representam um dos fatores determinantes no processo de integração ao ensino superior. A falta de correspondência entre as expectativas iniciais e o que a instituição realmente oferece pode se tornar um fator de desmotivação. Pachane (2003), em sua pesquisa, aponta para a importância das expectativas iniciais dos universitários, mostrando que eles buscam a universidade para a preparação profissional, no que se refere à titulação, qualificação e também, para o crescimento e realização pessoal.

Estes estudantes têm expectativas quanto à qualidade do processo de formação, no que tange às atividades curriculares e extracurriculares e aos relacionamentos interpessoais. De acordo com a autora, os relatos dos alunos indicam frustrações e insatisfações em vários aspectos relativos à formação acadêmico-profissional, ao curso e à organização da universidade, especialmente a falta de acesso às informações do seu interesse enquanto estudantes.

No Campus XI, onde este projeto está sendo desenvolvido notamos entre os estudantes uma heterogeneidade na forma de condução da própria vida acadêmica, enquanto uns mostram-se mais engajados e participativos nas atividades inerentes a universidade (Ensino, Pesquisa e Extensão), outros necessitam de maior incentivo e orientação, pois não conseguem sozinhos, chegar à informação.

O próprio universitário tem um papel central no seu processo de formação, uma vez que é ele quem deve explorar ativamente as oportunidades oferecidas pelo ambiente. No entanto, há autores, tal como Santos (2000), que salientam, de modo especial, a responsabilidade das instituições de ensino superior perante o percurso de formação dos seus alunos.



Também Nico (2000) afirma a importância das instituições em fornecer aos seus estudantes as condições adequadas para que experimentem satisfatório conforto acadêmico, importante indicador da qualidade institucional e essencial para a qualidade da aprendizagem.

Por outro lado, Barros (2002) sustenta que reconhecer a relevância e promover a qualidade da vivência acadêmica é um desafio que encerra uma responsabilidade repartida, que engloba tanto uma nova filosofia curricular dos cursos e a organização das universidades, como a participação dos estudantes e das suas organizações estudantis.

Indo ao encontro da posição de Barros, Schleich (2006, p. 29), a partir de seus estudos, aponta que “[...] o processo de integração ocorre na interação entre estudante e instituição e deve ser compreendido de maneira recíproca e dinâmica em que estudantes também são ativos na modificação do ambiente institucional”.

A integração ao ensino superior acontece quando o aluno passa a fazer parte da comunidade na qual está inserido e compartilha os valores comportamentais dos colegas e professores, as atitudes, e respeita as exigências formais e informais. Nesse sentido, o ajustamento ao contexto universitário deve ser considerado como um processo multifacetado, construído no cotidiano das relações estabelecidas entre o aluno e a instituição.

Diante de tais pensamentos, acreditamos que o aluno deve construir a sua autonomia durante o percurso da graduação, mas para isso necessita de apoio e orientação da Instituição de ensino, principalmente ao ingressar. Pensamos que a construção da autonomia não depende exclusivamente do estudante, mas que deve ser mediada pelos profissionais que compõem a Universidade, funcionários e professores, em parceria com os próprios alunos.

Nem todos os universitários necessitam do mesmo tipo de apoio para a otimização dos seus níveis de adaptação acadêmica, sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. Isso se deve ao fato de que as motivações, as habilidades cognitivas, o contexto acadêmico anterior, as expectativas ou os níveis de autonomia podem ser diferenciados entre os estudantes, sendo possível encontrar, algumas vezes, diferenciações considerando-se grupos de alunos segundo o curso, o ano de frequência ou o sexo. (ALMEIDA; SOARES, 2003)



Ao ingressar na Universidade, pensamos ser importante um projeto de integração dos calouros que visibilize com eficácia os serviços fundamentais já oferecidos por ela. É preciso conhecer como se organiza, como funciona, as competências e atribuições de cada setor e dos profissionais que a compõem, pois só assim o novo universitário conseguirá transitar pelos espaços da universidade com segurança/habilidade e autonomia.

Para isso é fundamental possibilitar o acesso à informação, uma vez que tal ação é um dos deveres da Universidade, publicizando dados que são de interesse coletivo ou geral.

Mas deve-se, por outro lado, sinalizar ao aluno quais suas responsabilidades, enquanto estudante da instituição, incluindo o conhecimento sobre o funcionamento da mesma, incentivando-o a se interessar em conhecer melhor o que a instituição lhe proporciona, já que o desenvolvimento dos estudantes não depende unicamente do impacto da universidade sobre eles, mas sim do esforço e do tipo de envolvimento do aluno em relação aos recursos oferecidos pela instituição e às experiências externas. Ou seja, ele tem um papel central, uma vez que é ele quem deve explorar ativamente as oportunidades oferecidas pelo ambiente.

Primeiras impressões

O projeto encontra-se em fase inicial de desenvolvimento. Sua metodologia é de abordagem qualitativa, utilizando o questionário e a entrevista como instrumentos de coleta de dados. Trabalharemos com análise documental, uma vez que temos referenciais que norteiam as ações e procedimentos da Universidade, além dos materiais impressos fornecidos pelos setores do campus, que também comporão o quadro de documentos oficiais analisados e que estão disponíveis nos setores específicos. Esses materiais farão parte do quadro de análise.

Os questionários serão aplicados nas turmas de 1º e 7º semestres dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Geografia e do curso de Bacharelado em Administração deste Campus, contendo questões distintas, uma vez que a experiência acadêmica dos estudantes em fase inicial e final dos seus respectivos cursos não são iguais.



É perceptível a falta de orientação da maioria dos estudantes, em qualquer semestre, sobre diversas questões que fazem parte do seu cotidiano, como a maneira como devem proceder e/ou qual setor devem dirigir-se. Algumas das perguntas mais ouvidas entre os estudantes são:

- quando uma aluna engravida, o que ela deve fazer para se afastar das atividades durante a licença maternidade?
- Quantas horas e quais atividades devo realizar para completar meu AACC (Atividades Acadêmico Científico Culturais)?
- Como e por onde faço a reserva e renovação dos livros da biblioteca? Quais são as informações que irei buscar no Núcleo de Pesquisa e Extensão - NUPE?
- Como e por onde acompanho minha vida acadêmica?
- Como faço para acessar meu histórico escolar e comprovante de matrícula?
- Em caso de problemas com minha matrícula, qual setor devo procurar?
- Quais os critérios para que eu possa me inscrever na bolsa residência?
- Caso haja necessidade de trancar o semestre o que devo fazer?
- O que é o Núcleo de comunicação? Qual os serviços que ele desenvolve?
- É importante participar do Diretório Acadêmico, por quê?
- Em que setor solicito materiais (Datashow, caixa de som, microfone) para apresentação de seminários?
- Como faço para participar de um grupo de pesquisa? E Qual importância tem esta participação no meu curriculum?

Diante da importância de tais questionamentos para o sucesso da permanência do estudante no Departamento e das possibilidades destes contribuírem para finalização de sua graduação, iniciamos o nosso trabalho coletando informações em todos os setores administrativos do Departamento, através de um manual de procedimentos o qual descreve todas as competências e atividades de sua respectiva responsabilidade.

Com a realização das coletas das informações o projeto encaminha-se agora para a próxima etapa, que é fase de análise documental, para que possamos divulgar os resultados desta pesquisa, por meio de um seminário e, as ações necessárias para auxiliar o estudante em seu processo de início e término da graduação de sua opção, contribuindo também para que o mesmo tenha acesso às informações que servirão de norte para suas ações educativas neste Departamento.

Considerações Finais



A autonomia do estudante é, sem dúvida, fator de grande relevância para a qualidade da trajetória acadêmica e para o seu sucesso profissional e pessoal. O nível de engajamento na Universidade e a qualidade de sua participação podem determinar o caminho do sucesso, pois este é o lugar de construir não apenas conhecimento, mas também de estabelecer relações, abraçar oportunidades, administrar o tempo, realizar tarefas diversas e variadas que contribuirão para seu amadurecimento pessoal, social, emocional, psicológico, levando-o a assumir responsabilidades e possibilitando-o a tornar-se um sujeito ativo e participativo.

Sem acesso à informação, o exercício da autonomia fica fragilizado. No mundo de hoje, onde a comunicação é um dos principais fatores de ação política, profissional e pessoal, o estudante que não desenvolve esta habilidade torna-se um cidadão sem condições de usar seus direitos, um profissional sem a devida capacidade de pensar criticamente e intervir qualitativamente na sociedade.

Assim, este trabalho visa contribuir não só com a difusão das informações no meio acadêmico, mas também com a formação de sujeitos autônomos, críticos, reflexivos e participativos e, apesar deste trabalho ainda não estar concluído, conseguimos perceber algumas falhas na relação entre o estudante e a universidade e nos empenharemos para traçar um caminho que vise a melhoria de tais questões e dificuldades, de modo a contribuir para a qualidade da vida acadêmica dos sujeitos envolvidos.

Referências

ALMEIDA, L. S. SOARES, A. P. Os estudantes universitários: sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In: MERCURI, Elizabeth; POLYDORO, Soely A. J. (Orgs). **Estudante universitário: características e experiências de formação**. Taubaté: Cabral Editora, 2003.

BARROS, M. A relevância e a qualidade da vivência acadêmica: Um percurso de formação activa: In: **Contextos e dinâmicas da vida acadêmica**. Portugal: Guimarães, 2002

GRANADO, J. I. F. **Vivência acadêmica de universitários brasileiros: estudo de validade e precisão do QVA-R**. Dissertação de Mestrado. Itatiba: Universidade São Francisco, 2004.



NICO, J. B. O conforto acadêmico do(a) caloiro(a) (pp. 161-166). In: **Transição para o ensino superior**. Braga, Portugal: Reitoria da Universidade do Minho, 2000.

PACHANE, G. G. A experiência universitária e sua contribuição ao desenvolvimento pessoal do aluno. In: E. Mercuri; S. A. j. Polydoro. **Estudante universitário: características e experiências de formação**. Taubaté, SP: Cabral, 2003. p.155-186

POLYDORO, S. A. J. PRIMI, R., SERPA, M. de N. da F., ZARONI, M. M. H. & Pombal, K. C. P. **Desenvolvimento de uma escala de integração ao ensino superior**. Psico-USF, 2001.

SANTOS, S. M. dos. As responsabilidades da Universidade no acesso ao ensino superior. IN: **Transição para o ensino superior**. Braga, Portugal: Reitoria da Universidade do Minho, 2000.



A OBRA DE MANUEL QUERINO E A EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Paulo Marcos Pereira
Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo dos Campos/BA
paulomarcospereira@gmail.com

Resumo

O presente trabalho é uma breve reflexão sobre as potencialidades pedagógicas da obra de Manuel Querino (1851-1923) para o desenvolvimento de uma educação para relações étnico-raciais. Nesta reflexão propomos apresentar uma questão tratada no último capítulo da dissertação de mestrado intitulada “Manuel Querino Percursos de um historiador negro e a historiografia de seu tempo – Bahia (séculos XIX - XX)”. Tal questão foi sobre a importância da obra Querino para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana normatizado pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08. Inicialmente, trataremos brevemente de Manuel Querino, listando algumas informações a respeito de sua trajetória intelectual, dos espaços sociais por onde transitou e de sua produção intelectual. Em seguida, relacionaremos as obras de intelectuais negros brasileiros à educação das relações étnico-raciais com base estudos sobre o tema. Por fim, abordaremos brevemente as potencialidades das obras de Querino.

Palavras-chave: Manuel Querino. História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Educação para Relações Étnico-raciais.

Introdução

A educação para as relações étnico-raciais, bem como o ensino de história e cultura e afro-brasileira e africana são temáticas que estão nas agendas de lutas e reivindicações de movimentos sociais, especialmente os movimentos negros, grupos que congregam militantes, pesquisadores de diversas áreas e profissionais da área de educação. Ao fazerem uma leitura crítica da história da educação brasileira percebem que esta foi utilizada pelo Estado brasileiro para colocar em prática projetos de nação para o país baseados em referenciais eurocêntricos e racistas, gestando uma sociedade brasileira que nega, exclui ou desconsidera a presença e as contribuições dos negros na constituição da mesma. E a partir dessa leitura crítica percebe-se que existe a necessidade da construção de uma educação comprometida no combate ao racismo no Brasil e que respeite a diversidade étnico-



racial do país e por fim, contribua para reverter os danos sociais, políticos, culturais que resulta das mazelas herdadas do sistema escravista e da ideia de democracia racial.

Essa tem sido uma das pautas dos movimentos sociais negros ao longo de uma trajetória de militância, de reivindicações e de lutas que tem como um dos marcos a Lei 10.639/03, que normatiza o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, modificada pela 11.645/08 que inclui as demandas dos povos indígenas. São conquistas desses movimentos negros que resultam de reivindicações e tensões ocorridas ao longo de um processo histórico que remonta desde a vigência do sistema escravista aos dias atuais. Em 2004 foram sistematizadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para educação das relações étnico-raciais, que por sua vez, orienta a implementação da Lei 10.639/03.

Os processos de implementação desta Lei apresentam alguns desafios aos profissionais da área de educação em pensar estratégias para a inclusão dos conteúdos referentes à história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos e a promoção de uma educação das relações étnico-raciais. O que sugere, dentre tantas outras medidas, a adequação do material didático usado em sala de aula, a confecção dos mesmos, a realização de atividades de cunho pedagógico.

Acreditamos que a produção intelectual de negros, que em sua trajetória de lutas e resistências conquistaram lugares e produziram discursos sobre si e positivaram a presença negra na constituição da sociedade brasileira possam contribuir para o debate e para a promoção de uma educação das relações étnico-raciais.

Esta possibilidade tem sido apontada em pesquisas recentes sobre a trajetória de intelectuais negros. Neste sentido, a flexão que se segue é um esforço de tratar da importância de estudos que expõem essa preocupação e de apresentar a possibilidade de seguir essa agenda de pesquisa tomando por base a obra de Manuel Querino.

Desse modo, no início desta reflexão apresentaremos de forma breve Manuel Querino e sua produção intelectual, seguida de uma abordagem de possíveis relações entre os intelectuais negros e a educação para as relações étnico-raciais. E para tal empreitada compreendemos ser importante definir o que entendemos por



intelectual negro e por potencialidades pedagógicas. Por fim, trataremos das potencialidades pedagógicas nas obras de Manuel Querino.

Manuel Querino e sua produção intelectual

Manuel Raymundo Querino viveu entre 1851 e 1923. Era baiano de Santo Amaro da Purificação. Negro, filho de ex-escravos, ao se tornar órfão na primeira infância recebeu o professor da escola normal de Salvador Manuel Garcia Correa como seu tutor, o que fez com que se deslocasse para a capital baiana. Correa o iniciou no mudo das letras e possibilitou que tivesse formação. Querino estudou desenho no Liceu de Artes e Ofícios da Bahia o que lhe garantiu o trabalhar como pintor de decoração no setor de construção civil.

Querino participou da Guerra do Paraguai e viveu as transformações políticas sociais e econômicas ocorridas durante a segunda metade do século XIX e as primeiras do século XX, como o desmonte do sistema escravista e a proclamação da república. Ao longo da vida, exerceu várias funções. Foi professor de desenho, jornalista e funcionário público. Em função de seu engajamento político junto aos trabalhadores da área de construção civil, participou do movimento operário na Bahia, na fundação da Liga Operária e depois, no Partido Operário, chegando a exercer por duas vezes o cargo de conselheiro que corresponderia tempos depois a função de vereador.

Além disso, foi um dos membros fundadores do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia – IGHB. Esta instituição tinha como objetivos a produção de conhecimentos referentes à história e geografia da Bahia e congregava indivíduos que compunham as elites letradas da Bahia. Vinculado a esse instituto, Querino realizou pesquisas e escreveu textos, alguns publicados na revista deste instituto e outros no formato de livro. Sua principal preocupação foi com relação às práticas culturais dos africanos e afrodescendentes na Bahia, sua história, usos e costumes, religiosidade, culinária. Manuel Querino, junto a Nina Rodrigues foi um dos pioneiros nos estudos sobre os africanos na Bahia e no Brasil.

Seus principais textos publicados foram: *As Artes na Bahia – esboço de uma contribuição histórica* (1909), *Artistas Baianos – indicações biográficas* (1909), *Bailes Pastoris* (1914), *A Bahia de Outrora – vultos e fatos populares* (1916), *A Raça*



africana e os seus costumes na Bahia (1916), O colono preto como fator de civilização brasileira (1918) e A arte Culinária na Bahia (1928).

Portanto, trata-se de um conjunto de obras que versam sobre várias temáticas, desde história da arte e dos artistas, da vida dos negros africanos e seus descendentes, da religiosidade, culinária dentre outros assuntos. Um das especificidades da abordagem de Querino em seus textos reside em sua defesa da participação dos africanos na formação da sociedade brasileira, influenciando na formação dos costumes brasileiros.

Intelectuais negros e a educação para as relações étnico-raciais

Ao falarmos de intelectual negro, estamos nos referindo a que tipo de sujeito? E o que seriam potencialidades pedagógicas? Objetivando pensar essas questões, buscamos dialogar com autores(as) que se preocuparam em relacionar as obras de intelectuais negros ou materiais produzidos pelos movimentos negros à educação das relações étnico-raciais, além daqueles que nos ajudam entender o que significa intelectual negro.

Existe uma preocupação na academia em preencher lacunas sobre a trajetória das populações negras a partir de trajetórias individuais de negros(as) que exerceram funções intelectuais dentro ou fora de espaços institucionalizados, voltados a produção de conhecimento. A exemplo desse tipo de pesquisa podemos citar o trabalho de Rosemere Ferreira da Silva, Trajetórias de dois intelectuais negros brasileiros: Abdias Nascimento e Milton Santos. A autora nos ajuda a pensar a trajetória de intelectuais negros no Brasil. Silva propôs traçar as trajetórias intelectuais de Abdias Nascimento e Milton Santos e analisar o processo em que esses dois negros se constituíram intelectuais, com base em dados biográficos.

Segundo Silva, o conceito de intelectual negro pode ser construído segundo alguns princípios e categorias:

Através das investigações científicas, das leituras realizadas e de um repertório teórico que questiona a função intelectual, penso primeiro no conceito de intelectual público para depois pensar a relação deste conceito com o de intelectual negro. Sendo assim, o intelectual público seria aquele profissional envolvido com as ciências ou com as artes que procura fazer do seu campo de trabalho um ato de intervenção no espaço público,



objetivando defender suas ideias tomadas como prioritárias para a constituição de valores. Este intelectual também está preocupado com a associação do seu trabalho a uma causa específica, através da qual procura rever suas atuações como cidadão, consciente de que os conhecimentos e saberes provenientes do envolvimento com esta causa são fundamentais à composição e articulação de um discurso voltado para o questionamento das estruturas de poder no Brasil. (SILVA, 2010, p. 42)

Segundo Silva,

[...] o intelectual negro no Brasil apresenta um diferencial em relação ao público. A sua “insurgência”, tomando a expressão emprestada de Cornel West, muitas vezes, é o estopim para o desencadear de um processo de perseguições, cooptações, manobras e articulações em relação ao poder hegemônico no Brasil. Apesar da sua insurgência, o intelectual negro, consciente do seu papel de cidadão, busca, em algumas situações, estabelecer parceria com os movimentos sociais e dialogar com a sociedade meios de efetivar ações político-sociais mais concretas e mais eficientes para o bem-estar principalmente de uma parcela da sociedade brasileira que sofre com as discriminações e com o racismo. (SILVA, 2010, p. 42-43)

O conceito de intelectual negro que a autora apresenta,

está fundado numa experiência negra explícita ou não explícita, colocada como ponto de partida para as formas de intervenção pública que o intelectual escolhe proceder na sociedade. O intelectual experimenta um tipo de atuação sobre as coisas que lhe permitem entender a sua realidade e a realidade do mundo à sua volta, intermediada pelo pensamento crítico que reconhece, através dessa própria experiência negra, o sentido de uma ação política questionadora da responsabilidade de transformar os problemas enfrentados pelas pessoas negras em projetos alternativos que garantam aos afro-brasileiros condições de desenvolvimento econômico e social. (SILVA, 2010, p. 44)

Outro caminho trilhado no sentido de explicitar o que expressa os termos “intelectual negro” observa-se no estudo realizado em pesquisa de doutorado por Evaldo Ribeiro Oliveira, Negro Intelectual, Intelectual Negro ou Negro-Intelectual: considerações do processo constituir-se negro-intelectual. Oliveira objetiva analisar os processos em que negros se constituem intelectuais. O autor começa a análise refletindo sobre os termos “negro” e “intelectual”.

O primeiro termo, “negro”, que abrange pessoas ainda julgadas, por muitos, como inferiores, sem cultura, desprovidos de educação, saúde, moradia, trabalho, lazer, além de carentes de outras condições necessárias à vida digna. Já o segundo “intelectual”, carregado de significados que dizem respeito, entre outras, à excelência, às capacidades, aos conhecimentos. Não raro, nos espaços acadêmicos, perceber que minha intenção de pesquisa causava espanto: “negros intelectuais existem?” Era como se, por



uma fração de segundo, até as pessoas “bem intencionadas” tendessem a associar que “ser intelectual” era incompatível e não poderia fazer do “ser negro” (OLIVEIRA, 2014, p. 26).

Oliveira, citando Mazrui (2010) afirma que,

A sociedade ocidental constrói a cultura e a crença de que os negros/as não são dotados de capacidades intelectuais, não são aptos a pensar, filosofar, produzir ciências, entre outras formas de expressar conhecimentos, criatividade. São negros e negras julgados e, por que não dizer, condenados a serem representados apenas como força física, bruta irracional, sem cultura, semovente (OLIVEIRA, 2014, p. 28).

Segundo Oliveira ainda se observa, nos dias atuais, este tipo de pensamento a respeito dos negros, influenciando diversas gerações e destruindo “qualquer forma de questionamento, de conhecer novas formas de possibilidades de interpretações sociais, étnico-raciais e culturais” (OLIVEIRA, 2014, p. 29). E para romper com esse pensamento, “é necessário descolonizar o poder e o saber que se querem dominantes” (OLIVEIRA, 2014, p. 29) e “reconhecer a perspectiva dos colonizados, dos oprimidos” (OLIVEIRA, 2014, p. 30)

Oliveira ressalta ainda que o termo intelectual foi concebido por uma visão de mundo eurocêntrica, cujos sentidos têm por referência uma epistemologia ocidental. Desse modo, propõe-se incorporar a seu estudo a perspectiva africana do que sejam os intelectuais, “intelectuais africanos”, tendo como base obras de autores africanos que tratam de intelectuais (OLIVEIRA, 2014, p. 74) A princípio, segue a sugestão de Nei Lopes (2003) de usar palavras africanas que, ao serem traduzidas para o português, corresponderiam a “sábio” ou “mestre”, tais como: Nganga (Quibundo), Nlógi (Guicongo), Olüwa (Ioruba), Ologon (Ioruba), Onusafo (Twi [Axanete]) (OLIVEIRA, 2014, p. 75). Em seguida, busca interpretações das funções e ações e sentidos de intelectuais em autores como David Chanaiwa (2006), Hrbek (2010), Mazrui (2010), Pajot (2004), Boubacar Barry (2012), Paul N”DA (1982), Ki-Zerbo (2005), e outros.

Oliveira distingue três formas de se referir aos negros na condição de intelectuais: intelectual negro, negro intelectual e negro-intelectual. Segundo o autor, os negros intelectuais são denominados

[...] pela literatura, produzida especialmente nos Estados Unidos, como “African Intellectual, Black Intellectual” e em outros contextos, como é o



caso do Brasil, entre outros lugares, como “intelectual negro”, “intelectual da diáspora africana”, “intelectual africano”. Para evitar mal-entendido, confusão, todos os que se reconhecem pertencentes ao Mundo Africano – Continente e Diáspora – serão designados como “negros intelectuais” (OLIVEIRA, 2014, p. 86).

Oliveira apresenta dois autores que diferenciam “intelectual negro” de “negro intelectual”. O primeiro, Sales Augusto dos Santos (2007), afirma que,

Nada impede que os(as) **intelectuais negros(as)** – aqueles(as) intelectuais de ascendência afro-brasileira que não militam nem foram militantes de Movimentos Negros ou que ainda não sofrem influência desses movimentos – também possam incorporar uma ética da convicção antirracismo, associando esta a uma ética acadêmico-científica que adquiriram em suas formações acadêmicas. Todavia, pensamos que um dos fatores que diferenciam os(as) intelectuais negro(as) dos(as) negros(as) **intelectuais** é justamente o fato de estes(as) últimos(as) serem todos tocados(as): a) diretamente por uma ética da convicção antirracismo; e b) indiretamente por meio de conversas, diálogos, trocas de informações, e outras formas de conversas, diálogos, trocas de informações, e outras formas de contatos entre estes(as) intelectuais e os(as) ativistas dos Movimentos Sociais Negros; influencias essas, direta e indireta, que se refletem em seus trabalhos científicos e nas suas condutas acadêmico-intelectuais (OLIVEIRA, 2014, p. 113)

A segunda referência é a obra de Ana Paula dos Santos Gomes (2009), que apresenta a seguinte distinção:

O **negro intelectual** pode ser todos/as os/as negro/as que produzem conhecimentos seja como engenheiros/as, médicos/as, poetas, sapateiros/as, borracheiros/as etc., em benefício de si próprio. Porém os/as **intelectuais “negros/as”** são aqueles(as) que produzem conhecimentos não apenas em benefício de si próprio/as, mas também em benefício da sua comunidade negra. [...] O/a intelectual negro(a) produz conhecimentos para fortalecer sua comunidade negra, para melhorar a condição de vida dos/as negro/as (OLIVEIRA, 2014, p. 113)

Percebe-se que Gomes (2009) e Santos (2007) têm posicionamentos diferentes em relação ao uso do termo “intelectual”, que pode qualificar o negro ou ser negro pode ser qualidade de um intelectual (OLIVEIRA, 2014, p. 167). Oliveira formula um conceito para “negro(as) intelectuais” com base na obra de autores africanos. No caso específico do estudo que propõe, para Oliveira

[...] a definição de negro(a) intelectual está pautada em pessoas negras que: se emanciparam, escapando da escravidão psicológica, física induzida pelo pensamento eurocêntrico; descolonizou e descoloniza mentes; são pessoas que passaram por instituições escolares e acadêmicas, mas são também pessoas sem escolarização, são pessoas capazes de representar



anseios comuns aos negros e negras; organizar e unir grupos; são referências das comunidades de que são oriundos e participam; são pessoas que dialogam com a sociedade por meios de suas produções e atividades profissionais, políticas, artísticas, culturais, científicas, entre outras. São produtores(as) de artes, ciências, políticas e de ciência na perspectiva da população negra; são pessoas que atuam em espaços públicos com o compromisso específico com a população negra; são pessoas convictas com uma ética antirracista, integrantes do movimento social negro; que pensam, agem e produzem conhecimento em prol das comunidades negras. São indivíduos que por meios de suas experiências de negros e negras organizam, dirigem a população negra e a sociedade; são pessoas que se educam e proporcionam a outras a se educarem no combate ao racismo e as discriminações; são também acadêmicos que questionam os conhecimentos e os direitos pretensamente universais, por meio da produção, reflexão e intervenção, relacionando o ethos étnico-racial com o ethos acadêmico-científico, questionando e produzindo conceitos, categorias, teorias e metodologias em conexão com a população negra (OLIVEIRA, 2014, p. 116).

Por fim, a última denominação apresentada por Oliveira é a de “negro-intelectual”, no qual os termos negros são ligados por hífen ao termo intelectual, formando substantivo composto. Com base na pesquisa que desenvolveu, Oliveira observa que existem pessoas que “podem ser substancialmente negras e substancialmente intelectuais.” (OLIVEIRA, 2014, p. 167). O negro-intelectual é uma pessoa negra,

que se constitui como tal, desde a infância e são intelectuais que foram se constituindo com o compromisso com a comunidade negra, com estudos escolarizados e universitários, com o estudo do Movimento Negro, da sociedade, da realidade vivida (OLIVEIRA, 2014, p. 167).

Segundo Oliveira,

Ao dizer “negro-intelectual”, estamos frisando um momento para a descolonização do saber e do poder branco e eurocentrado. Descolonizar rompendo com a lógica de que pessoas negras não possam ser intelectuais e se forem, devem negar aquilo que os constituem, ou seja, a sua negritude (OLIVEIRA, 2014, p. 167).

Essa última denominação apresentada por Oliveira se aproxima muito do perfil do intelectual militante vinculado a algum movimento negro e que atua na academia e na sociedade no combate ao racismo e defende a descolonização dos saberes e do próprio termo intelectual.

Ana Paula dos Santos Gomes em sua dissertação Trajetória de vida de Intelectuais Negros(as): Contribuição para a Educação das Relações Étnico-raciais. A pesquisa realizada por Gomes está inserida no contexto de implementação do parecer CNE/CP 003/2004 e objetivou contribuir para educação das relações étnico-



raciais tornando conhecidas e valorizadas as experiências de vidas e contribuições dos intelectuais negros(as). A questão central levantada pela pesquisadora foi: que processos educativos presentes na trajetória de vida de pessoas negras as formaram intelectuais negros (as)? Gomes procurou saber a partir de relatos de intelectuais negros (as), como foram se formando intelectuais, como superaram obstáculos e como se constituíram profissionais na sociedade sem perderem de vista sua origem étnico-racial e cultura de raiz de africana.

Gomes inicia sua dissertação apresentando a própria trajetória familiar e acadêmica até sua entrada no mestrado, demonstrando como suas inquietações sobre intelectuais negros surgiram ao logo desses processos. A autora se propõe a explicar quem são os intelectuais negros(as).

Gomes entende por intelectuais

[...] todos que praticam atividades intelectuais criadora, que fazem qualquer trabalho com uma finalidade, seja para transformar ou manter uma realidade. O intelectual que procura transformar uma realidade é aquele que coloca a disposição da sociedade seus saberes, que faz intercâmbio com outros saberes de modo a produzir conhecimentos que contribuam para transformar o mundo que vive sua própria realidade e a de seu grupo étnico, muitas vezes realidade de opressão em que vivem. (GOMES, 2008, p. 23)

É nesse sentido que Gomes busca entender o(a) intelectual negro(a) “como aquele que se opõe a ideia da inferioridade negra defendida e atestada pela sociedade brasileira” (GOMES, 2008, p. 23). Gomes observa que os processos pelos quais os intelectuais negros se tornam intelectuais constituem-se em contextos de “discriminação racial que desumaniza a população negra e excluída sociedade e desta forma tira-lhe o direito de acesso às condições básicas de melhor qualidade de vida.” (GOMES, 2008, p. 35).

Gomes defende que os (as) intelectuais negros (as) correspondem a patrimônio vivo da comunidade negra. E a partir desse entendimento, entrevistou quatro pessoas dois homens e duas mulheres, todos negros(as) que apresenta como colaboradores da pesquisa. Gomes procura compreender a trajetória de vida destes participantes recorrendo à unidade de sentido das falas que foram analisadas buscando “destacar processos educativos dos quais participaram em diferentes espaços de suas vidas: trabalho, família, comunidade e ao repassar conhecimentos aos (as) jovens negros (as)” (GOMES, 2008, p. 156).



Gomes apresentou as seguintes conclusões: as trajetórias de vidas dos colaboradores da pesquisa “têm de fato um importante papel formativo porque trazem experiências de formação que são parte do processo de se constituírem intelectuais negros (as)” (GOMES, 2008, p. 185-6). Além disso, “esses relatos das trajetórias de vidas educam na medida em que provoca[m], nas pessoas que os ouve, alegrias, tristezas, inspiração, apreço, repúdio e possibilidades de aprendizagem” (GOMES, 2008, p. 186) e tem ainda, “a capacidade de nos inspirar, questionar, incentivar e muitas vezes transformar” (GOMES, 2008, p. 186) a vida das pessoas.

Outra contribuição importante de Evaldo Ribeiro Oliveira é a dissertação *Narrativas de Thereza Santos – contribuições para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. O objetivo do autor, nesta dissertação, foi de identificar e compreender as potencialidades pedagógicas da obra de Thereza Santos para a educação das relações étnico-raciais. A pesquisa desenvolvida por Oliveira nasceu ainda na graduação no curso de Pedagogia na Universidade Federal de São Carlos, durante as atividades do projeto *Textos e Contextos do Movimento Negro – Contribuições para Introdução de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas Escolas*. Sob a coordenação da professora Doutora Petronilha Beatriz G. e Silva, informa Oliveira que o projeto tinha dentre outros objetivos a coleta de textos, cartazes, fotografias, vídeos, livros, e documentos doados por militantes do Movimento Negro. A meta dos envolvidos nesse projeto era de disponibilizar aos sistemas de ensino critérios para apoio, publicação e divulgação de materiais de ensino que valorizassem a história cultura dos afro-descendentes, para fornecer subsídios para aplicação da Lei 10630/2003 e do Parecer CNE/CP 003/2004 e sua Resolução CNE/CP 001/2004. Dentre os documentos recolhidos constava um conjunto que havia sido doado por Thereza Santos os quais foram objetos de estudos de Oliveira em projeto de iniciação científica intitulado *Materiais do Movimento Negro – Subsídio Para a Educação das Relações Étnico-Raciais* realizados entre 2004 e 2005. Na “*Coleção Thereza Santos*”, modo como era designada o conjunto doado pela militante negra, Oliveira identificou materiais que poderiam subsidiar a educação para relações étnico-raciais e verificou a relevância de sua publicação e reprodução.



Oliveira prosseguiu com aquele estudo ao ingressar no curso de mestrado da mesma instituição na qual concluiu a graduação. Nessa fase da pesquisa, Oliveira escolheu o livro Malunga Thereza Santos a história de vida de uma guerreira, uma autobiografia. Oliveira buscou identificar as potencialidades pedagógicas da referida obra de Thereza Santos para a educação das relações étnico-raciais. Do ponto de vista metodológico, o autor seguiu o que denominou de postura fenomenológica. Para a identificação e compreensão das potencialidades pedagógicas do texto de Santos, utilizou como referência três princípios apontados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais: Consciência política e histórica da diversidade, fortalecimento de identidades e de direitos e ações educativas de combate ao racismo e a discriminação. Para Oliveira, potencialidades pedagógicas são “exemplos, qualidades da narrativa que podem despertar reflexões, ponderações, questionamentos, mostrar caminhos para ações, oferecer possibilidade de identificação étnico-racial que poderá fortalecer identidades” (OLIVEIRA, 2008, p. 13).

A partir dessa noção de potencialidade pedagógica e orientado pelos princípios das Diretrizes e da leitura da narrativa de Thereza Santos, Oliveira elaborou uma tabela na qual buscou identificar relações entre os princípios e o texto de Santos. Oliveira concluiu seu texto defendendo que

[...] a busca por potencialidades pedagógicas para a educação das relações étnico-raciais é uma busca por transformações significativas na sociedade brasileira, principalmente no tange à população negra, os desfavorecidos economicamente e todos e todas que são desqualificados e marginalizados socialmente (OLIVEIRA, 2008, p. 92).

Esses autores(as) nos ajudam a pesar na atuação de Querino como intelectual negro e nas potencialidades pedagógicas de suas obras.

Notas sobre potencialidades pedagógicas nas obras de Manuel Querino

Para iniciar essa sessão, advertimos que nesta abordagem sobre as potencialidades pedagógicas da produção intelectual de Querino, apontaremos elementos indicam uma possibilidade e necessidade de um estudo mais aprofundado sobre a questão.



A obra deste intelectual baiano ainda é pouco conhecida na academia e apresenta uma abordagem sobre a história e cultura africana e afro-brasileira diferente daquela apresentada por intelectuais de seu tempo. Querino escreveu seus textos no início do século XX e no contexto de vigência das ideias racialista, com base nas quais, muitos intelectuais de então construíram imagens dos negros como raças inferiores. As obras de Querino vão de encontro ao discurso racialista daqueles intelectuais e em defesa e posituação da participação dos negros africanos e descendentes na formação da sociedade brasileira.

Nesse momento, cabe levantarmos uma questão tendo em vista o que Oliveira (2008, p.13) entende por potencialidades pedagógicas no caso específico da produção intelectual de Querino. Quais exemplos, elementos da narrativa de Querino podem despertar reflexões, ponderações, questionamentos, mostrar caminhos para ações, oferecer possibilidade de identificação étnico-racial que poderá fortalecer identidades?

Sem pretensão de aprofundar nesta questão, o que não seria compatível com os limites deste texto, nos propomos a tratar apenas de elementos da narrativa de Querino que podem despertar reflexões e oferecer possibilidade de identificação étnico-racial. Tomamos por foco o texto *O colono preto como fator de civilização brasileira*, com base em análise que fizemos na dissertação de mestrado intitulada *Manuel Querino Percursos de um historiador negro e a historiografia de seu tempo – Bahia (séculos XIX - XX)*. Tal análise foi sobre a importância da obra Querino para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica.

Observamos que no texto “O colono preto”

Querino faz uma síntese da história da sociedade brasileira em seis capítulos, cuja principal preocupação é demonstrar o protagonismo dos negros africanos nesse processo, começando com uma descrição do início do processo de colonização do Brasil no século XVI. Nessa descrição, Querino desqualificou a ação colonizadora portuguesa. Em seguida, trata da chegada dos africanos arrancados do continente negro. Nos capítulos seguintes, mostra, de forma gradual, como as reações dos africanos no cativeiro, desde as primeiras ideias de liberdade, suicídios, violências cometidas contra senhores, passando pelas resistências coletivas como as fugas, constituições de quilombos, juntas de alforrias e terminado com a defesa de que esses indivíduos influenciaram na vida familiar brasileira e enfatizando os descendentes notáveis dos povos africanos no Brasil. (PEREIRA, 2016, p)



Querino, no Colono preto como fator de civilização efetua dois procedimentos importantes, primeiro trata os africanos como objetos de estudos e sujeitos históricos. E depois, defende que estes indivíduos participaram ativamente da formação da sociedade brasileira influenciando na formação dos costumes e que formam os principais agentes do processo de colonização portuguesa no Brasil a partir de seu trabalho. Querino apresentou tal posicionamento em um contexto marcado pelas teorias racialistas que serviram de base para a maioria da intelectualidade brasileira construírem suas interpretações do Brasil. Nessas interpretações os negros e indígenas eram vistos como um problema a ser superado para o país se tornasse uma civilização aos moldes europeus.

Por isso, acreditamos que ao positivar a participação dos negros africanos na constituição da sociedade brasileira, Querino oferece elementos em sua narrativa que podem contribuir significativamente para que estudantes negros que negam seus corpos e sua identidade negra possam se identificar como negros. Além disso, que (re)conheçam a história de lutas e a experiência de seus ancestrais e sintam estimulados a fazer uma análise das trajetória das populações negras, encarando-as não apenas como vítimas marcadas pela escravidão e o racismo, mas como sujeitos históricos que exerceram papéis importantes e travaram lutas cotidianas para sobrevivência e contra o racismo.

Acreditamos que professor pode encontrar em Querino uma interpretação sociedade brasileira do início do século XX que pode suscitar debates e reflexões importantes em sala de aula sobre a identidade nacional brasileira que contribua para uma análise crítica a respeito da trajetória das populações negras e a respeito da sua situação de vida na atualidade, podendo com isso se perceberem na condição de sujeitos históricos e que comungam elementos de identidades étnico-raciais.

Considerações finais

Nas obras de Manuel Querino podem ser identificadas potencialidades pedagógicas para a para a educação para as relações étnico-raciais, dado ao fato



deste apresentar em sua narrativa uma imagem positiva dos africanos e afrodescendentes.

Tratamos de um intelectual negro específico, cuja produção intelectual era constituída de ensaios e estudos diversos que se encaixariam em diversas áreas de conhecimento hoje como história, antropologia e sociologia, história da arte. Mas esse olhar poderia ser lançado sobre as produções de outros intelectuais negros que se enveredaram para literatura, a poesia e outras atividades.

Portanto, com esta reflexão, esperamos contribuir para o debate a respeito das potencialidades pedagógicas das obras de intelectuais negros para o desenvolvimento de uma educação para as relações étnico-raciais

Referências

BARRY, Boubocar. **Palestra proferida no dia 31/08/2012 no Núcleo de Estudos Afro-brasileiros** – NEAB/UFSCAr, São Carlos, 2012.

CHANAIWA, David. Iniciativas e resistências na África meridional. In: BOAHEN, Albert Abdu (Org.). **O silêncio dos intelectuais**. São Paulo: Companhia das Letras, p. 19-55, 2006.

FASI, Mohammed El; HRBEK, Ivan. O Advento do Islã e a ascensão do Império Muçulmano. In: HRBEK, Ivan. **História geral da África III: África do século VII ao XI**. Brasília: UNESCO, 2010.

FREIRE, Luiz Alberto Ribeiro. A história da arte de Manuel Querino. In: 19º ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS – “Entre Territórios”, 2010, Cachoeira – BA. **Anais**. Cachoeira – BA: Eudfba, 2010.

GLEDHILL, Sabrina Hellen. **Travessias Racialistas no Atlântico Negro: reflexões sobre Booker T. Washington e Manuel R. Querino**. 2014. 303f. Tese (Doutorado em Estudos Étnico-Africanos). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

_____. **Manuel Querino: um pioneiro no combate ao “racismo científico”**. Este texto é baseado na dissertação de mestrado da autora, intitulada Afro-Brazilian Studies before 1930: Nineteenth-Century Racial Attitudes and the Work of Five Scholars (1986). Disponível em: http://www.brasa.org/Documents/BRASA_IX/Sabrina-Gledhill.pdf. Acesso em: 11 ago. 2015.

GOMES, Ana Paula dos Santos. **A Educação para as Relações Étnico-raciais a partir do Patrimônio Cultural Negro: educação patrimonial da cultura afro-brasileira e os(as) intelectuais negros(as)** In: AGUIAR, Márcia Ângela da Silva (Org.).



Educação e diversidade: estudos e pesquisas. Recife: UFPE – MEC/SECAD. Gráfica J. Luiz Vasconcelos Ed., 2009.

_____. **Trajectoria de vida de Intelectuais Negros(as)**: contribuição para a Educação das Relações Étnico-raciais. 219f. 2008. Dissertação de mestrado (Educação). Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-graduação em Educação. São Carlos/SP. 2008

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Manuel Querino e a formação do “pensamento negro” no Brasil, entre 1890 e 1920. Comunicação apresentada no **28º Encontro Nacional da ANPOCS**, em Caxambu, outubro 2004. Disponível em: <<http://svn.br.inter.net/5star/blogs/mqpensamentonegro.pdf> >. Acesso em: 20 out. 2015.

KI-ZERBO, Joseph. African intellectuals, nationalism and pan-africanismo: a testimony. In: MKANDAWIRE, Thandika (ed). **African Intellectuals: Rethinking politics, languages, gener and development**. Dark: CODESRIA, 2005.

LEAL, Maria das Graças de Andrade. **Manuel Querino entre letras e lutas – Bahia: 1851-1923**. São Paulo: Annablume, 2009.

MAZRUI, Ali al-Amian et.al. Tendências da filosofia e da ciência na África. In: MARUI, Ali al-Amin; WONDI, Christophe (ed). **História geral da África desde de 1935**. Brasília: UNESCO, 2010.

N'DA, Paul. **Les Intellectuales et le Pouvoir em Afrique Noire**. These de doutorado d'Étates Lettres et Sciences Humaines. École des Hautes Études en Sciences Sociales Centre d'Études des Mouvements Sociaux. Paris, 1982.

NASCIMENTO, Jaime; GAMA, Hugo (Orgs.). **Manuel R. Querino: seus artigos na Revista do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia**. Salvador: IGHB, 2009.

NUNES, Eliane. Manuel Raymundo Querino: o primeiro historiador da arte baiana. **Revista Ohun**, ano 3, n. 3, setembro 2007. Disponível em: <http://www.revistaohun.ufba.br/pdf/eliane_nunes.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2014.

OLIVEIRA, Evaldo Ribeiro. **Narrativas de Thereza Santos – contribuições para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. 146f. 2008. Dissertação de mestrado (Educação). Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-graduação em Educação. São Carlos/SP. 2008.

_____. **Negro Intelectual, Intelectual Negro ou Negro-Intelectual: considerações do processo constituir-se negro-intelectual**. 2014. 205f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de São Carlos – UFSCAr. 2014.

PAJOT, Florian; Ki-ZERBO, Joseph: **itinéraire d'un intellectuel voltaïque au XX siècle**. 2004. Disponível em: http://www.lefaso.net/IMG/pdf/Joseph_Ki-Zerbo.pdf. Acessado em: 8 set. 2015.



PEREIRA, Paulo Marcos. **Manuel Querino: percursos de um historiador negro e a historiografia de seu tempo – Bahia (séculos XIX - XX)**. 2016f. Dissertação de mestrado em História Regional e Local, Universidade do Estado da Bahia, Santo Antônio de Jesus/BA, 2016.

PEREIRA, Túlio Henrique. **Pele e sensibilidades: Práticas de memórias e identidades do negro na literatura (1909-1940)** 2011. 162 f. Dissertação de mestrado em Memória: Linguagem e Sociedade, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2011.

QUERINO, Manuel Raymundo. **Candomblé de Caboclo**. In: NASCIMENTO, Jaime; GAMA, Hugo (Orgs.). **Manuel R. Querino: seus artigos na Revista do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia**. Salvador: IGHB, 2009.

_____. **A raça africana e seus costumes na Bahia**. In: **Costumes africanos no Brasil**. Salvador: Eduneb, 2010.

_____. **Homens de cor preta na história**. In: NASCIMENTO, Jaime; GAMA, Hugo (Orgs.). **Manuel R. Querino: seus artigos na Revista do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia**. Salvador: IGHB, 2009.

_____. **O colono preto como fator de civilização brasileira**. In: QUERINO, Manuel Raymundo. **Costumes africanos no Brasil**. 3. ed. - Salvador: Eduneb, 2010.

REIS, Carlos Antônio dos. **Do convívio a colaboração das raças: elogio da mestiçagem e reabilitação do negro em Manuel Querino**. 2009. 179f. Dissertação (Mestrado em História) – UNESP, Franca, 2009.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Movimentos Negros, Educação e Ações Afirmativas**. 2007. 554f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

SANTOS, Thereza. **Malunga Thereza Santos a história de vida de uma guerreira**. EDUSCar. São Carlos/SP. 2008.

SCHUELER, Alessandra. **Intelectuais negros, reformas sociais e educação no Rio de Janeiro (1870-1910)**. Projeto de pesquisa, Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa História Social da Educação, Campo Diversidade, desigualdades sociais e educação, julho 2011.

SCHULER, Alessandra Frota Martinez de. "Fazer artes e viver de ofício": trabalho, liberdade e educação no pensamento de Manuel Querino (1851-1923). In.: **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História**. Conhecimento Histórico e Diálogo Social, Natal – RN, 22-26. julho 2013.

SILVA, Rosemere Ferreira da. **Trajetórias de dois intelectuais negros brasileiros: Abdias Nascimento e Milton Santos**. 2010. 233f. Tese (Doutorado em Estudos



Étnicos e Africanos) Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia. 2010.



EIXO2: ENSINO, CURRÍCULO E PRÁTICA PEDAGÓGICA

SISTEMA DE NUMERAÇÃO NO NÍVEL SUPERIOR: EXPERIÊNCIAS, DIFICULDADES E APRENDIZAGEM¹⁵

Cananda Carneiro de Oliveira
Universidade do Estado da Bahia
nanda_carneiro@hotmail.com.
Lucimara de Oliveira Soares
Universidade do Estado da Bahia
lubastiao@gmail.com.
Rafaela Souza de Oliveira
Universidade do Estado da Bahia
rafaela-oliveira2010@hotmail.com.

Resumo

Este trabalho é fruto da experiência de uma oficina planejada e executada no componente curricular Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino da Matemática, no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia do Campus XI/Serrinha, na Universidade do Estado da Bahia, cujo propósito foi possibilitar ao discente uma análise sobre o seu nível do conhecimento em relação ao que domina sobre sistema de numeração e ao que ainda pode aprender. E, nesta escrita, temos por objetivo refletir sobre as experiências, dificuldades e aprendizagens que emergiram, além de evidenciar habilidades matemáticas na resolução de algumas situações-problema, como também reconhecer dificuldades encontradas pelos discentes da turma em relação às operações matemáticas. Inquietou-nos, nesta atividade, os receios que muito colegas demonstraram quanto foram convidados a participarem resolvendo algumas situações, pois ficou bem evidente que as ideias fundamentais sobre o sistema de numeração e os números naturais precisam ser apreendidas com convicção para ser ensinadas por nós, em um futuro bem próximo. Então, nos propusemos a escrever sobre as ações que desenvolvemos em sala, por compreendermos que quando pensamos de forma mais sistematizada sobre aquilo que vivenciamos, o aprendizado que fica é mais consistente e temos também a oportunidade de revisarmos pontos que não entendemos bem e ampliarmos a nossa aprendizagem. Contudo, cabe evidenciar que um dos resultados marcantes desta atividade foi a percepção do quanto precisamos nos debruçar sobre este assunto para que possamos ensiná-lo com desenvoltura, até porque é um conteúdo essencial para compreensão de ações do cotidiano. Outro aspecto importante foi que ao planejar a oficina nos sentimos como professores, pois coube ao grupo pensar toda a estrutura de apresentação – essa ação fortaleceu nossa formação, pois exercitamos o fazer docente que nos espera.

Palavras-chave: Sistema de Numeração. Números naturais. Experiência Didática.

¹⁵ Trabalho solicitado pela professora Claudene Ferreira Mendes Rios, no componente curricular Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino da Matemática, como avaliação parcial do semestre 2015.2.



Para início de conversa

“Os erros não se tornam verdadeiros por se difundir e multiplicar facilmente. Da mesma forma, a verdade não se torna erro pelo fato de ninguém a ver”.
(Mahatma Gandhi)

O trabalho surgiu a partir da proposta da professora para que produzíssemos um artigo científico sobre uma temática Matemática do nosso interesse, e de imediato começaram as indagações: sobre o quê escrever? Vamos falar de como calcular? A Matemática só trata de cálculos. Mas, através da mediação da professora na sala de aula, fomos percebendo que a proposta era interessante e nos desafiava a algo novo, pois a escrita possibilita sistematizar a realidade, visto que os processos de ensino e aprendizagem consistem numa troca de saberes. Decidimos então, escrever sobre a oficina que realizamos para aproveitarmos todos os esforços que fizemos e por que seria uma forma nova de reavaliarmos o que desenvolvemos. Não temos, ainda, o hábito de refletir, repensar sobre o que fazemos nas aulas de graduação – então seria um bom começo.

Considerando que, o ensino de Matemática no âmbito escolar atual, não está ocorrendo de maneira satisfatória, e isso nos incomodou por ver a falta de domínio dos conteúdos basilares e a desmotivação de nossos colegas. Diante disso, decidimos por relatar nossas experiências após a execução da oficina sobre os números naturais. Elencamos como objetivo geral refletir sobre o sistema de numeração, através da fonte relato de experiência. Do geral traçamos como específicos observar as habilidades matemáticas, através de questionários sobre o sistema de numeração; reconhecer as dificuldades encontradas pelos discentes dessa turma de nível superior com as operações matemáticas.

O relato de experiência buscou trazer as dificuldades encontradas na classe de nível superior com as operações básicas de matemática e os números naturais, e através dela tentar novos desafios para a classe superar essa dificuldade. A oficina foi desenvolvida na turma do quinto semestre do curso de Pedagogia. Diante dos relatos, foi possível perceber as dificuldades encontradas com estes alunos de nível superior com as operações básicas de matemática, tendo em vista a realização da oficina com a referida classe.



O trabalho está estruturado da seguinte forma: Surgimento dos Números; Sistema de Numeração; Sistema de Numeração e o Conjunto dos Números Naturais; Experiência Didática; As Operações Básicas de Matemática: Experiência de Alunos do Curso de Pedagogia e Considerações Finais.

Surgimento dos números

Ao falar de surgimento dos números nos deparamos com a seguinte indagação: será que os números surgiram através de uma invenção do matemático? Não, os números surgiram a milhões de anos a partir da necessidade do homem, pois ele precisa contar. Assim, quando os homens iam pescar ou caçar levava consigo pedaços de ossos ou de madeira. Para cada animal ou fruto capturado, o homem fazia no osso ou no pedaço de madeira um risco. Com a evolução do homem, ficando em um só lugar, surgiu a necessidade de uma nova forma de contagem, pois o homem precisava controlar o seu rebanho. Passou-se, então, a utilizar pedras, cada animal representava uma. Mas como isso era feito? Para cada animal que ia pastar, uma pedra era colocada dentro de um saco. Ao final do dia, para cada animal que entrava no cercado, uma pedra era retirada. Assim, era possível manter o controle e saber se algum animal havia sido comido por outro animal selvagem ou apenas se perdido. E foi a partir dessas necessidades que surgiram os números que é um conceito abstrato e seu desenvolvimento deu-se através de um processo bastante lento e complexo, envolvendo diversas civilizações e muitos milhares de anos (CENTURIÓN, 1995, p. 10).

Há milhares de anos o modo de vida era muito diferente do atual. Os homens primitivos não tinham necessidade de contar. Eles não compravam, não vendiam, portanto, não usavam dinheiro. Com o passar dos anos, os costumes foram mudando e o homem passou a cultivar a terra, a criar animais, a construir casas e a comercializar. Com isso, surgiu a necessidade de contar.

A correspondência de um-para-um foi um passo muito importante, dado pelo homem, em direção ao posterior desenvolvimento do conceito de número, que identificaria a quantidade de elementos de um conjunto. Para saber quantas ovelhas havia em seu rebanho, um antigo pastor separava pedrinhas, ou fazia marcas num pedaço de osso ou de madeira, sempre através da correspondência de um-para-um. (CENTURIÓN, 1995, p. 14).



A vida foi tornando-se cada vez mais complexa. Surgiram as primeiras aldeias que, lentamente, foram crescendo, tornando-se cidades. Algumas cidades se desenvolveram, dando origem às grandes civilizações. Com o progresso e o alto grau de organização das antigas civilizações, a necessidade de aprimorar os processos de contagem e seus registros tornou-se fundamental, já que a correspondência de um-para-um era um tanto limitada. Foram criados, então, símbolos e regras originando assim os diferentes sistemas de numeração.

Um dos primeiros sistemas de numeração que temos conhecimento é o egípcio, que foi desenvolvido pelas civilizações que viviam no vale do Rio Nilo, ao nordeste da África, há aproximadamente 5 mil anos. Este sistema adota o princípio aditivo, ou seja, os símbolos possuem seus respectivos valores individuais e juntos passam a formar novos valores pela simples adição destes. A partir desse sistema tornou-se possível a escrita de números muito grandes, a partir da ideia de agrupamento, ou seja, a cada dez símbolos iguais era trocado por um novo símbolo.

Outro sistema de numeração conhecido é o dos babilônios, que viviam na Mesopotâmia, nos vales dos rios Tigres e Eufrates, na Ásia, que surgiu há uns 4 mil anos. Na escrita dos números, o sistema de numeração dos babilônios se parecia muito com o sistema de numeração desenvolvido pelos egípcios, ambos eram aditivos. “O que distingue este sistema dos demais existentes na época é o fato de que o valor dos símbolos era determinado pela posição que eles ocupavam no numeral” (CENTURIÓN, 1995, p. 24).

Logo vem o sistema de numeração romano, que apesar das dificuldades operatórias que apresentava, foi utilizado na Europa durante muitos séculos. Esse sistema de numeração foi desenvolvido pela civilização romana, cuja sede era a cidade de Roma, situada na Itália. Ainda hoje, utilizamos esse sistema de numeração em algumas situações, tais como: na designação de papas e reis; na designação de séculos e datas; na indicação de capítulos e volumes de livros; nos mostradores de alguns relógios, etc.

Com o passar dos anos, o sistema de numeração romano sofreu um longo processo de evolução. Inicialmente, os romanos utilizavam apenas o princípio aditivo, sendo que um mesmo símbolo podia ser repetido até, no máximo, quatro vezes. Posteriormente, eles evoluíram este sistema, passando a utilizar também o



princípio subtrativo, além de permitir a repetição de um mesmo símbolo, no máximo, três vezes.

Já os hindus, que viviam no vale do Rio Indo, onde hoje é o Paquistão, conseguiram desenvolver um sistema de numeração que reunia as diferentes características dos antigos sistemas. Tratava-se de um sistema posicional decimal. Posicional porque um mesmo símbolo representava valores diferentes dependendo da posição ocupada, e decimal porque era utilizado um agrupamento de dez símbolos.

Esse sistema surgiu na necessidade do homem em contar e enumerar as coisas, principalmente as criações. Conta-se que um pastor precisou saber quantas ovelhas tinha em seu pasto, e pelo fato de ser em grande quantidade, ele não podia separar uma pedrinha para cada ovelha como de costume. Então ele foi agrupando-as de dez em dez, até que sobraram apenas seis. Dos agrupamentos de dez ovelhas ele fez mais dois agrupamentos de dez e sobraram três. Sendo assim ele pôde perceber que tinha dois agrupamentos de cem ovelhas, três com dez ovelhas, e mais seis ovelhas sem agrupamento nenhum. Totalizando duzentos e trinta e seis ovelhas (236). Cada agrupamento desses podemos então chamar de conjunto.

A verdade é que o sistema de numeração decimal é tão 'bem bolado', que essa sequencia de algarismos, que qualquer criança pequena pode recitar, nos parece natural. Tão natural que, muitas vezes, não chegamos a perceber que ela traz em si essa serie de agrupamentos e agrupamentos de agrupamentos, que, na verdade, surgem das relações que estabelecemos entre os objetos que contamos. (CENTURIÓN, 1995, p. 36).

Esse sistema posicional decimal, criado pelos hindus, corresponde ao nosso atual sistema de numeração. Por terem sido os árabes os responsáveis pela divulgação desse sistema. Ele ficou conhecido como sistema de numeração indo-arábico. Os dez símbolos, utilizados para representar os números, denominam-se algarismos indo-arábicos. Hoje em dia, são eles: 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9. Vale lembrar ainda que, inicialmente, os hindus não utilizavam o zero. A criação de um símbolo para o "nada", ou seja, o zero foi uma das grandes invenções dos hindus.

Sistema de numeração e o conjunto dos números naturais



Hoje temos a consciência de que Sistema de Numeração é um sistema que representa números de uma forma consistente, representando uma grande quantidade de números úteis, dando a cada número uma única representação na qual reflète as estruturas algébricas e aritméticas dos números. Para expressarmos quantidades ou para enumerarmos objetos, por exemplo, utilizamos um sistema de numeração. Centurion (1995, p.57), fala que “um conjunto é qualquer coleção, classe, grupo de coisas que tenham uma ou mais qualidades em comum. E cada coisa que faz parte de um conjunto, chama-se de elemento do conjunto”.

O mais comum e que é frequentemente utilizado por nós como vimos anteriormente, é o sistema de numeração decimal. Neste sistema os números são representados por um agrupamento de símbolos que chamamos de algarismos ou dígitos.

Dentro desse sistema de numeração há vários conjuntos e um deles é o Conjunto dos Números Naturais, esses números chamam-se “naturais” por terem surgido naturalmente em nossas experiências, já nos primeiros anos da nossa infância, esses números pode ser utilizado em uma contagem, para estabelecer ordem, um código ou fazer uma medida. No qual tem em comum o fato de todos serem números inteiros positivos, e pode ser representado pela letra N (IN). Esse conjunto, cujos elementos fazem parte da nossa linguagem comum, é considerado um conjunto padrão e seus elementos são utilizados nos processos de contagem.

Os números naturais tiveram suas origens nas palavras utilizadas para a contagem de objetos, começando com o número dois, e daí por diante. Uma abstração seguinte foi identificar o número um. O avanço seguinte na abstração foi o uso de numerais para representar os números. Isto permitiu o desenvolvimento de sistemas para o armazenamento de grandes números.

Um avanço muito posterior na abstração foi o desenvolvimento da ideia do zero como um número com seu próprio numeral. Um dígito zero tem sido utilizado como notação de posição desde cerca de 700 a.C. pelos babilônicos, porém ele nunca foi utilizado como elemento final. Os olmecas e a civilização maia utilizaram o zero como um número separado desde o século I a. C., aparentemente desenvolvido independentemente. O conceito da forma como ele é utilizado, atualmente, se originou com o matemático indiano Brahma Gupta em 628. O primeiro estudo



esquemático dos números como abstração (ou seja, como entidades abstratas) é comumente atribuído os filósofos gregos Pitágoras e Arquimedes.

No século XIX, uma definição do conjunto teórico dos números naturais foi desenvolvida. Com esta definição, era mais conveniente incluir o zero (correspondente ao conjunto vazio) como um número natural. Esta convenção é seguida pelos teorizadores de conjuntos, logicistas, e cientistas da computação. Outros matemáticos seguiu a tradição antiga e excluiu o zero dos números naturais.

Uma construção consistente do Conjunto dos Números Naturais foi desenvolvida no século XIX por Giuseppe Peano. Essa construção, comumente chamada de Axiomas de Peano é uma estrutura simples e elegante, servindo como um bom exemplo, de construção de conjuntos numéricos. Através desse conjunto podem ter a noção de ordenação e cardinalidade, números pares e ímpares, antecessor (que vem antes) e sucessor (que vem depois), numeral maior e numeral menor, decomposição em classes e ordens, além de realizar diversas operações aritméticas.

Experiência didática

A Matemática é uma disciplina que precisamos no nosso dia a dia, em tudo o que fazemos ela está envolvida, tanto direta como indiretamente. Para tornar a aula de Matemática mais atrativa foi proposta uma oficina didática, onde iríamos trazer novos aparatos para tornar esta aula mais atrativa, fazendo com que os professores estimulem os alunos a se apaixonarem pelas aulas. Os participantes vinham de diversos lugares, com culturas diferentes, e assim experiências diferenciadas, cada uma com sua especificidade.

Introduzimos, trazendo, o que é o sistema de numeração e para contextualizar melhor o conteúdo, colocamos um vídeo sobre a história dos números, que apresentou os diversos tipos de números e o porquê do surgimento, e no final apresenta-nos o sistema numérico decimal que é o utilizado pela população brasileira. O sistema numérico *hindus vai* do número 1 a 9, e a partir dessa forma os demais números. Assim, dando continuidade a exposição foi apresentada a nossa



temática, que era o conjunto dos números naturais, que estão dentro do sistema de numeração.

Entregamos um questionário com perguntas subjetivas para responder em grupo e estipulamos um tempo de 15 minutos para as equipes terminarem, colocamos esse tempo apenas, pois acreditávamos que seria o suficiente para responder as questões, pois eram perguntas de ensino fundamental com conteúdos básicos de Matemática e que era visto no nosso dia-a-dia, porém esse tempo não foi cumprido. Notamos um grau elevado dificuldade entre os integrantes dos grupos para poder ler e interpretar as questões e descobrirem a resposta exata. Mesmo com o enunciado da questão mostrando a possível resposta eles não conseguiam desvendar.

Percebemos com isso o grande problema encontrado nos alunos em não gostarem de matemática por acreditar que é apenas número, e assim vimos à importância da escrita, que é a sistematização dos conteúdos abordados. Notamos, numa atividade que pensamos em realizar no período de 15 minutos ultrapassou para 35 minutos, ouvi interferência e para eles irem adiantando, depois retomavam ao questionário. Mas, isso acontece também na sala de aula; planejamos uma aula com conteúdos que acreditamos ser fácil de trabalhar, apenas em uma única aula; se fosse sistematizado direito ele duraria mais tempo.

No entanto, pedimos que os grupos falassem qual foi o grau de dificuldade que encontraram para responderem as perguntas, alguns sinalizaram que eles estavam acostumados com a prática e na hora que pediam para explicar como aquele assunto era trabalhado houve dificuldade de dar as respostas, e ainda acreditavam que sabiam de tudo, mas quando se depararam com esses simples problemas matemáticos do dia a dia tiveram enorme dificuldade de lidar. Outras acrescentaram que, ao deparar com aqueles conteúdos perceberam que lá na infância aprenderam na forma da decoreba, estudaram para passar na prova, mas hoje não sabem como resolver.

Dando continuidade, usamos um jogo chamado “o jogo da trilha”, com perguntas de raciocínio lógico, utilizando o conteúdo dos números naturais. Percebemos uma enorme dificuldade para responderem as questões, não apenas de saber as respostas, mas dificuldade em ler o enunciado e tentar interpretar.



Sendo que, alguns comentários surgiram, dizendo: “saber a Matemática é apenas saber contar, somar, dividir, multiplicar”, esquecendo que a Matemática exige leitura para compreender o conteúdo abordado, e interpretar a questão para resolver.

Portanto, o jogo da trilha é ideal para trabalharmos conteúdos de forma dinâmica e usando o raciocínio lógico da criança, estimulando-a pensar. Nossa oficina foi toda pensada em trabalhar com conteúdos de maneira mais atrativos para não tornar a aula de Matemática, como dita, uma aula “chata” que só passa conta, buscou trazer desafios novos para nossos colegas executarem em sua rotina de trabalho. Brasil nos fala que “busca-se um ensino de qualidade capaz de formar cidadãos que interfiram criticamente na realidade para transformá-la e não apenas para que se integrem ao mercado de trabalho” (BRASIL, 1998, p.45).

Finalizamos, pedindo que a turma avaliasse como foi a oficina, e quais suas maiores dificuldades em relação aos conteúdos abordados, para que eles respondessem com uma palavra ou uma frase, e se pronunciassem. As respostas foram: gostou da oficina; que o grupo conseguiu abordar o conteúdo de forma dinâmica, não deixando a aula pesada; outros falaram que a turma ficou meio dispersa, mas sabia que a culpa não era da equipe e sim da turma mesmo.

Com esse relato percebemos que é na experiência didática foi rica de aprendizagem, pois trabalhamos com a práxis e isso desencadeou tanto para as executoras, quanto para os participantes. Pois eles conseguiram compreender o conteúdo e terem um novo olhar a respeito do ensino da Matemática, apesar de toda a dificuldade e desafios traçados.

As operações básicas de matemática: experiência de alunos do curso de pedagogia

Sabemos que tem muita gente que sofre calafrios ao ouvir falar em somar, subtrair, multiplicar e dividir. Para alguns, as quatro operações da aritmética se tornam um embaraço, especialmente quando não se tem uma calculadora no bolso, e muito mais então, quando os números vêm acompanhados com aquela famosa “vírgula” no meio ou no começo deles. Com esse tipo de deficiência, a roda chamada: “eu odeio Matemática” não para de crescer e de forma exponencial.



Um grande desafio tem enfrentado sobre o ensino da Matemática é de modo geral pelo conceito firmado que ela é difícil, que Matemática não se estuda, é só números, e que somente os inteligentes conseguem aprendê-la. Com isso, acaba-se adentrando na universidade, ainda, com esse trauma de infância e que em poucos casos são superados. Porém, o conceito da disciplina de Matemática vai mais além de estudar números como nos diz Brasil:

A Matemática é componente importante na construção da cidadania, na medida em que a sociedade se utiliza, cada vez mais, de conhecimentos científicos e recursos tecnológicos, dos quais os cidadãos devem se apropriar. Precisa estar ao alcance de todos e a democratização do seu ensino deve ser meta prioritária do trabalho docente. A atividade da Matemática escolar não é “olhar para coisas prontas e definitivas”, mas a construção e a apropriação de um conhecimento pelo aluno, que se servirá dele para compreender e transformar sua realidade. (BRASIL, 1997, p.19).

Percebemos, com isso, que o ensino da Matemática visa à formação da cidadania do sujeito, pois utiliza meios tecnológicos para a democratização do ensino, e não deve ser tratada como “o bicho de sete cabeças”.

Notamos que, as operações básicas de Matemática vêm sendo objeto de constante análise e busca por metodologias que facilitem o processo do ensino e aprendizagem. E pensando em formas para facilitar o entendimento das pessoas, buscamos entrevistar alguns estudantes da referida turma, para compreender melhor as dificuldades que cada um enfrenta no que tange a Matemática.

O que pudemos perceber, como já foi dito anteriormente, é que a maior dificuldade encontrada diz respeito à dificuldade com a interpretação e o raciocínio, já que a maioria afirma que passou por um ensino em que, geralmente, o professor de Matemática não estimulava a interpretação, achando que a disciplina deveria abranger apenas os números, sem ao menos se importar com o seu significado.

Com isso, perguntamos para alguns estudantes de graduação em Pedagogia: Quais as dificuldades encontradas para a resolução de conteúdos matemáticos para você enquanto estudante de curso de Pedagogia?

O estudante G relata:

Eu, enquanto estudante de graduação em Pedagogia percebo que pouco sei sobre os números matemáticos. Aprendi os cálculos na escola que nunca utilizei em minha vida, apenas os básicos: somar, dividir, multiplicar, subtrair, nada, além disso. Contas corriqueiras que pouco utilizava no meu cotidiano. Uma das maiores dificuldades foi nos cálculos de divisão, até hoje



não tenho um conhecimento sobre a ideia dos resultados, e para facilitar sempre uso a calculadora, ela sempre foi um problema mal resolvido enquanto minha trajetória de estudante. Apenas sei o básico, mas não sei como avançar. Compreendo que é um nível de dificuldade mediana e que requer maior aprofundamento (Entrevistado G, 2016).

Já o estudante Y relata:

Percebo que eu como estudante do curso de Pedagogia, tenho certo constrangimento em lidar com os conteúdos e as operações básicas da Matemática, tenho consciência; sei que vou sentir dificuldade ao chegar à sala de aula e trabalhar esses conteúdos básicos que exige um profissional que tenha facilidade em passar o conteúdo. Aprendi durante a minha formação as operações básicas, somar, dividir, multiplicar e subtrair e são conteúdos que uso no meu dia a dia, mas muitos assuntos foram decodificados para responder as provas. Hoje sinto a dificuldade de está trabalhando com isso e com medo de transmitir o medo e a insegurança quando estiver na sala de aula. No entanto, venho trabalhando isso dentro de mim, estudando para quando chegar à sala de aula não passar esse constrangimento para meu aluno e, assim, fazer um bom trabalho não deixando que minha insegurança e medo atrapalhem, pois o que faz o aluno aprender melhor é gostar da disciplina e o incentivo do professor (Entrevistado Y, 2016).

Já o estudante J nos relata diferente:

Apesar de ter estudado em sala multisseriada eu consigo dominar as quatro operações básicas, agora tenho dificuldade para alguns assuntos matemáticos, durante ensino fundamental os professores focavam apenas as quatro operações e toda atividade que realizávamos sempre no final tinha: arme e efetue. “Risos” com contas simples para resolver. Assim, para os outros conteúdos matemáticos sinto que minha formação foi deficiente. Eu e meus primos estudávamos juntos e eu sempre os ajudava nas operações, pois no período das aulas os professores não aceitavam utilizar a calculadora, então tinha que ser no raciocínio lógico e na base da decoreba, para saber responder as provas (Entrevistado J, 2016).

Neste sentido percebe-se o quanto os estudantes tem dificuldade ao lidar com as operações básicas, pois seu aprendizado foi apenas decodificação.

Outra dificuldade relatada foi referente à forma que o professor explica o conteúdo. Para alguns é necessário que se repita diversas vezes o mesmo conteúdo, a fim de compreender melhor. Para outros ainda, a dificuldade esta em assimilar o conteúdo com o cotidiano, já que os exemplos dados geralmente estão distantes da realidade.

Contudo, é importante frisar a importância da execução de aulas dinâmicas e que contextualizem com o cotidiano ou realidade presente, já que, quando há essa contextualização, a Matemática se torna algo mais prazerosa de se aprender. Levando em consideração também, a necessidade de compreender o tempo/ritmo



de aprendizagem do aluno, pois nem todos conseguem assimilar as coisas ao mesmo tempo e da mesma forma.

Considerações finais

Como vimos, a função dos números naturais é a contagem e a ordenação. Nesse sentido, vale lembrar que os homens, antes de inventarem os números, tinham muita dificuldade em realizar a contagem e ordenação das coisas. Eles representam quantidade, e foi através da mesma que houve o desenvolvimento da teoria nos números e de toda a Matemática em geral. As aplicações dos números naturais são óbvias e representa à base da quantidade ele é responsável pela organização de todo o sistema capitalista atual.

Pudemos perceber a partir da experiência vivenciada, em sala de aula, na oficina didática, sobre o sistema de numeração e o conjunto dos números naturais, que muitos alunos do ensino superior dessa turma de Pedagogia têm uma enorme dificuldade para lidar com as operações matemáticas, e que muitos optaram pelo curso de Pedagogia para fugir da Matemática, pois a disciplina deixou sequelas no período de sua formação, desde as séries iniciais ao ensino médio.

Percebemos ainda que, a Matemática ainda é vista como um “bicho-de-sete-cabeças” por muitos, e talvez por traumas vivenciados na infância, muitos não querem de forma alguma enfrentar esse obstáculo que é o medo da Matemática ficando a dúvida em nossas mentes: como será que o ensino da Matemática vem sendo desenvolvido nas escolas, sobretudo nas séries iniciais?

Com isso, cabe ao professor de Matemática buscar sempre desenvolver aulas que despertem o interesse dos alunos, e principalmente que ensinem de maneira correta, para que eles não apenas decorem o que irá cair na prova, mas aprendam de forma que, mesmo com o passar dos anos, ainda tenham o gosto pela disciplina e saibam contextualizá-la com o dia-a-dia, sabendo resolver até os mais simples problemas.

Referências



BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CENTURIÓN, Marília. **O Conjunto dos Números Naturais e suas Operações**. In: Números e Operações. Editora Scipione. São Paulo, 1995. p. 73 – 115.

Como surgiram os números - Mundo Educação. Disponível em <http://www.mundoeducacao.bol.uol.com.br/matematica/como-surgiram-os-numeros.htm>
Acesso em 06/08/2016 as 01:05

Os Números Naturais. Disponível em: <http://brasilecola.uol.com.br/matematica/numeros-naturais.htm>, acesso em 20 de fevereiro de 2016.

Sistema de Numeração - Mundo Educação. Disponível em <http://WWW.mundoeducacao.bol.uol.com.br/matematica/sistema-numeracao>, acesso em 25 de fevereiro de 2016.



EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DO PIBID: AS OBSERVAÇÕES NO CAPENE

Claudiane Bispo Ferreira Cruz
Caupe2013@gmail.com
Geronildo Ramos Pereira
nildo_ramos_@hotmail.com
Lucimara Morgado Pereira Lima
morgadomara@hotmail.com

Resumo

Este artigo traz em seu bojo o relato de experiências dos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) em uma instituição que atende crianças, jovens e adultos com Necessidades Educativas Especiais denominada de Centro de Apoio Pedagógico à Pessoas com Necessidades Especiais (CAPENE), localizada na cidade de Serrinha-BA, com ênfase nas pessoas com Deficiência Visual (DV). Neste caminho objetivamos compreender como se dá o atendimento pedagógico a pessoas com essa deficiência em um espaço especializado e refletir a prática pedagógica, enquanto estudantes em formação, no campo da docência. Como aporte teórico comungamos com alguns autores como: Amiralian (2009); Bruno (1997); Conde (2016); Freire (2001); Lázaro (2015), Oliveira (2007); Romagnolli (2008); e documentos Brasil (2016), dentre outros, os quais tecem grandes considerações acerca da temática abordada. A metodologia desse artigo é de cunho experiencial, baseado nas observações diretas que foram realizadas na instituição. O estudo mostrou que o ser humano necessita passar por esse tipo de experiência para se desenvolver integralmente e se reconhecer como ser capaz de transformar-se socialmente, entendendo que é compromisso e responsabilidade de todos promover uma educação inclusiva. Percebemos nas observações a satisfação das pessoas atendidas, pelo fato de terem um atendimento especializado que lhes proporcionou conhecimento e interação social.

Palavras-chave: Experiências. Observações. PIBID.

Início de conversa

Este artigo traz reflexões da experiência como bolsista de iniciação científica do Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), da UNEB-Campus XI, a partir do subprojeto “As tecnologias digitais, sociais e ambientais e suas contribuições na formação docente no território do Sisal”, desenvolvimento no Centro de Apoio Pedagógico a Pessoas com Necessidades Educativas Especiais – CAPENE.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) trata-se de um projeto em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de



Nível Superior (CAPES), que visa investir na formação de discentes dos cursos de licenciaturas, que desde cedo adentram nos espaços educativos com finalidade de realizar atividades com os alunos, orientadas por uma supervisora (professora da universidade) e coordenadora (professora do espaço educativo) que acompanham o desenvolvimento dos trabalhos.

O CAPENE é uma instituição estruturada para atender as crianças com Necessidades Educativas Especiais, contendo no seu espaço físico: cozinha completa, salas de pedagogia, brinquedoteca, informática, fisioterapia, fonoaudiologia, assistente social, psicopedagogia, sala para a área de surdez, deficiênciavisual e neuropsicologia. Sua estrutura física é acessível com rampas, corrimão no intuito de atender as pessoas que possuem mobilidade reduzida. Além dos atendimentos especializados, também atua como centro de capacitação de professores e presta apoio pedagógico às escolas, em especial aos professores, com o objetivo de fortalecer a transição de sistemas educacionais inclusivos ou o seu fortalecimento.

No Projeto Político Pedagógico do Capene consta a missão de:

Tornar a Instituição uma referência regional no atendimento educacional especializado e na disseminação de uma ação pedagógica inclusiva, quer no âmbito escolar, social ou familiar, apoiando pais, professores e alunos no que concerne as políticas públicas educacional. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2009).

O CAPENE pauta suas ações para receber todos os sujeitos sem discriminação ou preconceito, percebendo que cada um tem um potencial de aprendizagem diferenciado, no tempo e no espaço, buscando compreender que, independente de sua deficiência ou necessidade educativa especial, eles podem ser bem sucedidos. Ao mesmo tempo busca a auto avaliação a fim de contribuir para o bom desempenho socioeducativo do aluno que frequenta esse Centro.

Todo empenho dos profissionais do CAPENE converge para uma inclusão com vistas à autonomia do sujeito que se desenvolve para enfrentar os desafios da sua vida cotidiana e escolar também.

Deficiência visual e o AEE



Falar sobre todas as deficiências é complexo, então abordaremos a Deficiência Visual (D.V.), já que esta faz parte dos nossos estudos, observações e interações vivenciadas dentro do CAPENE na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em D.V. sob a orientação da pedagoga e supervisora do PIBID.

Os atendimentos são feitos individualmente com duração de uma hora para cada aluno. Após esse momento, a professora/supervisora fez os seus relatos a partir do que foram observado acerca do que ocorreu no momento do atendimento, realizado em vista de recorrer a estratégias outras que possam suprir a necessidade do aluno em outro atendimento, caso presente necessidade. Anota os avanços, estimula os alunos a dar sempre o seu máximo, no intuito de despertar em cada um o sentimento de autonomia e independência, com possibilidade de chegar onde almeja, basta assim, estudar e se empenhar.

O objetivo da área deficiência visual é atender alunos com baixa visão e cegueira com faixa etária diversificada (de criança a adultos), e estimulá-los para o desenvolvimento da escrita e leitura Braille e estimulação tátil para os que têm perda total da visão. De acordo com Romagnolli (2008), a definição de cegueira se apresenta como:

Pessoas cegas, que apresentam “desde ausência total de visão até a perda da projeção de luz”, cujo processo de aprendizagem se fará através da integração dos sentidos: tátil- sinestésico- auditivo- olfativo-gustativo, utilizando o Sistema Braille como principal meio de leitura e escrita (ROMAGNOLLI, 2008, p. 12).

A escrita cursiva com estimulação do resíduo visual é de suma importância para os alunos que apresentam baixa visão, deficiência desenvolvida por patologias, assegurando a oportunidade de aprendizado e desenvolvimento. Trazemos aqui a definição de baixa visão por Romagnolli (2008), para que se possa distingui-la da cegueira:

Alteração da capacidade funcional da visão decorrente de inúmeros fatores isolados ou associados, tais como: baixa acuidade visual significativa, redução importante do campo visual, dificuldades de adaptação à luz e ao escuro e para a percepção de cores, alterações corticais e/ou de sensibilidade aos contrastes que interferem ou limitam o desempenho individual da pessoa. (ROMAGNOLLI, 2008, p. 13).



A profissional do CAPENE proporciona ao aluno a inclusão em sala de aula regular, fazendo o intercâmbio, aluno-escola-AEE, não podendo esquecer a família como elo principal de todo esse processo, aquele que pode contribuir para o desenvolvimento do aluno como também para o prejuízo deste por conta da superproteção e do sentimento de apego que se cria ao redor da pessoa com deficiência.

A instituição tornou-se parceira do PIBID–UNEB em 2014, nos oportunizando o início de processo de transformação do conhecimento, de outros modos de percepção do ser humano, de um fazer docente e sentir o mundo de forma diferente. Nesta experiência percebemos que a deficiência não é empecilho para aqueles que desejam ir em busca dos seus sonhos e objetivos, pois construímos conceitos edesconstruímos pré-conceitos que foram estabelecidos por uma sociedade a partir da imposição de padrões estéticos que rotulam e excluem aqueles que são “diferentes” do que é aceito como normal.

Em cada atendimento vivenciamos experiências sobre a profissão docente, que nos formam para atuar na sala de aula regular como futuros professores que pretendemos ser, mas não só isso, as vivências experienciadas na instituição especializada para pessoas com deficiência nos leva a uma dimensão maior do que seja inclusão, a partir da adequação de recursos, de estratégias para construção do plano de trabalho, e principalmente, um olhar diferenciado a cada um de nossos alunos, levando em conta o que ele é e onde ele pode chegar.

Um dos principais canais de relacionamento do indivíduo com o mundo exterior é a visão, este se organiza enquanto fenômeno visual captando registros próximos ou distantes permitindo organizar, no nível cerebral, as informações trazidas pelos outros órgãos dos sentidos. Calcula-se que 80% dos nossos conhecimentos chegam até nós pelos olhos, que podem ser considerados a nossa “janela para o mundo”.

Vivemos em uma sociedade predominante visual, com forte enfoque nos efeitos visuais, sendo as percepções obtidas do mundo, em maior ou menor grau, através dos olhos, o que acarreta aos deficientes visuais uma perda de informação, que poderá ser corrigida por meio de materiais e recursos de acessibilidade.



A deficiência visual afeta pessoas em qualquer idade. Bebês podem nascer sem visão e pessoas podem tornar-se deficientes visuais a qualquer momento da vida. Pode ocorrer repentinamente em decorrência de um acidente ou doença súbita, ou tão gradativamente que a pessoa atingida pode demorar a tomar consciência do que está acontecendo.

A pessoa com deficiência visual tem um potencial de aprendizagem e desenvolvimento igual a uma pessoa dita “normal”, desde que receba intervenção apropriada e esta se inicie assim que seja diagnosticado a deficiência, podendo apresentar uma performance de acordo com as habilidades cognitivas inatas e adquiridas. Importante ressaltar que a distinção entre cegueira e baixa visão assume um cunho apenas didático, pois o preconceito que sofrem essas pessoas, sejam elas cegas ou com baixa visão, não se distingue pela condição visual que possuem, já que é o mesmo que acompanha todos os indivíduos com qualquer necessidade educacional especial. Logo, a condição de “ser diferente” deve ser encarada como mais uma das várias características que constroem sua estrutura física, moldam sua personalidade e definem seu comportamento social (CUNHA, 2001).

De acordo com Amiralian (2004), existem dois problemas específicos às pessoas com baixa visão, que trazem complicações para a sua educação e organização de sua personalidade: a falta de identificação desses alunos como pessoas com baixa visão e o deslocamento de suas problemáticas para outras áreas. Esses alunos quase nunca são tratados como pessoas que possuem capacidade limitada para perceber visualmente o mundo ao seu redor, são tratadas às vezes como incapazes ou em outros momentos como pessoas visualmente normais.

A escola, instituição fundamental na promoção da inclusão, precisará de estratégias de ensino para garantir a oportunidade dos alunos com deficiência visual, atingindo os objetivos educacionais com respeito as suas singularidades, criando autonomia e independência. Neste sentido, Amiralian (2009, p. 32), afirma que “um aspecto importante a considerar nas pessoas cegas ou com baixa visão é a questão perceptiva”, ou seja, o modo como apreendem o mundo externo e como se relacionam com ele. É necessário um novo fazer pedagógico, diferenciado dos paradigmas até então adotados como modelos técnicos de atendimento. O aluno é



sujeito do seu processo de conhecer, aprender, reconhecer e construir sua própria cultura a partir de mediações que se estabelecem com e no ambiente em que está (BRASIL, 2001, p.18).

Partindo da definição de deficiência, segundo Bruno, do ponto de vista educacional,

[...] têm-se considerado deficiente visual, após avaliação funcional da visão: Pessoas cegas, que apresentam “desde ausência total de visão até a perda da projeção de luz”, cujo processo de aprendizagem se fará através da integração dos sentidos: tátil- sinestésico – auditivo – olfativo-gustativo, utilizando o Sistema Braille como principal meio de leitura e escrita. Pessoas com baixa visão, que apresentam “desde condições de indicar projeção de luz até o grau em que a redução da acuidade visual interfere ou limita seu desempenho”. (BRUNO, 1997, p. 07)

O processo educativo se desenvolverá por meios visuais ainda que seja necessária a utilização de recursos específicos. Baixa visão é mais comum entre os idosos, mas pode ocorrer em pessoas de qualquer idade, como resultado de condições tais como degeneração macular, glaucoma, retinopatia diabética, ou catarata (CONDE, 2012).

Segundo Amiralian (2004, p.18), entre as pessoas com deficiência visual de 70% a 80% possui alguma visão útil; a não utilização efetiva do resíduo visual, por menor que ele seja, leva a uma diminuição da eficiência visual; o uso de qualquer resíduo visual poderá ajudar as pessoas com baixa visão na realização de inúmeras tarefas.

De acordo com a autora, o uso do resíduo visual ajuda as pessoas na constituição e organização do espaço, na coordenação dos movimentos, na mobilidade e locomoção, no contato e relação com o ambiente, na aprendizagem por imitação, na aprendizagem da leitura e da escrita, justificando-se a busca do melhor uso da visão que o indivíduo possui. A melhora da capacidade visual poderá ser obtida por meio da utilização de recursos ópticos, tecnológicos e educacionais e pelo incentivo ao treinamento da visão (estimulação visual). O médico oftalmologista encaminha os pacientes para a estimulação visual que é realizada pelo professor especializado na área visual.



A experiência a partir das observações como bolsistas de PIBID

Como bolsistas do PIBID no CAPENE participamos das atividades desenvolvidas na instituição com a professora supervisora. Estamos envoltos em uma atmosfera de inclusão, adaptação e acessibilidade, que nos mostra o quão importante é aprender a lidar com pessoas com deficiência. Essa é uma das razões que leva a instituição ser tão importante para a nossa formação enquanto futuros profissionais da educação, no sentido de incluir crianças, jovens e/ou adultos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD), ou até mesmo dificuldade de aprendizagem.

No CAPENE aprendemos, por meio de observação, coparticipação e intervenção a criar estratégias, mecanismos e a manipular recursos que são específicos a cada deficiência por estarmos em contato com todos que a frequentam, ainda que o nosso foco nesse artigo seja a área de deficiência visual.

Reafirmamos que essa é uma experiência ímpar, pois complementa a nossa formação pessoal e profissional, já que esse público frequenta as unidades escolares, ou seja, as salas de aula regulares, esperando ser incluído no processo educacional, social e cultural, e a escola têm por dever participar ativamente desse novo modelo educacional.

Nafunção de bolsistas, não há coisa melhor que aprender; compartilhar experiências e conhecimentos com a supervisora, os alunos do centro, os colegas do PIBID e demais pessoas que se encontram nesse espaço. Percebemos as inúmeras possibilidades pedagógicas que podemos desenvolver em sala de aula para que a inclusão ocorra de fato e de direito, dando aos alunos com D.V. o empoderamento do seu espaço dentro da sociedade.

O real sentido de observar algo é poder estar em contato com o objeto ou situação observada, podendo a partir daí propor mudanças, trazer novidades buscando alcançar os objetivos antes propostos. Nesse sentido Oliveira (2007) afirma que:

o pesquisador(a) deve interagir com o contexto pesquisado, ou seja, deve estabelecer uma relação direta com grupos ou pessoas, acompanhando-os em situações informais ou formais e interrogando-os sobre os atos e seus



significados por meio de meio de um constante diálogo. (OLIVEIRA, 2007. p. 81)

Essas experiências nos proporcionam a articulação da teoria com a prática, nos permitindo tecer reflexões acerca da educação inclusiva de forma integral no CAPENE, o que contribui significativamente com o nosso processo formativo.

Quando vamos à instituição realizar nossas atividades enquanto bolsistas, contemplamos experiências ricas em aprendizados, nos dando a condição de perceber que de forma direta e/ou indiretamente poderemos contribuir, pouco que seja, com a aprendizagem daqueles alunos. Entretanto sabemos que aprendemos mais do que “ensinamos”, especialmente sobre o processo de conhecimento dos alunos.

Aprendemos sempre e cada vez mais com a supervisora e principalmente com os alunos que lá encontramos e interagimos. Ajudamos na execução das atividades desenvolvidas pela professora, e poder contribuir com o aprendizado deles é muito bom.

Poder ter a experiência de vivenciar o aprendizado em um espaço não escolar como este é de extrema relevância para nós, principalmente pelo público alvo diferenciado. Além disso, durante as observações podemos identificar em que erramos e em que acertamos durante essa jornada, as nossas limitações; refletir se estamos executando as tarefas de forma correta, o que pode ser mudado ou não e trabalhar em função disso, conhecendo e vivenciando de perto como ocorre todo esse processo específico da docência no AEE.

Durante toda essa trajetória de observações e intervenções, nós bolsistas podemos desenvolver melhor a escrita, a autonomia como graduandos, a partir do diálogo com as professoras, cabendo a cada um o compromisso de estar presente nas atividades, de realizar as leituras, de compartilhar as experiências, de ter pontualidade e participar das ações ativamente.

Ser bolsista do PIBID é poder compartilhar, vivenciar e contribuir da melhor maneira possível para que o programa seja exitoso, favorecendo e ajudando a todos os envolvidos nesse projeto.

Acreditamos que todo ser humano necessitaria passar por esse tipo de experiência para se desenvolver integralmente, aprender com e na diversidade,



enriquecendo-se de vivências e experiências estimulantes, cheias de essência e de vida.

O fato de cada pessoa interagir com tantas outras pessoas, todas diferentes entre si, em terem atributos pessoais, necessidades, potencialidades, habilidades, se torna a base do desenvolvimento de todos para uma vida mais saudável, rica e feliz.

Os alunos colaboradores

Em nossas participações nos atendimentos, observamos de perto dois alunos com Deficiência Visual. O primeiro é J.R.S.S, um adulto nascido em 30 de outubro de 1978, residente de um povoado da zona rural do município de Serrinha, que foi diagnosticado com cegueira congênita. O mesmo mora sozinho e é responsável pelos seus atos. Gosta de realizar bingos, é alegre, faz amizades com facilidade e adora política partidária.

O aluno não possui uma rotina de estudo em uma escola regular, ou melhor, apenas estuda quando está no CAPENE, o que é preocupante já que seu conhecimento e aprendizado dependem, principalmente, do interesse dele próprio. Com este aluno foi introduzida a aprendizagem da escrita do alfabeto na reglete¹⁶ e como utilizá-la, mostrando que o tamanho real é diferente do que é aprendido no pré-braille. Apesar de não ser alfabetizado, conseguiu, além de aprender as letras, escrever palavras com duas sílabas, fazendo com que ele percebesse o som das letras separadamente e quando estão em sílabas.

Este aluno possui dificuldades na utilização da reglete, pois lhe falta ainda coordenação motora, o que tem implicado um pouco na aprendizagem da escrita braille, tornando o processo bastante lento. Ele já aprendeu o Alfabeto Braille, porém algumas vezes acaba trocando os pontos que correspondem às letras sendo

¹⁶Reglete: é um instrumento usado para escrita manual do Braille. A palavra reglete tem origem na palavra francesa règle que significa régua. A reglete é composta basicamente por uma régua-guia, entre cujas partes, inferior e superior, a folha é colocada, além de um punção, que corresponde a uma caneta, com o qual o papel é pressionado. A parte superior da reglete contém uma série de janelinhas alinhadas e a parte inferior os conjuntos de seis concavidades que correspondem aos pontos que formam o Braille. Cada janela dessa corresponde a um código em Braille (o código Braille é composto por até seis pontos alinhados em duas colunas). A quantidade de janelas e de linhas varia conforme o modelo da reglete (BRUNO, 1997).



necessária a intervenção da supervisora. Segundo ele nos informou, não estuda em casa, pois não tem ninguém para lhe ajudar.

Percebemos então que a alfabetização em braille dos alunos com cegueira total ou graus severos de deficiência visual é simultânea ao processo de alfabetização dos demais alunos com a mesma deficiência na escola regular, mas com o suporte essencial que é o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A segunda aluna observada é E.S. S, que possui 14 anos, contudo se comporta como criança de faixa etária entre 8 a 9 anos. É muito dependente de sua mãe e esta não lhe permite experimentar atividades relativas a sua idade e quiçá a idade de faixa etária menor, pois a superprotege, tornando a filha muito dependente.

A aluna faltou muito, por vezes por motivo de transporte e por vezes por motivo de doença da mãe, ficando impossibilitada de vir aos atendimentos já que a mãe não confia em outra pessoa que não ela mesma para trazer a filha, o que dificultou muito o andamento das atividades e o aprendizado da aluna. Não tem o hábito de alimentar-se sozinha, sendo esta reduzida a líquido e pasta, na maioria das vezes. Não utiliza o banheiro com independência, e sua higienização quem faz é a mãe. Compreendemos que a dependência em relação a sua mãe não lhe favorece a construção de autonomia dentro e fora de casa.

A sua postura e sua expressão corporal estão prejudicadas por não realizar movimentos que estimulem seu desenvolvimento motor, chegando a ficar com a coluna inclinada e com muita dificuldade para andar.

Antes de frequentar a instituição especializada não tinha conhecimento de objetos que estavam ao seu redor, como árvore, pedra, determinados animais, sendo possibilitado conhecer cada objeto que lhe era mencionado. Foi trabalhada a coordenação motora fina, construção de conceitos, movimentos circulares e retilíneos, criatividade, concentração e atenção. Não conseguiu muito avanço no aprendizado do sistema Braille, já que não conseguiu sair da letra B por conta das faltas.

Com base nessa vivência, percebemos também que a prática do professor deve estar relacionada com a realidade do aluno uma vez que dessa forma contribui para que o este compreenda melhor a sua existência, ao trazer para sala de aula as experiências de vida que favorecem a sua aprendizagem.



Todo planejamento educacional, para qualquer sociedade, tem que responder às marcas e aos valores dessa sociedade. Só assim é que pode funcionar o processo educativo, ora como força estabilizadora, ora como fator de mudança. (...) para ser autêntico, é necessário ao processo educativo que se ponha em relação de organicidade com a textura da sociedade a que se aplica. (FREIRE, 2001, p. 10)

Freire (2001) muito contribuiu e continua contribuindo com o desenvolvimento da nossa práxis pedagógica, de modo que possamos construir processos e experiências formativos como professores iniciantes de forma integral, com efetiva mobilização e participação social, popular e comunitária, principalmente possibilitados pela vivência no PIBID.

Impressões conclusivas

Diante das observações e análises feitas podemos perceber que ao fazer parte do programa PIBID nos desenvolvemos muito, tanto pessoal quando profissionalmente, pois o contato com as pessoas com deficiência nos fizeram refletir sobre nossas atitudes e posturas.

Em nossas observações nos atendimentos às pessoas com deficiência aprendemos melhor como funciona o sistema Braille, modalidade de escrita e leitura utilizada pelos cegos, conhecemos mais de perto como devemos trabalhar em sala de aula com alunos que possuem esse tipo de deficiência, enfim, confrontamos os conhecimentos apreendidos com os novos e reformulamos velhos pensamentos.

Oferecer ambientes adaptados, com sinalização em braille, escadas com contrastes de cor nos degraus, corredores desobstruídos e piso tátil, é mais uma medida importante para a inclusão de deficientes visuais.

Reconhecemos a importância do PIBID ao possibilitar um acréscimo em formação no ensino superior como estudantes de graduação no curso de Pedagogia, buscando aprimorar cada vez mais a nossa cultura letrada, principalmente nossas percepções no que se refere à educação inclusiva.

Compreendemos que a formação identitária do professor abrange não apenas o aspecto profissional, pois a docência vai mais além do ministrar aulas, pois constituiu fundamentalmente nossa atuação na prática social, como sujeitos. A



formação dos educadores não se baseia apenas na racionalidade técnica, como apenas executores de decisões alheias, mas, como cidadãos com competência e habilidade para decidir, produzir novos conhecimentos para a teoria e prática de ensinar.

Referências

AMIRALIAN, Maria Lucia Toledo Moraes. (org.) **Deficiência visual: perspectiva na contemporaneidade**. Vetor: São Paulo, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação–Resolução CNE/CEB - **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/ SEESP, 2001. Disponível em www.mec.gov.br Acesso em jan/2016.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Deficiência Visual**. Reflexão sobre a Prática Pedagógica. São Paulo: Laramara, 1997.

CONDE, Antônio João Menescal. **Deficiência Visual: a cegueira e a baixa visão**. Disponível em: www.bengalalegal.com. Acesso em 10 de janeiro 2016.

CUNHA, A. C. B. **Interacção mãe-criança e avaliação dinâmica de habilidades cognitivas de crianças com deficiência visual: Um estudo experimental sobre suas relações**. Projeto de exame de qualificação de Doutorado. Programa de Pós graduação em Psicologia, UFES, ES. Brasil, 2001. Acesso em 09/09/2016

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo, IPF, Ed. Cortez, 2001.

LÁZARO, Regina Célia Gouvêa; MAIA, Helenice. **Inclusão do Aluno com Baixa Visão na Rede Regular de Ensino: a que Custo?** Disponível em: www.ibc.gov.br/media/.../Nossos_Meios_RBC_RevAgo2009_Artigo_1. Acesso em 20 de novembro 2015.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ROMAGNOLLI, Glória Suely Eastwood. **Inclusão de alunos com baixa visão na rede pública de ensino: Orientação para professores**. Monografia (Especialização) – Universidade Federal do Paraná – UFPR Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE. Curitiba, 2008.



SUCATEANDO: UM MOMENTO DE LAZER, INTERAÇÃO E APRENDIZADO ATRAVÉS DO BRINQUEDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Crislaine Ferreira Oliveira Barreto
Universidade do Estado da Bahia
cris45_cfo@hotmail.com

Maria Fernanda Matos Ricarte de Brito
Universidade do Estado da Bahia
falecomfernanda7@hotmail.com

Madryracy F. C. M. Ovídio
Universidade do Estado da Bahia
madrycoutinho@hotmail.com

Resumo

Este estudo é o resultado de uma experiência de Estágio realizada com os alunos da Educação Infantil, da Creche Cheiro de Amor, no município de Serrinha/Bahia. O projeto “Uma aventura divertida: A sucateira na Educação Infantil” surge a partir das observações de campo e da necessidade de se trabalhar com a temática, uma vez que na creche (*lócus* do Estágio) não há muitos brinquedos disponíveis para as crianças. Diante deste cenário, emergiu o seguinte questionamento: De que maneira os brinquedos construídos através de sucatas podem contribuir para o desenvolvimento infantil? Neste sentido, elegeram-se como objetivos: Promover o encantamento das crianças pelo brinquedo, criado por elas; transformar o “lixo” urbano em brinquedos de forma simples e criativa; realizar a construção de brinquedos a partir de sucata; aumentar a quantidade de brinquedos na instituição escolar. Os principais resultados obtidos foram os seguintes: ficou evidente que construir brinquedos através de sucata não é apenas um estímulo à criatividade, ou um bom gerenciamento do “lixo” urbano, estamos orientando e conscientizando para a educação ambiental, para uma mudança de comportamento das crianças e da cultura de um país que ainda não tem a prática habitual da reciclagem. Esperamos que, o estudo, que ressalta a importância dos brinquedos construídos a partir de sucata, possa contribuir para fundamentar debates com a comunidade acadêmica, professores e, sobretudo, estudantes de Pedagogia no despertamento de novas reflexões acerca dessa temática.

Palavras-chave: Educação infantil. Brinquedos. Sucata.

Introdução

Este estudo é o resultado de uma pesquisa realizada com os alunos da Educação Infantil, de uma Creche, da Rede Municipal de Ensino, do Município de Serrinha/BA. Apresentam relatos e reflexões resultantes da experiência do Estágio



na Educação Infantil, no 6º semestre, desenvolvido no Componente Curricular Pesquisa e Estágio II - Educação Infantil, do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia, Campus XI, Serrinha, sob orientação da Profª Msc. Madryracy F. Coutinho Medeiros Ovídio.

O projeto de ação pedagógica, denominado “Uma aventura divertida: A sucatoteca na Educação Infantil” foi concebido a partir do questionamento: De que maneira os brinquedos construídos através de sucatas podem contribuir para o desenvolvimento infantil?

Para responder a essa questão recorreu-se a pesquisa de campo na Creche Cheiro de Amor, buscou-se fundamentação na Constituição (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999) e aos referenciais de Santos (1995), Lebovici e Diatkine (1985), entre outros.

O objetivo foi Promover o encantamento das crianças pelo brinquedo criado por elas; transformar o “lixo” urbano em brinquedos de forma simples e criativa, realizar a construção de brinquedos a partir de sucata; a fim de propor ações que promovessem e resultassem no aumento da quantidade de brinquedos na instituição escolar e uma mudança de comportamento das crianças e da cultura de um país que ainda não tem a prática habitual da reciclagem.

A pesquisa de campo foi feita através de um roteiro medianamente estruturado, com o objetivo de obter informações sobre o brincar na Educação Infantil. Além disso, pretendeu-se analisar os brinquedos disponibilizados na creche para as crianças.

Os principais resultados obtidos combinando as leituras e os estudos teóricos com a pesquisa de campo realizada na escola foram os seguintes: ficou evidente que construir brinquedos através de sucata não é apenas um estímulo a criatividade, ou um bom gerenciamento do “lixo” urbano, estamos, sobretudo, orientando e conscientizando para a educação ambiental, para uma mudança de comportamento das crianças e da cultura de um país que ainda não tem a prática habitual da reciclagem. Esperamos que o estudo, que evidencia a importância dos brinquedos construídos a partir de sucata, possa contribuir para fundamentar debates com a



comunidade acadêmica, professores e, sobretudo, estudantes de Pedagogia no despertamento de novas reflexões acerca dessa temática.

O trabalho encontra-se estruturado por esta introdução, pela abordagem da investigação, pela reflexão em torno da Educação Infantil e da importância do brincar para o desenvolvimento Infantil, pelos resultados que foram observados na conclusão da pesquisa e as considerações finais do estudo.

Situando o lugar da investigação

Para ter uma visão mais ampla acerca dessa temática, foi imprescindível a compreensão do brincar e como os brinquedos contribuem significativamente nas atividades pedagógicas desenvolvidas na creche. O presente estudo pautou-se na abordagem qualitativa de pesquisa, desenvolvida por meio da pesquisa de campo de caráter exploratório. Os instrumentos de coleta de dados foram os seguintes: a observação do contexto escolar e as entrevistas realizadas com as professoras da Educação Infantil.

As entrevistas foram fundamentais para o desenvolvimento do trabalho, visto que, a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

O local da pesquisa foi à Creche Cheiro de Amor, situada na AV. Araci, s/n, no bairro: Cidade Nova. É uma creche de tempo integral, mantida pelo poder Público municipal, administrada pela Secretaria de Educação e Cultura (SEC). A creche funciona em uma casa alugada e adaptada para o desenvolvimento das atividades pedagógicas. O espaço físico é inadequado para o atendimento das crianças, não existem áreas externas ou espaços alternativos adequados que proporcionem as crianças à possibilidade de estarem ao ar livre, em atividade de movimentação e aprendizagem.

De acordo com dados referentes ao ano de 2015, o corpo docente da creche apresentava características comuns: eram, na sua totalidade, concursadas na rede municipal de Serrinha; a maioria tinha curso de Pedagogia e mais de dois anos de



docência. As três professoras e as três auxiliares que atuavam nesse ano, todas estavam lotadas na Educação Infantil, atendendo três turmas de tempo integral.

Educação Infantil: à procura por um caminho

A Educação infantil é a primeira etapa da Educação básica que tem por objetivo fundamental o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, contemplando os aspectos físico, social, intelectual e psicológico, tornando-se parceira importante da família e da sociedade.

As creches, instituições que visam o bem-estar integral do infante, historicamente, são vistas como um local onde as crianças ficam guardadas, alimentadas e cuidadas até que os pais busquem. Uma visão assistencialista que precisa ser desvelada. Na verdade, a creche abarca muito mais e para além de segurança, alimentação e cuidados, é lá que as crianças constroem conhecimentos e adquirem habilidades que vão auxiliá-las em suas vidas em sociedade e que certamente serão como subsídios para o bom desenvolvimento escolar e melhor desempenho sociocultural.

A mudança de atitude ocorreu a partir da promulgação da Constituição de 1988, quando o Estado brasileiro passou a responsabilizar-se legalmente pelo acesso e permanência das crianças de zero a cinco anos em creche e pré-escola. Com base na Constituição de 1988, no plano legal, a oferta de educação infantil passa a ser obrigação do Estado, contudo observa-se que muita instituição de educação infantil se encontra em péssimas condições de uso. Esta situação alerta para o fato dos direitos das crianças nestas circunstâncias estarem sendo ignorados pelo poder público.

Em 1996, foi aprovada a Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que colaborou de forma bastante significativa para a Educação Infantil ao reafirmar as responsabilidades dos Estados e municípios na busca de qualidade para a Educação Infantil.

Após a LDB/1996 outros documentos oficiais foram elaborados com intuito de contemplar o desenvolvimento da criança. Em 1998, foram criados os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI). Divididos em três volumes



e de caráter não obrigatório, esse documento contribuiu para o desenvolvimento integral das crianças ao enfatizar o respeito à infância e o direito à cidadania.

Em 1999, a Resolução CEB, Nº 1, de 7 de abril de 1999 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), ressalta entre outros aspectos, que a propostas pedagógicas para educação infantil devem “respeitar os seguintes parâmetros norteadores:

- a) Princípios Éticos da autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao bem comum;
- b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;
- c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais. (BRASIL, 1999).

Observa-se que, conforme as Diretrizes é preciso pautar as propostas pedagógicas em princípios de ludicidade e manifestações culturais. Mas, para que tais princípios se efetivem, é importante que as propostas pedagógicas contemplem a relevância do espaço físico e o reconheça como um elemento educador.

Surgem em 2000, as Diretrizes Operacionais (CNE 4/2000, aprovado em 16/12/2000), objetivando estabelecer as especificidades da Educação Infantil em nível privado e público. Estas diretrizes são de caráter mandatório e exige que para uma instituição funcionar deverão:

(...) ser coerentes com sua proposta pedagógica, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais, e com as normas prescritas pela legislação pertinente, referentes a: localização, acesso, segurança, meio ambiente, salubridade, saneamento, higiene, tamanho, luminosidade, ventilação e temperatura, (de acordo com a diversidade climática regional. (BRASIL, 2000, p. 628).

O Ministério da Educação (MEC) em conjunto com Secretaria de Educação Básica (SEB) elaboraram em 2006 os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil. Este documento enfatiza a necessidade de se reconhecer a criança como sujeita no processo de aprendizagem, evidenciando as ingerências que o ambiente escolar exerce no referido processo.

Também no ano de 2006, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) em conjunto com a Secretaria de Educação Básica (SEB), Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI) e Departamento de Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental (DPE) elaboraram os Parâmetros Nacionais de Qualidade para



a Educação Infantil. Dividido em dois volumes, que tem como referências a promoção da qualidade e de oportunidade de igualdade educacional nas diferentes regiões do Brasil, este documento contribui também para a elaboração e construção de políticas públicas para a educação.

No plano legal não faltam documentos e nem parâmetros de referência para serem utilizados pelas unidades de Educação Infantil que buscam melhorias para o atendimento às crianças pequenas. Entretanto, é notável a distância existente entre o discurso do governo para melhorar as condições de atendimento para as crianças pequenas e a realidade em que se encontra o atendimento para este público.

O brincar na educação infantil

O brincar na Educação Infantil consiste em atividade fundamental que proporciona o desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo, a socialização entre outros aspectos, por isso é necessário que tanto o espaço interno quanto o externo sejam amplos. Nessa perspectiva, faz-se necessário um espaço planejado, pois:

Na área externa, há que se criar espaços lúdicos que sejam alternativos e permitam que as crianças corram, balancem, subam, desçam e escalem ambientes diferenciados, pendurem-se, escorreguem, rolem, joguem bola, brinquem com água e areia, escondam-se etc. (BRASIL, 1998, p. 69).

As brincadeiras ao ar livre são muito importantes na Educação Infantil, uma vez que contribuem para o desenvolvimento das potencialidades das crianças, e constituem-se em espaços ricos de convivência e de exploração do ambiente. No entanto, consta nos documentos oficiais que:

[...] 70% dos estabelecimentos não têm parque infantil, estando privadas da rica atividade nestes ambientes nada menos que 54%. É possível que muitos dos estabelecimentos sejam anexos a escolas urbanas de ensino fundamental onde o espaço externo é restrito e tem que ser dividido com muitos outros alunos. Dada a importância do brinquedo livre, criativo, e grupal nessa faixa etária, esse problema deve merecer atenção especial na década da educação sob pena de termos uma educação infantil descaracterizada pela predominância da atividade cognoscitiva em sala de aula. (BRASIL, 2001, p. 37-38).

O brincar reflete a infância e está essencialmente ligado à criança independente da época, gênero, cultura, classe social ou da idade e um dos



símbolos da infância é o brinquedo que de certa forma ajuda a criança a se descobrir e a entender o mundo e as diversas dimensões da vida de uma forma lúdica e divertida.

Tendo em vista que os alunos da educação infantil estão em uma fase lúdica, na qual brincar é um direito legítimo e uma maneira de desenvolver-se amplamente, as aulas precisam ter espaço para jogos, brincadeiras, histórias, fábulas, experimentos e tantas outras atividades que compõem o universo infantil.

O educador da Educação infantil deve estar atento às particularidades da infância e, sobretudo ao brinquedo pelo fato de ser esse, o instrumento pelo qual a criança explora e de maneira natural encontra significação no mundo.

O brinquedo é um instrumento que promove a imaginação e que a criança usa para facilitar as atividades desenvolvidas por ela no ato de brincar despertando a curiosidade, instigando a inteligência, exercitando a imaginação e desse modo permitindo a invenção.

A imaginação da criança é para alguns autores uma atividade especificamente humana e consciente, que surge da ação. Em suas ações, a criança representa situações das quais já foram de alguma forma vivenciada por ela em seu meio sociocultural, ou seja, a sua representação no brinquedo está muito mais ligada a uma lembrança de algo que já tenha acontecido do que pura e simplesmente imaginação.

Educadores, pais e todos aqueles envolvidos com o desenvolvimento de crianças precisam estar necessariamente atentos às relações que a criança faz do brinquedo com as brincadeiras no sentido de tentar intervir em momentos oportunos assim,

Educadores, psicólogos, pais ou qualquer pessoa que trabalhe com criança, interferindo, portanto, em seu desenvolvimento, não pode ficar alheio ao brinquedo, ao jogo, às brincadeiras, pois tais atividades são o veículo do seu crescimento, possibilitando à criança explorar o mundo, descobrir-se, entender-se, e posicionar-se em relação a si mesma e à sociedade de uma forma natural. (SANTOS 1995, p.09).

Significa dizer que no contexto escolar, o professor precisa compreender o brinquedo como objeto de aprendizado e o brincar como atividade de aprender, que possibilita o saber de maneira prazerosa compatível com o nível de aprendizagem dos infantes e não como um objeto que lhes é oferecido para distraí-las ou para



“passar o tempo” de maneira conveniente aos adultos em certas situações. Neste sentido é pertinente evidenciar que:

Uma atividade com importância tão evidente aos olhos da criança deve ser considerada, por sua vez, como a expressão da atual organização de sua personalidade e como um modo estruturante das organizações mais tardias (LEBOVICI e DIATKINE, 1985. p.19).

É considerável dizer, também, que o adulto pensa que a criança tem o direito de brincar simplesmente porque é criança não dando a devida atenção à mesma no momento do brincar.

Geralmente o jogo no qual a criança fantasia e brinca é para o adulto na maioria das vezes uma atividade sem valor, característica comum da fase infantil considerada por ele como inocente, sem intenção. Do mesmo modo, a escola da Educação Infantil, ainda, não se ocupa em valorizar o momento do lúdico como de fato merece não se preocupando em proporcionar atividades dirigidas nas quais se incentiva a brincadeira, ao contrário, planeja, ou melhor, não planejam, apenas pensam no momento “brincar” como aquele momento em que as crianças são autorizadas a brincar livres.

O momento do brinquedo deveria ser uma realidade intencional nas Instituições de Educação Infantil, devendo ser pensados e planejados para a promoção da interação da criança com o meio, da criança com as outras crianças e delas consigo mesma.

Faz-se necessário uma prática implementadora que auxiliem nos projetos escolares de modo a valorizar o brinquedo e as brincadeiras como eixos condutores de bom desenvolvimento psicossocial para as crianças.

O brinquedo faz parte do mundo infantil e é natural dizer que o mesmo é de fato objeto fundamental à infância, sendo mais que colaborador no desenvolvimento da criança. O brinquedo é um dos aspectos que caracterizam a infância e facilita o desenvolvimento de atividades onde está presente a ludicidade como afirma Santos: “O brinquedo é um objeto facilitador do desenvolvimento de atividades lúdicas, que desperta a curiosidade, exercita a inteligência e permite a imaginação e a invenção.” (SANTOS, 1995, p.11).



Neste sentido, o brinquedo torna-se objeto fundamental no que se refere ao desenvolvimento da inteligência e criatividade de crianças tendo em vista que apresenta às crianças um mundo na proporção de sua capacidade de compreensão.

Em geral, é feito pelas indústrias as quais dominam os processos de criação e construção de brinquedos de diversos tipos como: jogos, carrinhos, bonecas, bolas, bichinhos de pelúcia e muito mais. Dessa maneira, alguns brinquedos acabam por se tornar produtos com custo elevado tornando difícil para algumas crianças a aquisição dos mesmos em virtude do aspecto socioeconômico da maioria das famílias.

O brinquedo construído a partir de sucata é uma alternativa criadora de oportunidades para que a criança dê asas a sua imaginação no sentido de fazer o que imagina do jeito que quiser proporcionando para quem constrói momentos de ludicidade já que é natural da criança criar, recriar, fantasiar e inventar, sendo assim,

Esses brinquedos sempre terão espaço muito importante na formação social das pessoas, são insubstituíveis por serem concebidos e realizados na sua totalidade por homens, e não por máquinas, no ritmo humano, como produto da habilidade, da fantasia e da capacidade criadora de cada um. (SANTOS, 1995, p.13).

A sucata é, na verdade, material descartável geralmente jogado fora e quando reutilizado podem ser usados para diversos fins e um deles pode ser a confecção de brinquedos.

O brinquedo construído de sucata acaba sendo um importante aliado para as famílias com baixo poder aquisitivo e, sobretudo, pode se tornar parceiro das instituições de ensino principalmente às de Educação Infantil, as quais devem ter o compromisso com o desenvolvimento integral da criança e, entretanto, não tem possibilidades de oferecer às suas crianças um brinquedo industrializado.

Toda criança precisa brincar e é através do brinquedo que ela materializa muitas vezes situações que passam com ela. Ela reproduz seus sentimentos, fatos presenciados por elas, estabelecendo relação direta com o desenvolvimento do pensamento.

É muito interessante criar brinquedos a partir de material reutilizado, pois as crianças ficam muito entusiasmadas ao ver a transformação, já que o industrializado



já vem pronto e quando é para montar muito deles vem com pouca possibilidade de exercício da criatividade.

Os pais geralmente não entendem a importância do brinquedo para a criança e quando ela desmonta algum para ver seu funcionamento, ou tentar descobrir como foi feito ou o que tem dentro dele, eles (os pais) se irritam e alguns até guardam em lugares altos para que a criança não danifique o que é um grande equívoco, pois quando a criança “quebra” o brinquedo, ela está aprendendo.

Um benefício do brinquedo a partir da sucata é que os pais não se importam quando é quebrado, pois já foi feito de um material que iria para o lixo, aumentando assim a possibilidade da criança explorá-lo da forma que escolher.

O brinquedo industrializado tem que ser minuciosamente observado pelos pais ao comprá-lo, observando se há o selo do INMETRO (Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia), se a tinta é ou não tóxica, se é muito frágil, se possui arestas que podem machucar a criança, entre outros fatores. Ele também ajuda no desenvolvimento da criança se tiver possibilidades de criatividade, outro fator a se observar é sobre a quantidade de brinquedos, como afirma Almeida e Shigunov:

A carência ou superabundância, como extremos que representam, também, são prejudiciais. A criança sem brinquedos fica privada de seus benefícios e sua fantasia limitada, sem estímulos, principalmente se morar em apartamento de grande centro urbano; no caso de residir em zona rural, o próprio ambiente se encarrega de oferecer oportunidade de improvisação e dela própria criar seus brinquedos. A superabundância de brinquedos, por sua vez, leva ao desinteresse, não fixando a atenção da criança, nem contribuindo para o desenvolvimento. (ALMEIDA; SHIGUNOV, 2000, p.73).

Quanto mais explorado for o brinquedo mais valor ele terá no desenvolvimento da criança. É imprescindível que os educadores reconheçam a importância do brinquedo no desenvolvimento da criança e que os brinquedos estejam sempre presentes na sala de aula de educação infantil, seja ele industrializado ou artesanal, mas sempre explorando a imaginação, a fantasia, as representações, a curiosidade e a criatividade, nunca privar a criança das brincadeiras e se possível, já desde a infância ir trabalhando lateralidade, motricidade, formas geométricas, entre outros fatores que ajudam no desenvolvimento infantil.



Resultados observados

Os resultados da pesquisa de campo constataram que a creche, ainda, não possui PPP (Projeto Político Pedagógico), o que é lamentável, pois este material é muito importante, como a LDB prevê que: “os estabelecimentos de ensino respeitadas as normas comuns e às do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica” (LDB, Lei nº 9.394/96, Art. 12, I, *apud* VEIGA, 1998, p.12). No Projeto Político Pedagógico é que se encontram as concepções norteadoras das ações da escola, bem como os objetivos a serem alcançados em um determinado tempo.

Quanto aos documentos utilizados na creche, fizemos a seguinte pergunta: Quais são os documentos deste segmento que você tem acesso? A professora responde:

Livros; brinquedos e brincadeiras de creches; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; Indicadores da Qualidade na Educação Infantil; Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças. (Todos elaborados pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica); Além do Plano Anual de Educação Infantil – Creche e do Caderno de Projetos ofertados pela Secretaria Municipal de Educação de Serrinha (PROFESSORA 1, 2015).

É importante destacar que as docentes são Licenciadas em Pedagogia e por isso, conhecem os documentos de referência para serem utilizados pelas unidades de Educação Infantil que buscam melhorias para o atendimento às crianças pequenas. Desse modo, fica evidente a importância da formação do professor para atuar na Educação Infantil.

Quando questionada sobre o seu dia a dia e quais as dificuldades encontradas na sala de aula da Educação Infantil? A professora respondeu:

A pouca disponibilidade de recursos didáticos pedagógicos e a parceria entre a família e escola. Sem o auxílio dos recursos pedagógicos, como: brinquedos, jogos, parque infantil não conseguimos que a criança avance no seu desenvolvimento, pois o brincar na Educação Infantil consiste em atividade fundamental que proporciona o desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo, a socialização entre outros aspectos. (PROFESSORA 2, 2015).



Este depoimento reafirma o que foi notado nas observações, a pouca disponibilidade de recursos didáticos pedagógicos, de brinquedos, parques infantis o que conseqüentemente prejudica o trabalho das professoras e, sobretudo, o melhor aprendizado e desenvolvimento das crianças.

A ludicidade tem que estar presente continuamente na Educação Infantil, pois o brincar faz parte do desenvolvimento da criança. Quando questionada sobre como compreende o brincar, educar e cuidar na educação infantil? Recebemos a seguinte resposta:

São indissociáveis, que devem ser praticados rotineiramente para a evolução da criança. O brincar é a essência da infância, e o seu uso direcionado às atividades escolares proporcionam uma produção do conhecimento, da aprendizagem e do desenvolvimento em muitas esferas. Na brincadeira, a criança aprende a se conhecer melhor e a aceitar a existência do outro, organizando, assim suas relações emocionais e estabelece relações sociais com outros pares que fazem parte do seu convívio, facilitando a construção da autonomia e criatividade. (PROFESSORA 3, 2015)

O depoimento acima revela que as atividades de brincadeira estão presentes no planejamento da professora, pois a mesma tem conhecimento da importância do brincar, do lúdico na creche.

Concluimos a análise dos dados da observação e da entrevista constatando o desejo das professoras em fazer o melhor em seu trabalho, mas percebemos como a falta de um ambiente adequado faz com que nem tudo ocorra como deve ser. Acreditamos que mesmo em meio a tanta dificuldade de infraestrutura e pouca participação dos pais ainda se podemos fazer um trabalho de qualidade.

Considerações finais

Pudemos notar claramente que o brinquedo causa muito encantamento na criança, e quando ela se faz produtora do próprio brinquedo, esse encantamento é ainda maior. Através do brinquedo, conhecemos um pouco mais cada criança, quais seus maiores interesses, qual cor gosta mais, se sabiam os nomes das cores, as formas geométricas e muito mais.



A pesquisa bibliográfica e a documental revelaram avanços no sentido de firmar a valorização do espaço das creches. Porém, a pesquisa de campo comprovou que na prática estes preceitos teóricos e legais não se cumprem.

Concluimos esse trabalho ressaltando a importância do mesmo para a nossa formação acadêmica, pois ele abrangeu a teoria e a prática que é um dos objetivos mais centrais do curso de Pedagogia (pesquisa e prática).

Conseguimos fazer muitas descobertas sobre o mundo infantil, pois a cada dia do estágio ouvíamos as experiências das crianças, um pouco da maneira que elas pensam através de rodas de conversa, das atividades realizadas, percebíamos as estratégias que as crianças criam para resolver os problemas que vão surgindo e como é de grande valor ter os recursos necessários para o trabalho da Educação Infantil.

Na escola pesquisada não existia pátio coberto para as crianças brincarem, nem parque, nem muitos brinquedos, entre outros recursos, o que acaba fazendo com que as crianças fiquem “engessadas”, sem poder correr e gastar as energias, o que é necessário e comum a toda criança. Além das dificuldades encontradas na instituição, tivemos que conviver com vários aspectos delicados, como a dificuldade em realizar este trabalho, pois a leitura nem sempre é prazerosa, a escrita é árdua e o trabalho que não é individual exige “jogo de cintura” e sintonia total, entretanto, foi mergulhando nesse contexto de tantos obstáculos e “certas incertezas” que trilhamos o caminho da experiência na Educação infantil, amadurecemos, construímos e adquirimos autonomia no saber e no fazer.

Esperamos que o presente trabalho possa contribuir de fato para o aprendizado de outras pessoas como fonte de pesquisa para trabalhos posteriores, almejando ter contribuído, também, com a prática das professoras as quais colaboraram gentilmente para a sua realização, ou seja, na troca de experiência, ou até mesmo na reflexão de suas práticas, sabendo-se que é na convivência que vamos aprendendo um com o outro, nos tornando cada vez melhores no que nos propomos a fazer.

Referências



ALMEIDA, Ana Cristina Pimentel C. de. SHIGUNOV, Viktor. A ATIVIDADE LÚDICA INFANTIL E SUAS POSSIBILIDADES, in: **Revista da Educação Física/UEM**. Maringá, v. 11, n. 1, p. 69-76, 2000.

BRASIL. _____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação. **Parâmetros Básicos de infraestrutura para instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006. v. 1 e v. 2.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil**. Parecer CEB/CNE N.º 4/2000, aprovado em 16/2/2000.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CEB N.º 1, de 7/04/1999.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais Curriculares Nacionais para a educação infantil: Introdução**. Brasília: MEC/SEF, 1998, v.1.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: Acesso em: nov. 2015.

LEBOVICI, S. DIATKINE, R. **Significado e função do brinquedo na criança**. 3ª Ed. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedoteca: Sucata vira brinquedo**. Porto Alegre, Artmed. 1995.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, I.P.A. **Escola: espaço de projeto político pedagógico**. Campinas: Papyrus, 1998.



A LINGUAGEM CARTOGRÁFICA NO COTIDIANO: APROXIMAÇÕES ENTRE O ESPAÇO DE VIVÊNCIA DO ESTUDANTE E A ESCOLA

Diego Cruz Carneiro

Universidade do Estado da Bahia/UNEB/Campus XI

diego_dcc14@hotmail.com

Tatiane Vilella Mascarenhas (Supervisora PIBID)

Centro Educacional 30 de Junho

Tatybl12@hotmail.com

Resumo

O presente trabalho foi resultado da aplicação diagnóstica da proposta de intervenção do “II Ateliê Geográfico intitulado: A Linguagem Cartográfica na Escola e na vida”, que foi realizado no Centro Educacional 30 de Junho, em Serrinha – BA, no âmbito 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/Universidade do Estado da Bahia – UNEB/Campus XI, o qual teve a intenção de aproximar a linguagem cartográfica ao cotidiano dos estudantes, inseridos no Ensino Fundamental do 8º Ano/7ª Série A, a fim de promover o encanto e a utilidade que a cartografia pode proporcionar, tanto na sala de aula, quanto na vida do aluno. Inicialmente, tentamos aproximar bem o recurso cartográfico ao contexto vivenciado pelos estudantes das turmas citadas acima. Em seguida, propomos atividades de interpretação das diferentes linguagens no contexto geográfico, solicitando que os estudantes observassem os elementos da paisagem e das informações contidas especificamente nos mapas, relacionando com os temas já abordados na sala de aula pela professora regente e supervisora do PIBID. Ao final, apesar de entendemos que o sistema educacional ainda se encontra em defasagem em vários aspectos que concernem às práticas pedagógicas e as demandas exigidas pela sociedade da informação, conclui-se que, o artifício e a apropriação da linguagem cartográfica como dispositivo didático-pedagógico, para trabalhar conceitos e categorias geográficas, se faz de extrema relevância nas aulas de Geografia, com vista a uma aprendizagem significativa e reflexiva acerca da leitura do espaço geográfico.

Palavras-chave: Linguagem cartográfica. Cotidiano. Ensino-aprendizagem.

Introdução

Existe hoje certo anacronismo na relação entre os estudantes das escolas públicas e seu espaço geográfico. Há uma veloz mudança na maneira de pensar, agir, e interpretar as formas de mundo, por isso, o olhar em relação à realidade,



tende a se tornar mais ingênuo e distante, devido ao descompasso existente entre a fluidez da comunicação na era da informação e a estagnação da escola frente a estas demandas contemporâneas, que nos parece ser um dos possíveis motivos de desinteresse e desestímulo de muitos estudantes da educação básica.

A escola parece estar alheia as estas demandas, bem como às necessidades dos demandantes que estudam na escola pública, no que se referem a seus valores, interesses, concepções de vida e de mundo, que parece estar esquecidos.

Saviani (*apud* Couto, 2009), após elaborar uma análise crítica das teorias que intitula de não críticas, propõe uma teoria histórico-crítica, definindo o ponto de partida e de chegada, como sendo a problematização da prática social. Portanto, nas nossas práticas pedagógicas, não iniciaremos nossas atividades, mediante a lógica do conhecimento científico concernente a ciência geográfica e da Geografia escolar, e sim, a partir da problematização da prática social dos estudantes, bem como, suas práticas espaciais que por certo, demandará na seleção dos conteúdos e/ou categorias geográficas a serem trabalhadas em sala de aula, que atenda os interesses dos estudantes.

Para tanto, entendemos que para superar essa distância, se faz necessário a aplicação de alguns dispositivos importantes na sala de aula, e deve acompanhar o processo de mudança que ocorre nos métodos de ensino/aprendizagem, somando as diversas formas de se utilizar a cartografia na sala de aula, pois, trata-se de uma ferramenta que quando bem utilizada, torna-se um dos melhores mecanismos para uma aula estrategicamente mais proveitosa e participativa.

A linguagem cartográfica é de extrema importância para o entendimento dos principais conceitos chaves da Geografia como: o espaço, o lugar e o território e a região. Por esse motivo, deve estar cada vez mais atrelado às aulas, principalmente na disciplina de Geografia, uma vez que, com esse método conseguimos analisar o espaço de forma mais minuciosa, provocando no estudante e agregando a cartografia no cotidiano desse sujeito.

Precisamos trazer à tona para a sala de aula os conhecimentos cartográficos que os alunos já utilizam informal e subjetivamente, e que se faz de fundamental importância.



O principal objetivo deste trabalho concerne em utilizar a cartografia como um importante instrumento para explorar diferentes temas e conteúdos geográficos, de modo a possibilitar aos alunos uma melhor compreensão da Geografia escolar, principalmente na produção do conhecimento sobre o continente Americano, que já estava sendo trabalhado em sala de aula, pela professora supervisora do PIBID.

Durante o desenvolvimento do trabalho, realizado em turmas do Ensino Fundamental do Centro Educacional 30 de Junho, tentamos aproximar bem o recurso cartográfico ao contexto vivenciado pelos alunos. Desenvolvemos atividades de interpretação das diferentes linguagens no contexto geográfico e solicitamos que observassem os elementos da paisagem e das informações contidas especificamente nos mapas, relacionando com os temas já abordados na sala de aula pela professora regente.

A linguagem cartográfica talvez seja uma das mais importantes nesse processo, por isso, o “II Ateliê Temático: Linguagem Cartográfica na Escola e na vida”, com o intuito de agregar os conhecimentos prévios dos alunos e interagir com a nossa proposta de aula voltada à cartografia, que teve como tema “Linguagem Cartográfica: Um olhar sobre o continente americano na perspectiva geográfica”, e entende-se que diante da escassez desse recurso, surge como uma importante didática pedagógica nesse processo.

A cartografia como linguagem potencializadora do ensino-aprendizagem em geografia

A cartografia surge antes mesmo da escrita, pois se faz uso da cartografia a todo o momento e esta, sempre serviu como uma ferramenta base para qualquer problema que a humanidade tentou solucionar, portanto, torná-la menos importante seria desmerecer a riqueza que ela nos proporciona, principalmente nas escolas e no ensino de Geografia. Desse modo, podemos afirmar que:

A cartografia é o conjunto de estudos e operações lógico-matemáticas, técnicas e artísticas que, a partir de observações diretas e da investigação de documentos e dados, intervém na construção de mapas, cartas, plantas e outras formas de representação, bem como no seu emprego pelo homem. Assim a cartografia é uma ciência, uma arte e uma técnica (CASTROGIOVANNI, 2000, p.39).



Diante da situação educacional que presenciamos nos dias de hoje, a linguagem cartográfica trabalhada em sala de aula se faz ainda mais necessária no processo de ensino/aprendizagem, pois entendemos que diante do atual encadeamento da escolarização, esses recursos considerados tão importantes acabam se tornando cada vez mais escassos os que acabam por comprometer as aulas de geografia de um modo geral, caracterizando um sistema educacional defasado no que diz respeito ao ensino da cartografia nas escolas. É nesse sentido que:

[...] o ensino de mapas e de outras representações da informação espacial é importante tarefa da escola. É função da escola preparar o aluno para compreender a organização espacial da sociedade, o que exige o conhecimento de técnicas e instrumentos necessários à representação gráfica dessa organização. (ALMEIDA, 2004, p.17)

Justamente pela importância que tem, é uma tarefa da escola e do Professor fazer com que o aluno trabalhe com mapas, e faça desse um forte instrumento de compreensão tanto espacial quanto socioeconômica. Lidar com mapas em sala de aula é uma tarefa árdua, mas extremamente necessária, principalmente com o alto número de alunos com déficit em leitura cartográfica.

O mapa ocupa lugar de destaque na Geografia, isso porque é simultaneamente instrumento de trabalho, registro e armazenamento de informação, além de um modo de expressão e comunicação, uma linguagem gráfica (OLIVEIRA, 2007). E por possuir tantas representações significativas, não podem ser meramente visualizados, para somente apontar localizações, ignorando tais informações tão importantes e necessárias.

A utilização da cartografia nas aulas de Geografia se faz de extrema relevância no processo de aprendizagem e até de uma leitura diferenciada do espaço vivenciado e do mundo. Contudo, isso deve estar presente desde cedo na sala de aula, e os alunos devem trabalhar com a linguagem cartográfica desde as séries iniciais, fortalecendo o processo cognitivo do sujeito.

Na escola escolhida como *lócus* de aplicação deste projeto, o Centro Educacional 30 de junho, podemos dizer que esta situação não difere muito da realidade de outras escolas, pois os alunos não conseguem prestar a atenção diante



dos conteúdos abordados, embora o professor tente promover aulas mais interessantes e atrativas para que o aluno se concentre na aula, partindo sempre do que é mais próximo de sua realidade. Nesse contexto, como muito bem explicita Castrogiovanni:

Existe ainda pouca aproximação da escola com a vida, com o cotidiano dos alunos. A escola não se manifesta atraente frente ao mundo contemporâneo, pois não dá conta de explicar e textualizar as novas leituras de vida. A vida fora da escola é cheia de mistérios, emoções, desejos e fantasias, como tendem a ser as ciências. A escola parece ser homogênea, transparente e sem brilho no que se refere a tais características. É urgente teorizar a vida, para que o aluno possa compreendê-la e representá-la melhor, e viver em busca de seus interesses. (CASTROGIOVANNI, 2002, p. 13).

Assim, é de fundamental importância para a construção do conhecimento primeiramente, o interesse do aluno pela aula de Geografia. A utilização da linguagem cartográfica em sala de aula pode ser um importante instrumento para despertar tal interesse, porém, precisa ser trabalhada de modo lúdico e sempre relacionando a algo que faça parte da realidade do aluno despertando assim a sua curiosidade.

Alguns mapas podem ser utilizados para fazermos relação com a noção de espaço e sua produção, a partir do uso das diferentes linguagens em sala de aula, de modo que o aluno se identifique e se entusiasme no ensino/aprendizado.

A vantagem da utilização desse recurso para o ensino-aprendizagem está não apenas no plano lúdico, mas da interpretação das noções básicas de cartografia com um olhar mais crítico e objetivo da realidade. Tornou-se, então, um importante dispositivo de ensino por promover uma melhor dinamização nas aulas de Geografia.

Concordamos com Machado, quando diz:

Aprender Cartografia para a Geografia é aprender regras de construir mapas, suas diferenças, o uso de cada tipo de produto, e, atualmente, técnicas computadorizadas. Isso deve ser considerado e ensinado, mas não basta. Temos que entender a Cartografia como construção social, não como algo pronto, acabado e estático. A Cartografia não é meramente um amontoado de técnicas, ela constrói, reconstrói e acima de tudo revela informações. [...]. (MACHADO, 1999)



Diante disso, concluímos que a produção do conhecimento cartográfico através de temas de estudo e pesquisa não seria visto como um processo mecânico, mas sim, dinâmico e cognitivo, agregando conceitos de representação cartográfica significativos. Portanto, a cartografia não se faz pelo simples ato de decorar, mas através de uma leitura crítica de mundo, para que os alunos percebam que a projeção cartográfica não é apenas utilizada como objeto de localização.

Da teoria à prática: contribuições no ensino da linguagem cartográfica no Centro Educacional 30 de Junho

O projeto de intervenção foi aplicado numa turma de 8º Ano/ 7ª Série A do Ensino Fundamental, no turno vespertino do Centro Educacional 30 de Junho, localizado na Av. Getúlio Vargas, S/N – Estação Serrinha, Serrinha – BA, cujo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/Geografia/UNEB/Campus XI, tem como escola parceira.

Antes da aplicação da intervenção que trata este artigo, foram feitas algumas observações durante a regência da Professora Supervisora Tatiane Mascarenhas, e, logo após, aplicado um diagnóstico com as turmas envolvidas nesta ação propositiva, com vistas explorar os conhecimentos prévios sobre cartografia e identificar as deficiências da turma acerca do conteúdo.

Essa atividade conteve quatro questões em que praticamente todos os estudantes da turma participaram. Como primeiro ponto, apresentamos um mapa mundi e solicitamos que resolvessem alguns itens, como localização da linha do Equador, do Meridiano de Greenwich, trabalhar os hemisférios (norte e sul), justamente para testar os conhecimentos cartográficos gerais dos alunos.

Nessa questão, observamos que boa parte dos envolvidos tiveram uma dificuldade significativa com o conteúdo, não conseguindo compreender o objetivo da pergunta. Logo após, foram apontadas perguntas mais próximas à realidade deles, como a localização das cidades circunvizinhas de Serrinha – BA, inseridas no Território de Identidade do Sisal¹⁷, e grande parte da turma já se mostram mais

¹⁷ O Território de Identidade do Sisal está localizado no semiárido da mesorregião do Nordeste Baiano, distante da capital baiana aproximadamente 180 km, envolvendo cerca de vinte municípios,



inserida no conteúdo, relacionando as cidades que eles sempre ouvem falar no seu cotidiano, com as localizações geográficas, contemplando a pedagogia histórico-crítica, proposta por Saviani (1984), em que o ponto de partida e de chegada seja a prática social. E mais especificamente, foi solicitado um mapa mental do caminho dos estudantes até a escola, e praticamente todos se mostraram dispostos e à vontade para realizar essa atividade.

Por fim, foi perguntado sobre a importância da cartografia para o cotidiano dos que estavam participando da atividade, e grande parte se mostrou empenhado com as respostas, afirmando que é de uma fundamental importância para suas vidas, pois estavam cientes que faziam cartografia à todo momento no seu dia-a-dia. Pudemos analisar a diferença significativa das repostas, que relataram de forma bem mais determinada quando se tratava mais do local e não do global. Para Heller:

O sujeito já nasce na cotidianidade. É no cotidiano que ele inicia o processo de apropriação das tarefas do mundo, tarefas estabelecidas a partir da interação social onde o sujeito cotidiano atua e sofre influências, onde estabelece raízes e é alvo de influências anteriores. A vida cotidiana, portanto, “é a vida do homem inteiro”, com todas as características de construção (atuar, pensar e sentir) de sua subjetividade, ou seja, a vida cotidiana é, para o sujeito, onde “colocam-se em fundamento todos os seus sentidos, todas suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias e ideologias”. (HELLER, 1989, p. 38)

Desse modo, notamos a importância de trazer a realidade do aluno para a sala de aula, pois se torna mais fácil a aprendizagem quando já se tem algum conhecimento prévio do assunto. Dessa forma, quando se trata da vivência, do cotidiano, o estudante passa a se atrair mais com o assunto, pois ele se conhece no seu lugar e possui uma maior confiança e se sente mais à vontade para tratar de abordagens locais, fazendo com que assim, passe a trabalhar com mais entusiasmo os mapas e se interessar pelas aulas de Geografia.

O sujeito se torna aprendente a partir do seu cotidiano, onde ele poderá associar facilmente teoria com prática, tornando a linguagem cartográfica na sala de aula uma ferramenta essencial para potencializar o aprendizado do discente.

sendo eles: Araci, Barrocas, Biritinga, Candeal, Cansanção, Conceição do Coité, Ichu, Itiúba, Lamarão, Monte Santo, Nordestina, Queimadas, Quijingue, Retirolândia, Santa Luz, São Domingos, Serrinha, Teofilândia, Tucano e Valente.

Após as observações em sala de aula e a aplicação da atividade diagnóstica, surgiu a incitação de aplicarmos nosso projeto de intervenção voltado à linguagem cartográfica para os estudantes do 8º Ano/7ª Série A do ensino fundamental, com o desígnio de contribuir para a construção/reconstrução do conhecimento juntamente com a turma.

A intervenção foi dividida em três etapas durante uma tarde de aula, sendo o primeiro momento uma aula expositiva explicando o que é cartografia e qual a importância da linguagem cartográfica. O conteúdo foi introduzido com o auxílio de slides, promovendo sempre a participação e a discussão com os estudantes, (Figura 1).

Figura 1 – Introdução da aula com os alunos



Foto: Tatiane Villela Mascarenhas, 2015.

No segundo momento houve exibição de um pequeno vídeo aula bastante didático, conforme mostra na figura 2, com uma linguagem bem simples para ser utilizado na sala de aula, voltada à questão do ensino da cartografia no ensino fundamental, com intuito de promover a participação e que, conseqüentemente um melhor entendimento para dos estudantes.

Figura 2 – Exibição do vídeo e discussão



Foto: Paulo Henrique Andrade, 2015.

E concluindo a atividade, no terceiro momento foi realizada a aplicação de uma atividade impressa (Figura 3), com questões ligadas à interpretação de símbolos e mapas, utilizando mapas projetados, mapa mundi impresso, sempre abordando e relacionando com o cotidiano dos estudantes, e que teve como ideia central despertar em cada aluno o interesse pela cartografia, ajudando-os a compreender as noções básicas de localização do espaço geográfico.

Foi uma proposta muito interessante e de forma geral, a qual obtemos êxito, pois os estudantes se mostraram mais participativos na aula e pudemos perceber que a maioria se fazia atencioso durante todo o desenvolvimento dos exercícios.

Figura 3 – Realização da atividade prática com o auxílio de mapas



Foto: Paulo Henrique Andrade, 2015.

Considerações finais



Diante da proposta que fizemos com o nosso trabalho, observamos que os estudantes se mostraram mais atraídos e participativos com um método mais dinâmico aplicado na sala de aula, despertando a atenção e o interesse em apreender a Geografia de maneira mais prazerosa. A utilização de mapas, vídeos relacionados com os conteúdos foram recursos necessários para que essa prática pedagógica tivesse um resultado satisfatório.

A aplicação da intervenção foi pensada após um questionário diagnóstico com a turma, onde testamos os conhecimentos prévios sobre a Cartografia no cotidiano de cada um e conseqüentemente, durante a intervenção, pudemos notar que obtiveram uma diferença significativa por parte dos alunos, que se mostraram encantados com a aula e por parte de nós bolsistas e futuros professores, saímos da escola com o desejo de poder levar aquela experiência, aquele momento para outros espaços, pois sabemos da importância que foi esse trabalho.

Referências

ALMEIDA, Rosângela Doin de. **Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (ORG). **Ensino de geografia: Práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002 172p.

HELLER, Ágnes. **O cotidiano e a História**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1989.

MACHADO, E. **A infocartografia**. In Geosp, n.3. Set.1999.São Paulo: Humanistas, 1999.

OLIVEIRA, Lívia de. **O estudo metodológico e cognitivo do mapa**. In: ALMEIDA, Rosângela Doin de (Org.). **Cartografia Escolar**. São Paulo: Contexto, 2007.
Saviani, Dermeval. **Escola e democracia**. 41. ed. Revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.



AS PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS QUE CONFIGURARAM REGIÕES BRASILEIRAS: UMA EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO II NA ESCOLA MUNICIPAL VALDECI LOBÃO

Ely MakeiseAraújo dos Santos Martins

Universidade do Estado da Bahia

elymakeise@gmail.com

Valdete Adeirla dos Santos Simões

Universidade do Estado da Bahia

adeirlasimoes@gmail.com

Maria Aparecida de Oliveira Gordiano

Universidade do Estado da Bahia

cidinhagordiano@hotmail.com

Resumo

O presente trabalho contempla um relato de experiência, no âmbito do ensino de Geografia, no Estágio Supervisionado II, no curso de Licenciatura em Geografia, na Universidade do Estado da Bahia - UNEB/Campus XI. A referida prática foi realizada na Escola Valdeci Lobão, localizada no município de Retirolândia BA, em uma turma do 7º ano. O presente artigo buscou analisar como o de conceito região é apresentado a partir da configuração da regionalização brasileira. Os processos metodológicos usados foram: pesquisa bibliográfica e a pesquisa ação, sendo essa prática do Estágio Supervisionado II.

Palavras-chave: Região. Regionalização. Estágio Supervisionado.

Introdução

Segundo Corrêa (2003) o termo região é complexo e polissêmico, ligado à diferenciação de área, além disso, destaca que as regiões são limitadas principalmente pelo Estado para determinar ações. Ele vem destacando que o termo tem significados diferentes em cada corrente geográfica. Sendo que na Geografia tradicional, no determinismo ambiental a região é usada como região natural, ou seja, parte da superfície da terra resultado do clima, da vegetação. Já no possibilismo a considera a evolução das relações entre o homem e a natureza, ou seja, o homem tem interferências na região. Na nova Geografia diferencia as regiões em regiões simples, que utiliza variáveis como o nível de renda da população, e regiões complexas é a divisão de um país em regiões econômicas, envolvendo varias



variáveis. Na Geografia crítica o autor mostra que é no modo de produção capitalista que o modo de regionalização se acentua. Na região ação e controle o conceito é entendido para controlar ações dos territórios, utilizando os conceitos de região natural e região geográfica.

No estado brasileiro, a divisão regional oficial é feita pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) que divide os estados em cinco regiões: Nordeste, Sudeste, Sul, Centro-Oeste e Norte, no entanto o autor Pedro Pinchas Geiger defende outras formas de organização das regiões nesse Estado-Nação, que são as regiões geoeconômicas, ou complexas. Assim, nesse espaço, ficaram definidas como Centro Sul, Amazônia e Nordeste e dessa análise os aspectos que predominaram foram o econômico e o social.

Santos (2011) diferencia o território brasileiro em quatro brasis; divide as regiões em Região Concentrada, o Brasil do Nordeste, o Centro-Oeste e a Amazônia, analisando o meio técnico-científico-informacional, atrelado ao avanço industrial.

A produção desse artigo tem como objetivo analisar como o de conceito região é apresentado a partir da configuração da regionalização brasileira e relatar a utilização dessa temática no ensino de Geografia aos alunos de 7º D da escola Valdecy Lobão. O artigo foi dividido nos subtemas: Nordeste, base de formação do território brasileiro; Processo de migrações: uma nova dinâmica populacional se configura no território brasileiro; Como o conceito de região, foi abordado aos alunos do Valdecy Lobão como uma categoria geográfica.

Nordeste base de formação do território brasileiro

A formação territorial é consequente da valorização do espaço, pois à medida que um espaço é valorizado haja vista grandiosa riqueza natural, o espaço é explorado iniciando o processo de formação territorial. Com o objetivo de expansão territorial para a exploração de riquezas, alguns grupos humanos utilizam do processo de colonização, ocupação efetivamente determinando espaço. Segundo Moraes (2005) na colonização envolve criação de novas estruturas econômicas, produzem em busca da expansão do mundo capitalista, o qual também utiliza do



trabalho escravo para a produção. Sendo que essa riqueza não fica na colônia e sim vai para a metrópole.

Através das navegações marítimas chegam espaço da Baía de Todos os Santos, iniciando a formação do território baiano como também território brasileiro, ou seja, foi na região Nordeste onde tudo começou. Assim, o Brasil alcançou os olhos de Portugal, havia uma grandiosa riqueza natural, daí a metrópole inicia o processo de exploração nesse pedaço de chão, escravizando índios, lutando com eles, matando muitos; escravos africanos também foram trazidos pelos portugueses no tráfico negreiro.

O pau Brasil alvo da exploração, o tráfico foi tão grande que chegando a esgotar a preciosa madeira. Daí o rei dividiu as terras brasileiras em capitanias hereditárias, que eram as extensas terras próximas ao litoral, ou seja, o Nordeste. A partir daí a produção açucareira ganhou importância na região, sendo esse o principal elemento da economia. No entanto, outras atividades gerava riqueza e lucro a metrópole portuguesa, a exemplo da criação de gado, da cultura do tabaco, cultivo do cacau, agricultura de subsistência, cultivo do algodão, mas nenhuma delas tiveram o mesmo reflexo que a atividade canavieira.

No entanto, essa produção entra em declínio, enquanto isso surge na região Sudeste do país a descobertas das jazidas de ouro e diamantes. Assim as pedras preciosas passaram a ser alvo, polo de maior importância econômica, principalmente no Estado de Minas Geras.

A produção do café e a industrialização trouxeram uma nova dinâmica econômica do território brasileiro, surgindo em uma época que o país já estava independente.

Processo de migrações: uma nova dinâmica populacional se configura no território brasileiro

Essa nova dinâmica no país fez com que a região Sudeste recebesse imigrantes, sendo que a maior parte nordestinos que migram de sua região em busca de melhores condições de vida. Em relação a esse dado populacional, Santos (2009) vem dizer que no ano de 1872, apenas três capitais do Brasil contavam com



mais de 100 mil habitantes sendo elas Rio de Janeiro (274.972), Salvador (129.109) e Recife (116.671) enquanto São Paulo nesta data tinha (31.385).

Já em 1900 o Rio Janeiro aumenta para (691.565) e São Paulo (239.820), século XIX em que o estado de São Paulo na região Sudeste, estava no auge da produção do café, ou seja, a economia brasileira estava sendo sustentada por um novo ciclo de produção. Com base nessa dinâmica foi que, São Paulo em 28 (vinte oito) anos aumentou (208.435) sua densidade populacional. Um polo, com vasta área foi que o processo a industrialização se desenvolveu. Segundo dados do IBGE de 2014 essa população está em torno de 11,9 milhões de habitantes na cidade de São Paulo e Rio de Janeiro com 6,5 milhões de habitantes, sendo estas as cidades mais povoadas do Brasil.

A região Sudeste destaca-se, por possuir o maior crescimento econômico, assim os principais centros econômicos localizam-se e São Paulo, Rio de Janeiro centros metropolitanos, Belo Horizonte.

Correia (1989) destaca que o início da industrialização se concentrava no estado de São Paulo, esse processo foi envolvendo outros estados a exemplo de Minas Gerais. A implantação das indústrias contribuiu para o crescimento da urbanização nessa região.

É possível perceber que na Região Concentrada denominada por Santos (2011) todos Estados fazem parte da região Sudeste. É notável o crescimento econômico, especialmente, em relação às demais regiões do país. O crescimento industrial teve reflexos a partir do avanço das técnicas atrelado ao científico e informacional, ou seja, a partir de transformações ocorridas no espaço, passagem do meio natural para o meio técnico, que posteriormente passou para o meio técnico-científico e logo depois técnico-científico-informacional. O novo trouxe consigo os avanços tecnológicos; aumento do consumo; seguindo ao modo produção mundial capitalista.

Alógica capitalista de produção é que nessa região há a maior concentração de renda do país e maior dinâmica no comércio e no consumo, como também de capital. Tendo como reflexos maiores portos do Brasil, os principais aeroportos, a maior e mais densa rede rodoferroviária.



Ao analisar as considerações dos autores percebe-se que a característica principal ao crescimento econômico do Sudeste foi possível graças ao processo industrial que ali foi alicerçada.

Moreira (2012) vem mostrando as mudanças das transformações e divisão regional e a concentração industrial marcam período de 1920-1950, e que em 1963, estados da região Sudeste dar lugar a uma crescente concentração quantitativa da indústria, e que é em São Paulo que a estrutura industrial mostra-se mais diversificada. Essas indústrias instalam-se no país graças aos grandes proprietários do café, que foram em busca desta indústria que crescia na Europa.

A década seguinte 1970 foi quando “A indústria conhece uma progressão até nunca vista” (MOREIRA, 2012, p.152), ou seja, no país mostra-se impressionante a produção de material elétrico, borracha, mecânica, material de transporte e comunicação, papel, metalúrgica, química. As mesmas instalando-se diretamente em São Paulo, sendo este um polo nacional.

Mas, embora esse crescimento na região Sudeste do país em especial em São Paulo, essa região começa a saturar, possibilitando que essas indústrias fossem se espalhando pelo território a exemplo do Nordeste onde foi implantado muitos polos industriais, uma vez que encontrava em outras regiões inserção de impostos, mão de obra barata.

No entanto, o Sudeste não deixa de ser o polo econômico do país, permanecendo os responsáveis pela grande produção industrial de altas tecnologias, ou seja, as indústrias com maiores lucros.

Como o conceito de região, foi abordado aos alunos do Valdecy Lobão como uma categoria geográfica

A I unidade iniciou abordando o conceito de região, destacando as regiões brasileiras e quando o Estágio começou a professora já havia conceituado a região, assim o conteúdo a ser estudado era sobre a população brasileira, para tal conteúdo foram considerados aspectos demográficos, o qual procurou destacar que regiões do Brasil são mais populosas, é menos populosa, características a tais densidades demográficas destas regiões, as regiões estudadas são as referidas pelo IBGE.



Nessa análise demográfica também foi apresentada aos alunos a população do município dos educandos, mostrando a eles a importância do conceito.

Para entender a formação da população brasileira foram abordadas as etnias, a atuação do negro e da mulher na sociedade, a partir das discussões feitas em sala os alunos produziram texto sobre essa atuação do negro e da mulher na sociedade entre eles o texto do aluno A:

Os negros já foram muito massacrados, pois, eles não tinham valor, eram chicotadas, jogados m calabouço, eram muito maltratados mesmo e não podiam se defender. Sofrimentos advindos dos homens brancos.

Eram amarrados, discriminado, não podiam comer e nem beber água, sendo esse seu castigo.

Mas isso hoje dia acabou, pois não existe mais a discriminação negra, não pode chamar o outro de negro ou preto, pois todos já se parecem.

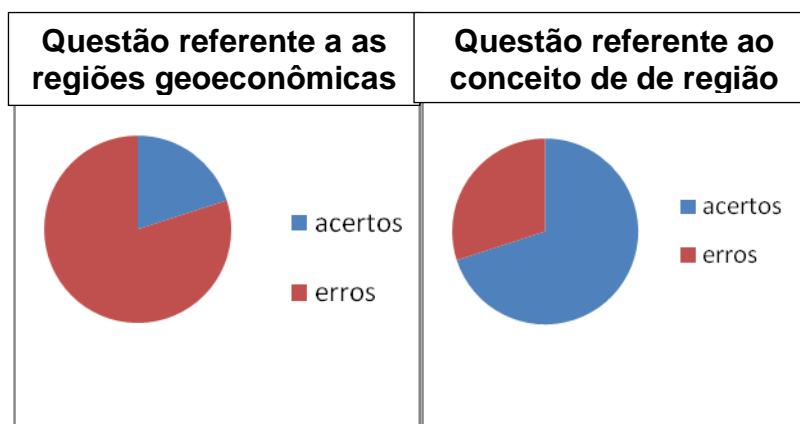
No texto percebe que o aluno consegue compreender a história do negro o quanto o mesmo sofreu, o aluno percebe ainda que hoje é diferente, de fato o sofrimento da raça negra ainda não acabou, assim foi destacado na correção do texto do aluno, ainda hoje há muito racismo, preconceito com o negro.

Na abordagem referente aos processos migratórios foi trabalhada a música “Asa branca” e exibição do filme desenho animado “Morte e Vida de Severina”, dialogando essas diferentes linguagens no ensino de Geografia, com o processo migratório.

Dessa forma, embora o conceito de região não tenha sido explicado na ação do Estágio, a categoria região estava presente todo tempo, ou seja, quando explicava que a região mais populosa era o Sudeste, estava caracterizando a região, da mesma forma é quando destaca as migrações de uma região para outra.

Ao retornar ao estágio na III unidade, iniciou-se a caracterização de regiões do Brasil referidas pelo IBGE, sendo que na unidade em destaque estudou a região Nordeste e Sudeste.

Inicialmente foi feito um questionário para que pudéssemos observar se o conceito de região é entendido pelos alunos, foram 10 entrevistados ao perguntar sobre o conceito de região a maioria deles conseguiram compreender o significado, já quando foram questionadas quais as regiões geoeconômicas apenas dois alunos acertaram. Os gráficos abaixo mostram essas questões.



Fonte: Elaborado pelas autoras

Quando perguntados como eles caracterizam a região de modo geral os alunos a caracteriza como região seca, com clima quente, pobre, que tem varias culturas, nela há um rio chamado São Francisco.

Dessa forma, compreende-se que a maioria dos alunos conseguem definir o conceito de região, no entanto não distinguem as regiões definidas pelo IBGE das regiões geoeconômicas, as características da região a qual pertence aos alunos é a aquela visão do Nordeste seco, pobre, quente, ou seja, a imagem dos alunos é o estereótipo que essa região possui e assim está na mente das pessoas. Ou seja, embora a região tenha tais características, nossa visão não deve ser determinista, pois sabemos que tal região falta políticas públicas que contribua para o crescimento e desenvolvimento da mesma.

Para que os alunos compreendessem a região Nordeste inicialmente abordou as características da região, utilizou na aula imagens de paisagens do Nordeste e de outras regiões para que os identificassem se eram ou não do Nordeste. Logo depois foi analisando de que forma ocorreu a ocupação do espaço nordestino, identificado à relação da colonização naquele espaço.

Foram estudadas as sub-regiões nordestinas. Na tentativa de desmistificar o pensamento determinista que os alunos, foram exibidos dos vídeos, mostrando o nordeste seco “NORDESTE, PRECONCEITO E PSICANALISE, um olhar sobre a seca” e outro o nordeste belo “Nordeste brasileiro o coração do Brasil.” E discussão sobre o nordeste o “feio” e a as belezas.

Ao trabalhar com o conteúdo o Nordeste atual, procurou inicialmente entender a diferença de desenvolvimento e crescimento econômico, pois dizer que à medida que os polos indústrias adentraram ao solo nordestino, ouve um crescimento econômico, não significa que houve desenvolvimento, pois os índices de desigualdades são imensos a muitas pessoas que não tem vida digna. Foi exibido um vídeo sobre as atividades econômicas nordestinas desde as do período colonial até as atuais, pausando o vídeo, os aspectos importantes foram discutidos com os alunos.

Para finalizar, as discussões sobre a região, foi proposto, com aos alunos, uma atividade sobre as belezas do Nordeste, a qual divididos em três grupos, eles ficaram de pesquisar e apresentar sobre um grupo literatura de cordel, outro sobre dança e músicas nordestina, e outro sobre cultura e arte (bumba meu boi, capoeira). No entanto, apenas um grupo se preparou para a atividade no segundo dia de chance de apresentação, tal fato trouxe tristeza. O grupo que apresentou estava um pouco tímido, leram o que é a literatura de cordel, fizeram um mural de cordel e leram dois cordéis, as vozes eram muito baixas, não dava para ouvir direito. As figuras 01,02,03 abaixo mostra-nos a apresentação.

Figura 01: Varal do cordel**Figura 02: Alunos apresentando**

Fonte: Aparecida

Figura 03: Equipe que apresentou o trabalho



Fonte: Aparecida

O estudo sobre a região Sudeste iniciou abordando as características físicas, logo depois o processo de ocupação da região fazendo referências a região Nordeste, pois à medida que houve um crescimento econômico no Sudeste encadeando um extenso processo de povoamento, muitos nordestinos migraram para a região, uma que também a produção açucareira estava em declínio, assim para falar de uma região era necessário fazer uma ponte, relacionar com a outra.

Para dialogar com o conteúdo, os alunos brincaram com caça-palavra. A atividade do caça-palavra é lúdica, desafiadora, e, ao mesmo tempo tem como objetivo despertar a curiosidade e impulsionar raciocínio crítico e reflexivo do aluno. A charada da atividade desenvolvida era que os alunos encontrassem palavras-chave relacionadas ao conteúdo, que estavam escondidas entre inúmeras outras letras. Para facilitar, foram colocadas algumas dicas através de perguntas.

Ao abordar o conteúdo Sudeste organização atual do espaço, foi abordada que na região Sudeste embora seja a região com maior crescimento econômico do país; também existe desigualdade, para que eles compreendessem melhor foi passado um vídeo “visita a favela em São Paulo” a qual estava claro visualmente espaços desiguais, assim os alunos puderam observar a pobreza, a fome, a poluição, refletindo assim o mito do Sudeste, de São Paulo como lugar do progresso, da riqueza, do desenvolvimento, quando na verdade o que existe é um crescimento econômico concentrado na mãos de poucos. Após a exibição do vídeo e discussão



em sala os alunos elaboraram um texto sobre o que entenderam. A aluna B destacou:

Eu entendi que tem pessoas ricas e pobres, no vídeo mostra uma favela, as casas são de tábuas, tudo sujo de lama, casas desmoronando, caindo. Há muita gente pobre passando fome, crianças passando fome, bebendo água suja, brincando em esgotos, no lixo. Em contrapartida visualizava apartamentos, no outro lado da cidade.

Embora os alunos de modo geral tenham feito um texto descritivo do que vieram, acredita-se que eles compreenderam a mensagem que embora haja um crescimento, há também pobreza.

Para finalizar a atividade do Estágio na escola foi realizada a dinâmica batalha naval a qual os alunos responderam perguntas relacionadas às regiões Nordeste e Sudeste, essa atividade é considerada, lúdica, divertida, a mesma prende a atenção dos alunos, o 7º ano interagiu bastante com a brincadeira, embora não tenham acertado todas as questões.

Reflexões finais

Desta forma, as vivências formativas do Estágio Supervisionado II no ensino de Geografia, ocorridas no 7º ano da Escola Valdecy Lobão, como componente curricular no curso de Licenciatura em Geografia, na UNEB Campus XV- Serrinha Bahia trouxe-nos experiência marcante, necessária ao profissional que queremos ser, contribuindo no processo formativo ao longo do curso de Licenciatura em Geografia.

Assim, procuramos proporcionar um ensino de Geografia inovador, dinâmico, trazendo a sala de aula músicas vídeos, filmes, jogos/brincadeiras, possibilitando uma aprendizagem crítica, que os alunos percebam o mundo fora da sala de aula.

Referências

CORREA, Roberto Lobato **a organização regional do espaço brasileiro**. Geosul, 1989. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/download/12712/11881>. Acesso em: 08 de agosto de 2016.



MORAES, Antônio Carlos Robert. **Território e História no Brasil**. – São Paulo: Annablume, 2005

MOREIRA, Rui. **A formação espacial brasileira: uma contribuição crítica a Geografia do Brasil**. Rio de Janeiro: Consequência, 2012

SANTOS, Milton, María Laura Silveira. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. 9º ed. – Rio de Janeiro: Record, 2011.

SANTOS, Milton. **A urbanização Brasileira**. 5º ed.- São Paulo. Editora da Universidade de São Paulo, 2009.



JOGOS EDUCATIVOS:

O APRENDER BRINCANDO E SEUS BENEFÍCIOS PARA O SUJEITO

Geronildo Ramos Pereira

Universidade do Estado da Bahia- UNEB- Campus XI

E-mail: nildo_ramos_@hotmail.com

Claudiane Bispo Ferreira Cruz

Universidade do Estado da Bahia- UNEB- Campus XI

E-mail: caupe2013@gmail.com

Claudene Ferreira Mendes Rios

Universidade do Estado da Bahia- UNEB- Campus XI

E-mail: claudenefmr@uol.com.br

Resumo

O presente artigo traz um relato de experiência vivenciada por bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência – PIBID, do 6º semestre do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia – UNEB/ Campus XI. Tem como objetivo relatar a vivência da oficina intitulada: “A construção de recursos pedagógicos utilizados no estímulo à aprendizagem do estudante com necessidade especial”, a serem utilizados pelos pais no ambiente familiar, realizada com pais e alunos da escola onde o programa está sendo operacionalizado. O PIBID, vinculada a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é um programa que busca inserir os estudantes dos cursos de graduação em licenciaturas no contexto escolar, possibilitando-os conhecer a docência desde cedo. Utilizamos como metodologia a pesquisa de campo ancorada na abordagem qualitativa através de observação participativa e embasamento teórico nos autores: Navarro (2009), Pinto (2007), Friedman (1996) e Vygotsky (2000). Entendemos que é papel de todos e principalmente dos pais acompanharem o desenvolvimento dos seus filhos e os auxiliarem nas horas vagas em suas casas, pois, isso garante a aprendizagem dos mesmos e os auxiliam na sua formação. O trabalho está dividido em três partes: na primeira discorremos sobre a oficina de jogos aplicada pelos bolsistas, na segunda, as contribuições dos jogos para o desenvolvimento e aprendizagem da criança e por fim a conclusão do trabalho, enfatizando a grande relevância da oficina para os pais e alunos.

Palavras-chave: PIBID. Jogos. Educação Especial.

Primeiros diálogos

O PIBID está vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e seu objetivo é inserir os estudantes dos cursos de licenciaturas no contexto escolar, possibilitando-os conhecer a docência, com



orientação de uma coordenadora e uma supervisora que nos acompanha nas atividades de planejamento, execução e avaliação, o que torna este programa uma política pública importante para o processo de formação docente. Sendo assim, o programa tem implementado atividades no campo da docência, promovendo ações educativas.

Uma dessas ações foi à oficina realizada por alguns estudantes de Pedagogia e bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em parceria com o Centro de Apoio Pedagógico às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (CAPENE), com alguns pais e alunos da mesma instituição, precisamente na área da Deficiência Visual (DV).

O Projeto de Intervenção foi desenvolvido com o intuito de vivenciarmos experiências pedagógicas com uso de materiais recicláveis para a construção de jogos pedagógicos, que possibilitem a aprendizagem das crianças através do mesmo.

A oficina aconteceu no turno da manhã, no espaço da FUNASA, localizado na cidade de Serrinha-BA e intitulou-se “A construção de jogos e brinquedos com material reutilizáveis para o desenvolvimento da aprendizagem de estudante com deficiência visual no ambiente familiar”, e teve por objetivo discutir a importância do brincar para o desenvolvimento cognitivo e psicomotor do sujeito com DV, mais também esclarecer um pouco sobre sustentabilidade, a partir da confecção de jogos com matérias recicláveis.

O motivo para a escolha da temática é que durante o recesso de final de ano os alunos ficam sem os atendimentos e quando retornam não se lembram de mais nada que tenham aprendido no ano anterior. Por isso, a ideia de montar uma oficina para capacitar os pais e junto com eles confeccionar jogos com materiais recicláveis para que durante o período de recesso, os pais trabalhem os jogos com os filhos no intuito de aperfeiçoar mais o desenvolvimento de cada um. Assim, desenvolver e participar dessa oficina foi de suma importância para nós bolsistas de ID, pois tivemos a oportunidade de refletir acerca da necessidade da participação dos pais em dar continuidade ao trabalho, iniciado pelos profissionais de educação, e principalmente em perceber que as atividades desenvolvidas contribuíram para a aprendizagem de todos.



Realização da oficina

Na condição de bolsistas de iniciação à docência, foi uma experiência satisfatória para nós, pois pudemos passar um pouco do que estamos aprendendo nesse tempo que atuamos no PIBID e as bagagens proporcionadas pela Universidade, a partir de leituras de textos, discussões, para os pais que lidam todos os dias com seus filhos com Deficiência Visual (DV).

Foi um momento rico e de muito aprendizado, uma vez que estivemos junto com os outros para mediar a oficina, orientando as etapas e dialogando uns com os outros. Também confeccionamos alguns jogos com matérias recicláveis para mostrar aos pais que eles também podem estar fazendo em casa, com os filhos, no período das férias, contribuindo no aprendizado deles. São jogos simples, fáceis de confeccionar, com materiais que eles mesmos têm em casa, como: caixa de fósforos, papelão, tinta, placas de ovos, CD, vasos de margarina, isopor, entre outros, mas de muita utilidade.

Apresentamos uma base teórica em slides a partir das leituras que fizemos sobre a importância do brincar para o desenvolvimento cognitivo e psicomotor da criança, pois é através da brincadeira que o sujeito desenvolve os processos cognitivos, a exemplo do inato, contínuo, atenção, percepção, memória, linguagem, criatividade e aprendizagens, os quais contribuem para o seu desenvolvimento como um todo, principalmente na construção de sua personalidade. Segundo Friedman:

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

Sendo assim, os jogos podem contribuir com a aprendizagem das crianças, uma vez que trabalhados como ferramentas pedagógicas auxiliam na compreensão de situações-problema possibilitando troca de experiências, estímulo à criatividade, a sensibilidade e a afetividade.

Expor e explicar sobre os jogos que confeccionamos com materiais recicláveis e que podem ser trabalhados com os deficientes visuais foi um dos momentos



gratificante da oficina para nós, pois eles ajudam no aprendizado desses alunos, precisamente na escrita Braille. São jogos que podem ser feitos em casa com materiais simples; o dado numérico de papelão, o bilboquê com garrafa pet, a cela Braille com placas de ovos, a caixa geométrica de papelão e isopor, o jogo da memória tátil com isopor e caixa de fósforos, além de muitos outros jogos simples, fáceis de confeccionar que ajudam, para que os alunos aprendam com mais dinamismo.

Cada bolsista apresentou o seu jogo, confeccionado, individualmente, para o público, explicando o objetivo, como é que foi feito e qual contribuição traz para a aprendizagem do aluno, pois é através da brincadeira que o indivíduo desenvolve os processos cognitivos que ajudam no seu desenvolvimento enquanto pessoa. Nesse sentido, Navarro discorre que:

Mediante o ato de brincar, a criança explora o mundo e suas possibilidades, e se insere nele, de maneira espontânea e divertida, desenvolvendo assim suas capacidades cognitivas, motoras e afetivas. (NAVARRO, 2009, p. 03)

Ou seja, o indivíduo passa a explorar vários espaços, organizar seus pensamentos de acordo com o ambiente que se situa e vai aos poucos se descobrindo e desenvolvendo gradativamente.

Houve uma pausa para o lanche em grupo - foi um momento de experiência e reflexão, denominado de "Lanche as Cegas", pois as pessoas foram vendadas e desafiadas a se alimentar. Os pais dos alunos sentiram um pouco da sensação dos seus filhos quando vão se alimentar, as dificuldades que eles enfrentam cotidianamente, pois todos foram vendados e tiveram que lanchar de uma maneira. Ocorreram muitos risos e choro, pois ao perceberem que seus filhos passam todos os dias por esta situação, muitos pais não seguraram as emoções. O colocar-se no lugar do outro é um exercício contínuo de crescimento pessoal e profissional que devemos exercitar sempre. Muito gratificante.

Após o lanche, retornamos para a sala e damos continuidade à segunda parte – confecção de alguns jogos pelos pais dos alunos. Utilizamos papelão, caneta, cola e gravuras e eles puderam perceber que não é difícil a construção dos mesmos, e que podem, num momento livre, em casa, fazer a mesma coisa junto ao filho.



Dividimos a sala em dois grupos, um grupo confeccionou o dominó e o outro grupo o jogo da memória com a ajuda dos bolsistas do PIBID e das supervisoras. Os jogos confeccionados foram distribuídos com os pais para que em casa eles possam dar continuidade ao trabalho que é feito na instituição CAPENE.

Consideramos a oficina como um momento de troca de experiências, conhecimento, saberes, desafios, conquistas e muito aprendizado, na medida em que cada participante: pais, educadores, alunos e bolsista ID conseguiram dialogar e participarem de forma atenta e envolvente. Ao ouvir os relatos dos pais contando a vivência dos seus filhos apresentando a dificuldade vivenciada por eles através de uma Deficiência Visual, foi muito enriquecedor para nós e por isso ficamos muito felizes por participar de um momento rico de construções de aprendizagens que foi a oficina.

O jogo e suas contribuições

O jogo é uma peça fundamental que deve compor o processo de desenvolvimento dos sujeitos, principalmente nos seus primeiros anos de vida, uma vez que possibilita a construção de sua personalidade e do seu amadurecimento. É uma atividade lúdica e a ludicidade está intrínseca no ser humano desde a pré-história, visto que o ato de brincar é a mais pura forma da criança se expressar, é brincando que ela expressa o que está sentindo e também interioriza o mundo ao seu redor. Porém, esse ato vai muito além, é neste momento que os jogos começam a apresentar-se, e será através deles que a criança desenvolverá boa parte de suas habilidades motoras e cognitivas.

Podemos dizer que a brincadeira é o “trabalho” das crianças, através delas as mesmas conseguem se desenvolver do ponto de vista físico, emocional, cognitivo e social; desenvolvem ainda habilidades de concentração e raciocínio lógico. Essas habilidades se entrelaçam como se fossem os fios de uma corda, e nesse meio o aprendizado só acontece quando o cérebro entrelaça esses fios e quanto melhor eles forem tecidos, mais fortes e duradouros será a corda do aprendizado, a criança consegue se desenvolver de forma mais qualitativa e eficiente.



Na infância, o ser humano desenvolve várias habilidades motoras que serão aperfeiçoadas ao longo de sua vida, mas, para que isso ocorra, são necessários estímulos motores adequados à faixa etária. Tais estímulos podem ser alcançados com a utilização do brinquedo, das brincadeiras, e principalmente dos jogos, que concretizam seu objetivo no desenvolvimento da criança. Além disso, o jogo é uma forma lúdica de suprir a necessidade que a criança tem de conhecer, dominar e explorar possibilidades motoras que o seu meio proporciona.

De uma forma ou de outra, o jogo, já interferiu no crescimento da maioria dos seres humanos, porém, antigamente nas escolas os jogos existiam somente fora da sala de aula, muitas vezes sem estímulo dos educadores e outras com estímulos e interações apenas no intervalo das aulas. Nesse sentido, é interessante refletir sobre a contribuição de Fortuna (2002.p.12), ao fazer considerações sobre as crianças pequenas nas salas pré-escolares: “O problema é que mesmo nas classes de educação infantil o brinquedo costuma estar ausente, e quando aparece, é no pátio ou sítios bem definido da sala de aula, não se misturando com as atividades denominadas escolares”.

O Lúdico, em muitas propostas pedagógicas, apresenta-se como sinônimo de prazer, como uma forma de exercício da máxima liberdade pela criança, como um momento de “livre expressão”, desvinculado das “coerções” da sociedade que a rodeia, então vai utilizar do jogo para expressar-se sem medo e vergonha, é um modo de se relacionar com o mundo, colocandopra fora tudo que está sentindo naquele momento.

O jogo permite recriar e criar situações através da curiosidade e das regras que cada um traz em si. Na verdade:

não é uma ação previamente determinada, repetida mecanicamente segundo a prescrição de alguém. Ele nasce da curiosidade, da motivação, do interesse e da mobilização dos sujeitos no brincar, realizando-se segundo suas capacidades de lidar com as condições possíveis para (re) criar os conteúdos vividos. (PINTO, 2007, p.177)

É através da brincadeira/ jogo que a criança cria sua fantasia,então ela fala o que quer, o que está sentindo, o que realmente está imaginando, isso faz com que ela desenvolva os processos cognitivos básicos, que são: Inato, pois ela nasceu para aprender, os Contínuos, quando elas crescem e se desenvolvem a partir do



estímulo, algo a estimula para continuar, a Aprendizagem, pois sempre vai aprender algo novo, e a linguagem que vai conseguir desenvolver a fala e a se comunicar verbalmente com as demais pessoas, a memória, pois vai armazenar tudo que vem apreendendo o que ajuda na sua maturação, a Criatividade, pois sempre aperfeiçoam suas atividades, despertam novos olhares, a Percepção, pois ela começa a entender as coisas a sua volta e a Atenção, a partir de esperar sua vez e a escutar os outros.

Segundo Magalhães (1997, P.26) “a criança joga sem pensar porque joga, mas jogando ela atinge uma generalização do afeto”. Desse modo desejos e conflitos são refletidos nos jogos, como manifestação de sentimentos. Quando se utiliza de algum jogo, principalmente nas séries iniciais possibilita desenvolver a criatividade, a sociabilidade e as inteligências múltiplas, dar oportunidade para que aprenda a jogar e a participar ativamente, enriquecer o relacionamento entre os alunos, reforçar os conteúdos já aprendidos, aprender a lidar com os resultados independentemente do resultado, aceitar e respeitar as regras, fazer suas próprias descobertas por meio do brincar, desenvolver e enriquecer sua personalidade tornando-o mais participativo e espontâneo perante os colegas de classe além de aumentar a interação e integração entre os participantes. Nessa perspectiva percebe-se como é essencial a presença do jogo na vida dos sujeitos.

Através do jogo a criança consegue explorar seus sentimentos e emoções como se estivesse explorando o mundo, e nem sempre o mundo real oportuniza a exploração dos sentimentos de forma lúdica. O jogo não é gerado por uma necessidade biológica como comer, trabalhar, etc., mas é essencial na vida de uma criança e por isso ele se coloca como uma atividade transversal, não é obrigatório, mas necessário na vida da criança.

O brinquedo está sempre relacionando o imaginar com a realidade e organizando a consciência do sujeito como um todo, aliás,

(...) o brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas - tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré- escolar (VYGOTSKY, 2000, p. 135)



Algumas brincadeiras estão relacionadas ao Psicodrama, então é o processamento mental, em que se pensa, movimenta e pratica a ação, toda ação está ligada ao seu pensamento. A Psicomotricidade está associada à afetividade e a personalidade, e o indivíduo vai utilizar do seu corpo para demonstrar o que sente, comprovamos isso na educação a partir de atividades psicomotoras principalmente aquelas de caráter recreativo que proporcionam o desenvolvimento mental, físico, socialização, como um ponto de equilíbrio na vida das pessoas, já que muitas crianças nas escolas não sabem saltar e nem pular, apresentam problemas de locomoção.

Imaginar é um processo Cognitivo que é desenvolvido, aflorado com sentimento de prazer, assim a criança quando brinca ela está se colocando além da sua realidade, dessa forma ela vai utilizar o simbólico, pois ela vai captar a realidade que se passa a sua volta e jogando em sua imaginação, sendo que ela é quem deve escolher o que quer brincar, pois só assim ela sentirá prazer, caso contrário, alguém escolher por ela, a mesma vai entender como trabalha que deve ser cumprido.

O Ego é onde a criança materializa os dois processos cognitivos, a percepção e a atenção, pois é no ócio, no seu tempo livre, na brincadeira que ela cria seu conhecimento, organiza suas percepções e entende o mundo ao seu redor, as crianças brincam para acalmar os nervos, assim trocam de papéis sociais, pois é no grupo social que ela mostra seus comportamentos consegue resolver problemas que sozinha não consegue.

Além de serem divertidos, os jogos podem ter um cunho educativo, suas atividades auxiliam os alunos em muitos sentidos, a exemplo da: socialização, comportamento individual e coletivo, coordenação, vocabulário, entre outros elementos, e...

(...) o brinquedo coloca a criança na presença de representações: tudo o que existe no cotidiano, a natureza e as construções humanas. Pode-se dizer que, um dos objetivos dos brinquedos é dar às crianças um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los (KISHIMOTO, 2000,p.18).

Enfatizamos sobre a importância de a escola inserir os jogos nos espaços da sala de aula, relacionando-os a teoria com a prática, pois o sujeito vai entender isso como uma brincadeira, que na realidade se trata de um mecanismo usado para



aprender os conteúdos com mais facilidade e dinamismo. Observa-se também que o principal papel do educador nesse sentido é estimular o alunado à construção de novos conhecimentos e através das atividades lúdicas os alunos acabam sendo desafiados a produzir e oferecer soluções às situações-problema impostas pelo educador e pelo contexto, pois o lúdico é um dos maiores motivadores na percepção e na construção de esquemas de raciocínio, além de ser uma forma de aprendizagem diferenciada e bastante significativa.

Fazer a utilização de um jogo em sala de aula, em casa ou em qualquer ambiente, nunca se estará perdendo tempo, já que diversas pessoas alimentam a ideia de que se joga apenas para passar o tempo. Com eles, os alunos aprendem a aprender, a estudar, a investigar, a tomar decisões, a analisar as condições a sua volta precisamente. É importante conscientizar que o jogo não é apenas um entretenimento, pois também envolve responsabilidade, respeito pelos demais jogadores e pelo grupo em geral, uma vez que não se trata de passar algum tempo brincando, mas de aprender, de forma divertida, o máximo possível.

Percebemos a necessidade de se trabalhar o jogo com o sujeito, pois são inúmeros os benefícios que traz para desenvolvê-lo como um todo, sejam eles psicológicos sociais ou físicos, numa possibilidade de construir esses jogos, principalmente os recicláveis estimulando o trabalho em equipe, além de ressaltar a questão do meio ambiente, já que a matéria-prima ideal para essa construção é o material reciclável.

O lúdico é um desses métodos que está sendo trabalhada prática pedagógica, contribuindo para o aprendizado do alunado possibilitando ao educador o preparo de aulas dinâmicas fazendo com que o aluno interaja mais em sala de aula, pois cresce a vontade de aprender, seu interesse ao conteúdo aumenta e dessa maneira ele realmente aprende o que foi proposto a ser ensinado, estimulando-o a ser pensador, questionador e não um repetidor de informações.

Condições finais

Percebemos o quanto é importante trabalhar o lúdico em sala de aula com os alunos, pois é uma forma em que aproxima a turma, gera um momento de interação



e diversão, pois o brincar, o jogo é um instrumento que possibilita aprender brincando, sendo que cada jogo traz em si um significado, um conhecimento.

Notamos que a brincadeira é uma manifestação cultural, social e histórica, que faz parte da vida das pessoas, e que na nossa cultura esta muito vinculada ao mundo da criança, mas é certo que todos brincam até mesmo os adultos, e dessa forma todos nós construímos e sustentamos essa cultura.

Contudo, a partir das análises dos jogos e da oficina realizada percebemos que o jogo é de grande relevância para a aprendizagem dos sujeitos, vistos como um instrumento que possibilita o desenvolvimento e a compreensão dos mesmos de forma interativa e prazerosa. E que é dever do professor mudar os padrões de conduta em relação aos alunos, deixando de lado os métodos e técnicas tradicionais acreditando que o lúdico é eficaz como estratégia do desenvolvimento na sala de aula.

Percebemos também a alegria que os pais estiveram ao participar desta oficina, eles mostraram para nós que precisavam passar por um momento como este de fortalecimento pessoal, adquiriram conhecimentos para transmitirem para seus filhos em casa, além de mudarem a concepção que tinham do “jogo”, isto porque eles pensavam que o jogo era apenas um passatempo, uma diversão, mas na oficina puderam mudar suas concepções e perceberam que o jogo contribui e muito para o desenvolvimento intelectual, motor, psicomotor e social das pessoas.

Existe também a necessidade de preparação melhor dos professores e das escolas com relação aos jogos e a tecnologia, que vem com um leque imenso de jogos educativos a favor do aluno, pois o professor bem preparado, em primeiro lugar estará desempenhando melhor o seu papel enquanto mediador da aprendizagem significativa e motivadora e em segundo lugar estará ajudando o aluno em suas dificuldades específicas.

Ficamos muito satisfeitos com o resultado da oficina, agradecemos a todos que participaram desse momento tão importante de construção e trocas de conhecimentos. Ao CAPENE que nos apoiou e continua apoiando as ações desenvolvidas pelos bolsistas do PIBID, a coordenadora, supervisores e bolsistas pela iniciativa do projeto.



Referências

FORTUNA, Tânia Ramos. **Papel do brincar: aspectos a considerar no trabalho lúdico**. Revista do Professor. Porto Alegre, p.9-14, jul/set.2002.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincando, crescer e aprender: o resgate do jogo infantil**: São Paulo: Moderna, 1996.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. O jogo e a educação infantil. In.: KISHIMOTO, Tizuco Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 4ª ed.- São Paulo: Cortez, 2000.

MAGALHÃES, L.C. O jogo e a iniciação literária. In: ZILBERMAN, R.MAGALHÃES. L. C. **Leitura infantil: Autoritarismo e emancipação**. 3º ed. São Paulo, Editora Ática, 1987.

NAVARRO, Mariana Stoeterau. **O brincar na educação infantil**. IX Congresso Nacional de Educação, 2009.

PINTO, L.M.S.M. **Vivência Lúdica no Lazer**: Humanização pelos jogos, brinquedos e brincadeiras. In MARCELLINO, Nelson Carvalho (ORG), Lazer e Cultura. Campinas: Alínea, 2007, p.171-194.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.



CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM E TRABALHO PEDAGÓGICO:

O QUE DIZ A PRÁTICA DO PROFESSOR?

Karyne Santiago de Oliveira

Universidade do Estado da Bahia – UNEB/Campus XI

karynesantiago@hotmail.com

Jéssica Almeida Pinheiro Silva

Universidade do Estado da Bahia – UNEB/Campus XI

jessica.japs7@hotmail.com

Cenilza Pereira dos Santos

Universidade do Estado da Bahia – UNEB/Campus XI

cenisantos@gmail.com

Resumo

Toda teoria de aprendizagem nasce a partir de uma teoria do conhecimento. Esse fato nos diz que o trabalho pedagógico é cheio de subjetividade e nuances que vão além do conhecer. Com base nessa assertiva, esse artigo se constitui num recorte teórico do projeto de pesquisa “Saberes Profissionais dos Professores da Rede Municipal de Serrinha: concepções e trabalho pedagógico” que apresenta como problema: qual a concepção de homem, mundo, conhecimento e teoria pedagógica dos professores da rede municipal de Serrinha, com objetivo geral investigar a concepção de homem, mundo, conhecimento e teoria pedagógica dos professores da rede municipal de Serrinha que atuam nos segmentos da Educação Infantil e do 5º ano da Educação Básica, com vistas a compreender como essas concepções repercutem no desenvolvimento de sua prática pedagógica. Este texto apresenta como principais teóricos Libâneo, 1986; Saviani, 2005, 1985; Pozo, 2006, 2002; que tratam das concepções pedagógicas e sua relação com as teorias do conhecimento. Esta pesquisa é de abordagem qualitativa, ainda em fase de coleta de dados realizados a partir do questionário, de grupo focal e análise de documentos. Os sujeitos serão professores que atuam na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Acredita-se que seus resultados ajudarão à Universidade do Estado da Bahia – UNEB/Campus XI a repensar o curso de licenciatura e a própria Secretaria de Educação de Serrinha na organização de jornadas pedagógicas e as formações continuadas para seus professores.

Palavras-chave: Teorias do conhecimento. Concepções de ensino. Trabalho pedagógico.

Considerações iniciais



Este artigo se constitui de um recorte do projeto de pesquisa “Saberes Profissionais dos Professores da Rede Municipal de Serrinha: concepções e trabalho pedagógico” em desenvolvimento, que tem como objetivo central investigar a concepção de homem, mundo, conhecimento e teoria pedagógica dos professores da rede municipal de Serrinha que atuam nos segmentos da Educação Infantil e do 5º ano da Educação Básica, com vistas a compreender como essas concepções repercutem no desenvolvimento de sua prática pedagógica. Considerando que esses professores, em sua maioria, foram oriundos do curso de Licenciatura em Pedagogia do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus XI. Pretendemos com esta investigação entender o alcance educacional do curso e sua contribuição na melhoria da educação local.

As concepções dos professores da rede municipal apontarão quais elementos precisam ser discutidos no curso de Pedagogia para refletir sobre a formação de professores e seus processos nos cursos de licenciatura. Ademais, é necessário ampliar a compreensão desse processo para a formação de profissionais autônomos, criativos e éticos, com o objetivo do poder público oferecer uma educação de qualidade através de seus professores.

A crença na educação é a crença que as pessoas transformam o mundo. Assim, uma mudança profissional inicia no âmago do sujeito, para a partir da repercussão na prática, ampliar no coletivo da instituição escolar, envolvendo os demais segmentos, inclusive a gestão. Foi a partir disso que se colocou como problema o levantamento das concepções de homem, mundo, conhecimento e teoria pedagógica dos profissionais dos Anos Iniciais da Educação Básica (Educação Infantil, 1º ao 5º ano). Com este problema procura-se compreender a contribuição das reflexões acadêmicas, especificamente do curso de Pedagogia da UNEB-Campus XI na prática dos professores egressos deste departamento.

Assim, buscamos através desse artigo fazer algumas reflexões sobre as tendências pedagógicas no desenvolvimento da prática educativa. Elegemos algumas que acreditamos refletir a prática docente dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica na atualidade, buscando refletir o impacto na aprendizagem das crianças desses segmentos.



O professor e o conhecimento pedagógico

A docência é amplamente discutida como uma das mais complexas atividades humanas, visto que seu exercício envolve uma multiplicidade de saberes, competências e atitudes e, tem caráter essencialmente interativo com forte impacto na subjetividade daqueles que passam pelo processo de escolarização. De acordo com Tardif (2002), os saberes e competências que envolvem a docência não são adquiridos apenas pela observação da prática, ao contrário, pressupõe uma consistente formação universitária que tenha como princípio a reflexão, o discernimento e a compreensão de situações problemáticas do contexto social e da prática profissional.

E para compreendê-la é necessário muito mais do que arriscar-se numa sala de aula com um planejamento para por em prática, é entender os sujeitos que ali se encontram seus desejos, suas limitações; é antes de tudo acreditar na capacidade de cada um em superar seus próprios limites. Limites colocados pelo desenvolvimento cognitivo, pela condição social e econômica ou mesmo pela condição histórica de cada um. Com esse objetivo, as tendências pedagógicas instituem concepções diferentes de como atingi-lo.

Nessa perspectiva, o pensamento pedagógico dá embasamento teórico para a prática do professor mesmo que este não o faça de forma consciente, porém, é necessário o seu domínio, pois estes precisam definir suas concepções de homem, sociedade e aprendizagem, elementos que constituem a prática pedagógica e a define no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. Esse conhecimento historicamente transita ente as tendências pedagógicas, renovada não diretiva, a tradicional, a tecnicista e, atualmente, a cognitivista e histórico-crítica. Mas como elas repercutem ou repercutiram na prática pedagógica? Como os professores as compreendem, considerando o momento histórico vivido? São provocações como essas que tentaremos propor para que outras reflexões possam se constituir essenciais na formação de professores.

A evolução social gera mudanças, superficiais ou substanciais no desenvolvimento dos aportes teóricos que fundamentam a educação. Por aporte



teórico compreendemos “um conjunto de ideias, valores, conceitos de homem e de sociedade que ancoram formas de interpretação e definição de rumos para o processo educativo” (FREITAS *et al*, 2009, p.30). No campo educacional essas ideias irão fundamentar tendências pedagógicas específicas para cada momento social e histórico, pois como afirma Libâneo (1986), a escola cumpre as funções que a sociedade lhe atribui.

Cada docente, explícita ou implicitamente, baseia sua ação pedagógica em pressupostos teórico-metodológicos. Ainda segundo Libâneo (1986), boa parte desses profissionais baseia-se em prescrições que viraram senso comum, ou seja, agem como agiram seus professores. No entanto, há docentes capazes de se conscientizarem de sua prática e percebê-la num sentido mais amplo e crítico, tornando, assim, sua convicção explícita e bem clara. Isso nos permite dizer que, enquanto sujeito histórico, o professor constrói suas concepções a partir de suas experiências e é através delas que suas concepções são definidas, o que torna mais difícil a função dos cursos de formação, já que deveriam centrar seu trabalho na concepção nessas representações (POZO, 2006).

Freire (1996), por sua vez, reflete sobre a importância do movimento dialético do fazer e do pensar sobre o fazer na prática docente. Esse movimento reflexivo se constitui na autoavaliação crítica que permite que cada docente se perceba enquanto sujeito do seu próprio fazer pedagógico. Esse processo parte do que o autor traz sobre a relação entre docência e discência, isto é, ser professor é compreender que, enquanto sujeito, aprende-se sempre com o outro: o aluno com o professor e o professor com o aluno porque ambos são sujeitos e aprendizes.

No entanto, a escola foi durante muito tempo, predominantemente, fragmentada entre aqueles que pensavam o trabalho docente – os intelectuais – e os que executavam – os práticos, isto é, os professores – que recebiam as diretrizes de como ensinar e apenas colocavam em execução, não precisavam pensar, mas executar o que havia sido pensado por alguém que, muitas vezes, não conhecia o trabalho prático. Ainda hoje essa concepção se repercute e há profissionais que saem do curso superior sem compreender, de fato, as práticas educativas e suas potencialidades inovadoras. Este processo é consequência de um sistema



educacional que não consegue atingir as concepções implícitas de todos os sujeitos, ou da maioria, durante a formação profissional. Como afirma Libâneo:

Deve-se salientar, ainda, que os conteúdos dos cursos de licenciatura, ou não incluem o estudo das correntes pedagógicas, ou giram em torno de teorias de aprendizagem e ensino que quase nunca têm correspondência com as situações concretas de sala de aula, não ajudando os professores a formar um quadro de referência para orientar sua prática. (LIBÂNEO, 1986, p. 20)

Atualmente, os estudiosos da área da educação estão de acordo quanto à necessidade, e conseqüentemente, à dificuldade da compreensão das tendências pedagógicas que norteiam os processos educativos. Essa dificuldade é resultado das constantes contradições e confusões existentes entre a teoria e a prática. Muitas vezes, os professores aderem a um movimento de uma tendência porque acredita na forma como seus princípios são expostos, porém não modificam o conhecimento implícito que domina sua prática pedagógica, e muitas vezes, esses princípios contradizem com seus objetivos implícitos de aprendizagem.

Diante dessas constatações, é importante retomar algumas tendências pedagógicas, expondo seus objetivos e princípios teórico-metodológicos. Abordar-se-á aquelas que observamos que estão mais presentes nas escolas de educação dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Damos ênfase na compreensão de como a aprendizagem é concebida a partir dessas teorias, já que a aprendizagem tornou-se a base de todas as questões didático-pedagógicas desenvolvidas no âmbito da escola.

Tendências pedagógicas e as concepções de aprendizagem

A cultura da aprendizagem deve ser repensada a partir de um contexto de mudança histórica e social em que os resultados, os processos e as condições de ensino passam a assumir diferentes formas porque os sujeitos sofrem essas ações sociais. Ao passo que essas mudanças foram acontecendo “veio se produzindo e se desenvolvendo modelos e teorias filosóficas e científicas com fim de dar conta desses mesmos fenômenos” (POZO, 2002, p. 41).



Em função disso, é importante que se compreenda que assumir uma tendência pedagógica, uma teoria de aprendizagem não significa que não possamos mudá-la ao longo de sua atividade docente, aliás, é fundamental que esse processo evolua no sentido de atender as necessidades dos sujeitos aprendentes.

A seguir abordaremos três correntes filosóficas que são basilares para a compreensão das tendências pedagógicas, renovada não diretiva, a tradicional, a tecnicista, cognitivista e histórico-crítica, que são o racionalismo, o empirismo e o construtivismo (POZO, 2002). As compreensões dessas discussões filosóficas são bastante importantes, pois, a filosofia nos possibilita compreender os problemas educacionais de uma determinada sociedade.

O racionalismo é uma corrente da filosofia que tem seus primórdios em Platão, “o maior filósofo ateniense (427-347 a.C.), discípulo e herdeiro de Sócrates” (CAMBI, 1999, p.89). Segundo ele, o conhecimento é o reflexo de ideias inatas que possuímos internamente desde o nascimento e que constitui nossa racionalidade humana. No racionalismo platônico a aprendizagem é irrelevante.

Os racionalistas contemporâneos, em especial Avram Noam Chomsky e Jerry Alan Fodor (POZO, 2002) vêm insistir na irrelevância da aprendizagem enquanto processo psicológico. Eles acreditam que as crianças recém-nascidas possuem mente equipadas com uma estrutura inata, isto é, todo conhecimento é resultado de conteúdos mentais que não são adquiridos ou aprendidos, pois concebem o conhecimento como inato e imutável.

Nesta perspectiva, Fontana e Cruz afirmam que:

Os fatores inatos são mais poderosos na determinação das aptidões individuais e do grau em que estas podem se desenvolver do que a experiência, meio social e a educação. O papel do meio social, segundo esta perspectiva inatista, se restringe a impedir ou a permitir que estas aptidões se manifestem. (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 12).

Essa citação demonstra que a abordagem inatista-maturacionista (FONTANA; CRUZ, 1997) entende que determinados fatores inatos do ser humano, sejam eles os hereditários ou de maturação, são determinantes para o desenvolvimento das aptidões individuais, tais como a inteligência. Assim, a criança já nasce com uma tendência predeterminada do que ela será capaz de aprender.



A tendência pedagógica renovada não diretiva tem por base as concepções racionalistas. Segundo Libâneo (1986) essa tendência “aposta na formação da personalidade, no autoconhecimento, na realização pessoal” (FARIAS *et al*, 2009, p. 34).

Outra corrente filosófica bastante significativa para a compreensão dos fenômenos educativos é o empirismo, que tem seus princípios a partir de Aristóteles. Ele afirmava que apesar de as pessoas nascerem com a capacidade da aprendizagem, elas precisariam ter um contato com uma experiência – sensorial (SANTOMAURO, 2010). Portanto, a formação das ideias advém “da associação entre as imagens proporcionadas pelo sentido” (POZO, 2002, p. 44).

Ainda de acordo com esse autor, os filósofos empiristas britânicos Locke e Hume no século XVII e XVIII, em plena idade moderna, foram os pioneiros na sistematização das leis que fundamentam o empirismo. Segundo os empiristas, a origem do conhecimento seria resultado da proximidade, da similaridade e do contraste entre as experiências de cada ser, ou seja, o homem é considerado um ser passivo que é formado a partir de estímulos externos.

A concepção empirista de aprendizagem baseia-se no positivismo lógico, em que os processos de aprender e de ensinar são reduzidos a leis predeterminadas e universais. Assim, acredita-se que é necessário e possível haver controle no processo de aprendizagem dos indivíduos e com isso proporcionar uma homogeneização do desempenho.

As tendências pedagógicas que se baseiam nessa corrente compreendem o professor como representante do saber e transferidor de conhecimento, colocando a escola num patamar de agência sistematizadora de uma cultura pré-estabelecida. Para isso, o ensino, precisa ser fragmentado em disciplinas e conteúdos, que são “dados” independentes da realidade do estudante. Desta forma, aprender significaria compreender o mundo para que possa reproduzir a estrutura que este lhe apresenta.

Assim, “para o empirismo nosso conhecimento é só o reflexo da estrutura do ambiente, e aprendizagem é reproduzir a informação que recebemos” (POZO, 2002, p. 48). Desta forma, a inteligência torna-se neste contexto a capacidade mental de



acumular essas informações e provar por meio de exames que aprendeu, ou simplesmente decorou.

Paulo Freire (1975), patrono da educação brasileira, caracterizou esse tipo de educação como bancária, já que a mente do indivíduo torna-se apenas um depósito de dados. Segundo Santomauro (2010), as ideias dessa corrente favorecem um ensino pela imitação. A tendência pedagógica tradicional, como prefere chamar Saviani (1985) tem como base essa concepção de aprendizagem.

Nessa tendência, afirma Mizukami (2011), a educação caracteriza-se como um produto. Desta forma, o ensino tradicional lança mão das atividades de construção subjetiva dos alunos, pois o conhecimento demonstrado pelo estudante precisa de objetivo. Assim, o professor limita-se ao fornecimento de modelos a serem seguidos e copiados.

Neste contexto, os elementos da vida emocional e afetiva dos alunos são reprimidos. O professor tem que garantir que o estudante assimile o conteúdo independente da sua vontade e interesse, pois essa tendência tem “uma visão pedagógica centrada no educador (professor), no adulto, no intelecto, nos conteúdos cognitivos transmitidos pelo professor aos alunos, na disciplina, na memorização” (SAVIANI, 2005, p. 31).

Libâneo (1986), por sua vez, prefere referir-se a essa tendência como liberal tradicional. Segundo ele, a concepção de educação dessa tendência baseia-se na ideia de que “a capacidade de assimilação da criança é idêntica à do adulto, apenas menos desenvolvida” (p. 24). Essa pedagogia liberal tradicional foi o modelo predominante nas escolas brasileiras em toda a sua história de educação. Atualmente, ela continua “viva e atuante em nossas escolas” (LIBÂNEO, 1986, p.25).

A teoria elaborada por Skinner que fundamenta a tendência pedagógica tecnicista também deriva de uma concepção empirista de aprendizagem. O comportamentalismo, conhecido também como behaviorismo, é uma teoria psicológica da aprendizagem que concebe a “aprendizagem como um processo associativo”, já que os estímulos e as respostas se associam (POZO, 2002, p. 44).

Skinner (1904-1990), um dos principais representantes do comportamentalismo, criou uma tecnologia de ensino em que um programa de reforço, positivo ou negativo, levaria a aprendizagens eficazes. Os



comportamentalistas consideram a experiência ou a experimentação planejada como a base do conhecimento (MIZUKAMI, 2011). Assim, aprender torna-se reflexo da mudança de comportamento e de desempenho (LIBÂNEO, 1986).

O reforço de comportamentos, segundo essa concepção, é quase sempre negativo. A punição e as notas baixas são exemplos de reforço negativos. No entanto, a prática de reforço positivo também acontece, tais como a competição e, conseqüentemente, a classificações dos melhores estudantes. A escola torna-se, neste contexto, o local que permite a captação dessas informações por meio dos exercícios, na repetição de fórmulas e conceitos. O objetivo principal da escola passa a ser “disciplinar a mente e formar hábitos” (LIBÂNEO, 1986, p.24).

A abordagem tradicional e comportamentalista são semelhantes, pelo fato de darem ênfase ao produto, a transmissão de saber culturalmente acumulados, ao diretivismo. O que diferencia as duas abordagens é o fato de a tradicional não ter em sua base estudos científicos que comprovem a sua eficácia, as práticas tradicionais cristalizaram-se com o tempo. Em contrapartida, o comportamentalismo é resultado de experimentos científicos.

A concepção tecnicista se reduz ao caráter técnico-prático da prática escolar. Assim como nos revela Libâneo (1986, p.130), o professor tecnicista viabiliza dissociar-se dos fundamentos da educação, buscando a “neutralidade científica e técnicas dos métodos”.

Segundo Colello (2007), a falta de observância do estudante como sujeito falante, a superficialidade do conteúdo, a inadequação didático-metodológica e a falta de uma relação consistente entre professor-aluno, explicitam o “divórcio evidente entre vida e aprendizagem” (p. 112). Enfim, essas abordagens inviabilizam a construção do conhecimento como processo inerente a experiência de cada sujeito.

Contraopondo a essas correntes filosóficas e, conseqüentemente, às suas respectivas teorias sobre aprendizagem e as tendências educacionais que nelas se embasam, estrutura-se o construtivismo como uma

[...] perspectiva filosófica e psicológica sobre o conhecimento e suas formas de aquisição, entendendo-o, dentro de sua vagueza e às vezes dispersão conceitual, como uma alternativa cultural às formas tradicionais de aprendizagem (POZO, 2002, p. 40).



Dessa forma, o construtivismo é visto como outra possibilidade de pensar e compreender a aprendizagem e o ensino e a melhor forma organizar o trabalho pedagógico. Segundo esse mesmo autor, o construtivismo é visto a partir de três visões diferentes: no âmbito da educação (pedagógico), das teorias da aprendizagem (psicológico) e dos teóricos do conhecimento (filosófico). É justamente devido à existência dessas três abordagens que Castanon (2005, p.32) defende “que verdadeiramente existem diferentes construtivismos”.

Há uma dificuldade em se definir uma base filosófica para a concepção construtivista de aprendizagem, pois segundo Castanon (2005) e Pozo (2002), a base construtivista da Filosofia Moderna começou com as ideias Immanuel Kant no século XVIII, com o surgimento da ideia de que o conhecimento é resultado da relação existente entre sujeito e objeto. Os estudos de Kant refletiram nos estudos de Jean Piaget (1896-1980), cientista suíço, que cunhou o uso do termo construtivista (CASTANON, 2005). Piaget materializou o que Kant definiu como categorias, ou seja, os conceitos pelos quais representamos os objetos, tais como a pluralidade e a totalidade, mostrando que essas categorias são construídas. Ele tornou-se de fato um neokantiano mais dinâmico (POZO, 2002).

Criador da teoria sobre o desenvolvimento cognitivo, Piaget aponta que o conhecimento é construído pelo próprio sujeito através da interação com o objeto. Com esse pensamento, Piaget (1970) formula os conceitos de assimilação e acomodação para explicar o processo de construção do conhecimento por parte do sujeito, sendo estes fundamentais no processo de aprendizagem. Quando um sujeito tem uma experiência qualquer ele tenta assimilá-la a seus esquemas existentes, ou seja, aprender uma coisa nova depende de saber determinadas coisas antes. É o que Pozo (2002, p.49) chama de “construção estática do conhecimento”.

No entanto, não basta que essas novas informações sejam assimiladas, é necessário que os conhecimentos prévios mudem, ou seja, que estes acomodem-se em nossa memória, através de esquemas pré-existentes, transformando-se em conhecimentos novos deixando de serem meras informações. Acontece, nesse momento, um processo de reestruturação ou adaptação, e não substituição de um conhecimento por outro, como muitos pensam. (POZO, 2002).



Piaget (1975) afirma que essa mudança gerada por processos construtivos, assimilação e acomodação, surge de uma necessidade interna do indivíduo de equilibrar novamente e reestruturar seus conhecimentos. Pozo (2002) reconhece que essa mudança depende da reflexão e da consciência do aprendiz diante da situação. O sujeito tem características e potencialidades próprias, mas, o meio deve favorecer esse desenvolvimento, oportunizando o acesso a objetos, a espaços e ações estimulantes (SANTOMAURO, 2010).

Como podemos perceber esses estudos revelam muito sobre o desenvolvimento da aprendizagem e, por isso, vêm embasando atualmente uma série de pesquisas voltadas para a aprendizagem escolar. Segundo Mizukami (2011), existe na pedagogia a chamada abordagem didático-pedagógica cognitivista que baseia-se numa concepção construtivista da aprendizagem e do ensino, com princípios específicos e basilares para uma concretização das ações educacionais (COLL; SOLÉ, 2009).

A teoria da aprendizagem elaborada a partir da epistemologia genética vem sendo a base de muitos estudos da educação, influenciando pesquisas no campo da didática (SANTOMAURO, 2010). Essas pesquisas transformam-se em as ações educativas que têm por objetivo central “provocar situações desequilibradoras para os alunos” (MIZUKAMI, 2011, p. 70). Desse modo, seu trabalho pedagógico volta-se para a organização de atividades que provoquem desequilíbrios cognitivos nos alunos considerando seu nível de desenvolvimento, provocando nestes, ações de assimilação, acomodação e adaptação, ou seja, reestruture seus esquemas de conhecimento.

Nessa mesma perspectiva, a concepção sociointeracionista de Vygotsky (1896-1934), vem tornando-se uma abordagem teórica e metodológica muito importante para o âmbito educacional. Vygotsky, assim como Piaget, embasa seus estudos na concepção epistemológica interacionista e defende a ideia de que a aprendizagem ocorre por meio da interação social, priorizando mais o sociocultural do que o biológico.

Baseados nesse autor, Saviani (1985) e Libaneo (1986) defendem a tendência pedagógica histórico-crítica em que o professor exerce um papel indispensável para o processo de aprendizagem no âmbito da escola. Assim é



importante que o professor domine de forma consistente os conteúdos escolares (FREITAS *et al*, 2009). Para sociointeracionistas vygotskyanos aprender é a capacidade de apropriar-se do saber por meio de um processo de ensino por mediação a partir da criação de zonas de desenvolvimento proximal.

Para Vygotsky a relação entre desenvolvimento e aprendizagem adquire um caráter bilateral (SALVADOR *et al*, 2000), pois tanto será necessário o indivíduo ter um certo nível de desenvolvimento para alcançar determinadas aprendizagens, quanto o acesso a um patamar mais avançado de desenvolvimento requer o domínio dessas aprendizagens.

Vygotsky (1984), assim como o Piaget (1975), defendem que o desenvolvimento evolui na medida em que uma capacidade para determinado tipo de aprendizagem é desenvolvido. E, por sua vez, uma capacidade adquirida dificilmente regride (DALLABONA; MENDES, 2004).

Ainda é frequente a presença de algumas concepções equivocadas sobre a abordagem didático-pedagógica construtivista. Uma dessas delas é a ideia de que o professor construtivista não ensina, já que as atividades propostas devem partir dos conhecimentos prévios dos estudantes, já que a base do trabalho pedagógico é a construção do conhecimento pela criança. Isso não significa que é criança que irá determinar o trabalho do professor (MAURÍ, 2009). Não há um relativismo pedagógico nessa concepção de aprendizagem, assim como não há a falta de um diretivismo pedagógico para a construção da aprendizagem, é papel do professor essa organização de acordo com o nível cognitivo do grupo/classe com o qual trabalha.

Essas concepções equivocadas de que professor construtivista não ensina é resultado de uma má interpretação ao ideal da teoria desses dois teóricos. A escola precisa possibilitar ao estudante a oportunidade de aprender sozinho, reelaborar seus esquemas por meio da observação e da pesquisa, desenvolvendo a disciplina e a autonomia (MIZUKAMI, 2011).

Para que os estudantes aprendam é necessário que o professor considere as necessidades da turma, proponha desafios e situações – problemas, sendo assim um mediador da aprendizagem. A abordagem didático-pedagógica construtivista é “predominantemente interacionista”, pois valoriza não apenas o sujeito em sua



construção individual, mas a importância dessa construção através da socialização, do trabalho em grupo (MIZUKAMI, 2011, p. 59). Essa abordagem dá uma atenção especial a educação infantil, pois considera essa fase como essencial para o desenvolvimento da criança.

Assim, para desenvolver um trabalho eficaz é indispensável que o professor domine sua área de atuação, conheça os processos cognitivos de aprendizagem dos estudantes (BECKER, 2001), compreenda que suas práticas não são neutras, portanto, baseiam-se numa corrente filosófica que determina sua visão de homem, mundo e sociedade.

Considerações finais

O trabalho docente é repleto de concepções que estão presentes nos documentos oficiais que regem as instituições de ensino (leis, decretos, resoluções) e as escolas através de seus projetos políticos pedagógicos, além das concepções presentes e implícitas em cada sujeito que faz parte desse processo, em especial, os professores.

É fato que independente do que regem os documentos oficiais, esses profissionais têm suas próprias concepções e representações de homem, mundo e do próprio trabalho pedagógico a ser desenvolvido. Um dos objetivos dos cursos de formação seria a tentativa em alterar essas concepções a partir de reelaborações sucessivas e reflexões acerca do trabalho docente. Porém, a própria escola nos conta outra história.

As dificuldades do trabalho docente vêm da influência de vários fatores que interferem no trabalho pedagógico, entre eles estão: falta de investimento, material didático-pedagógico, de apoio ao trabalho do professor, de outros profissionais que fazem parte do campo da educação, a exemplo, psicopedagogos, assistentes sociais, psicólogos etc. Além destes, poderíamos citar vários outros, porém o objetivo desse projeto é pensar numa demanda essencialmente pedagógica: a relação entre a prática pedagógica, concepções de aprendizagem e aprendizagem.

Referências



BECKER, Fernando. **Educação e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora da Unesp, 1999.

CASTANON, G. A. **Construtivismo e terapia cognitiva: questões epistemológicas**. Rev. bras.ter. cogn. [online]. 2005, vol.1, n.2, pp. 31-42. ISSN 1982-3746.

COLELLO, S. **A escola que (não) ensina a escrever**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

COOL, Cesar; SOLÉ, Isabel. Os professores e a visão construtivista. In: COOL Cesar *et al.* **O construtivismo na sala de aula**. 6 ed. São Paulo: Ática, 2009.

DALLABONA, S. R. e MENDES, S. M. S. **O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar**. Revista de divulgação técnico-científica do ICPG. [online]. Vol. 1 n. 4 - jan.-mar. 2004. ISSN 1415-6396

FONTANA, R. e CRUZ, N. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

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

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Porto: Afrontamento, 1975.

FREITAS, I. M. S. *et al* (Orgs.) Fundamentos da prática docente: elementos quase invisíveis. In: **Didática e docência: aprendendo a profissão**. Brasília: Liber Livro, 2009.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítica-social dos conteúdos**. 4 ed. São Paulo: Loyola, 1986.

MAURI, Teresa. O que faz com que o aluno e a aluna aprendam os conteúdos escolares? In: COOL, Cesar *et al.* **O construtivismo na sala de aula**. 6 ed. São Paulo: Ática, 2009.

MIZUKAMI, M. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 2011.

PIAGET, J. **A Epistemologia Genética**. São Paulo: Abril Cultural, 1975.

_____. **A Construção do Real na Criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

POZO, J. I. *et al* (Orgs.). **Nuevas formas de pensar la enseñanza y la aprendizaje**. Editorial Grao: Barcelona, 2006.

_____. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.



SALVADOR, C. et all. **Psicologia do Ensino**. São Paulo: Artmed, 2000.

SANTOMAURO, B. **Inatismo, empirismo e construtivismo**: três ideias sobre a aprendizagem. In: Revista Nova Escola, ed. 237, nov. 2010. Disponível em: <http://novaescola.org.br/formacao/formacao-continuada/inatismo-empirismo-construtivismo-tres-ideias-aprendizagem-608085.shtml?page=all> Acesso em: 05 Ago 2016.

SAVIANI, Demerval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. CNPq: Campinas, 2005.

_____. **Escola e Democracia**. Campinas, São Paulo: Editora Comemorativa, 1985.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, R.J.: Editora Vozes, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes,



A ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA O ENSINO- APRENDIZAGEM DE ESPANHOL: EXPERIÊNCIAS DO SUBPROJETO PIBID- LETRAS/ESPANHOL DA UNEB

Lincoln de Jesus Pessoa
Universidade do Estado da Bahia (Campus I).
lincolnDiretor@hotmail.com
Patrícia Camila Trajano dos Reis
Universidade do Estado da Bahia (Campus I).
patyreis9617@gmail.com

Resumo

Nesta apresentação pretendemos expor os resultados de algumas ações desenvolvidas pelos estudantes do Curso de Letras/Espanhol da UNEB, (Campus I- Salvador), bolsistas de Iniciação à Docência (ID), dentro do subprojeto *Ensino-Aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira nas Escolas Públicas de Salvador/BA: Conexões entre Teoria e Prática*, que está ligado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/UNEB/CAPES). Entre as atividades desenvolvidas pela equipe está a produção de materiais didáticos para o ensino de Espanhol, os quais foram utilizados em uma escola municipal de Ensino Fundamental II, localizada na cidade de Salvador/BA. Para a sua elaboração, adotamos a abordagem intercultural de ensino, pois acreditamos que esta pode proporcionar alicerces para fomentar a comunicação e o diálogo entre culturas no contexto escolar. No que concerne à metodologia, primeiro realizamos uma análise das necessidades dos alunos, aplicando a estes um questionário com 20 questões, depois dissecamos as respostas do questionário com o intuito de darmos aos alunos o que mais os atraem, coletamos e selecionamos materiais via internet, revistas, etc., em seguida elaboramos os materiais didáticos sobre- Esporte, Lazer, Turismo, Cinema- e utilizamos com os alunos, em um total de seis encontros. Como resultados, verificamos que os materiais aplicados em sala de aula contribuíram para o desenvolvimento da visão crítica dos estudantes, assim como percebemos, que a tarefa de produzi-los contribuiu para o desenvolvimento da criatividade de nós bolsistas de ID, ao dar-nos oportunidades de preparar materiais significativos para os estudantes da escola pública soteropolitanas. Como referencial teórico, adotamos os trabalhos de Barros e Costa (2010) e Mendes (2008).

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de espanhol. Interculturalismo. Material didático.

Introdução



A formação docente no Brasil tem sido um dos temas mais discutidos e explorados no âmbito educacional nas últimas décadas e, no que se refere à formação de professores de língua espanhola, esta seja talvez uma das maiores dívidas do governo brasileiro junto a nossa sociedade. Com a finalidade de contribuir de alguma forma nessas discussões, apresentamos, neste artigo, os resultados de algumas ações desenvolvidas pelo subprojeto *Ensino-Aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira nas Escolas Públicas de Salvador/BA: Conexões entre Teoria e Prática*, que está ligado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e faz parte do projeto PIBID/UNEB/CAPES.

O subprojeto vem sendo desenvolvido dentro do curso de Licenciatura em Letras-Língua Espanhola e Literaturas, que está alocado no Departamento de Ciências Humanas da Universidade do Estado da Bahia (UNEB- *Campus I*), em Salvador/BA. Seu objetivo principal consiste na elaboração e no exercício de práticas pedagógicas que visem o crescimento profissional e pessoal dos discentes, supervisores e coordenadores, tendo em vista a ação ativa e reflexiva do licenciando no ambiente escolar, de forma a estreitar cada vez mais as relações entre a escola básica e o ensino superior.

O desenvolvimento desta proposta tem sido relevante dentro do contexto educacional da cidade de Salvador/BA, em especial, para a rede pública de ensino, por diversas razões como: i) proporcionar aos estudantes da escola parceira a oportunidade de desenvolver competências e habilidades linguísticas em espanhol em nível básico; ii) incentivar entre os alunos o conhecimento e respeito pelas diferentes variedades linguísticas e culturais do espanhol; iii) possibilitar aos alunos o acesso a bens culturais que os auxiliem na capacidade de reflexão no mundo letrado; iv) promover entre os estudantes uma reflexão crítica acerca de diferentes temáticas abordadas, através da leitura de textos de diversas tipologias e de diferentes gêneros textuais; v) promover a produção de leituras críticas que versem sobre diferentes temáticas abordadas, considerando a intencionalidade de cada discurso; e; iv) incentivar a escola parceira no que tange a oferta de ensino de espanhol na rede pública municipal de Salvador, pois a



presença dessa disciplina no currículo das escolas soteropolitanas é ainda, infelizmente, muito restrita.

O artigo está estruturado em: Introdução, onde contextualizamos o trabalho proposto. Seção 01– Material didático: processo de elaboração– expomos aqui alguns conceitos sobre materiais didáticos, ressaltando sua importância dentro do processo de ensino-aprendizagem de línguas. Na seção 02– A abordagem intercultural– apresentamos uma breve definição da Abordagem Intercultural de Ensino e os seus principais princípios. Na seção 03– Metodologia e resultados alcançados– explicamos passo a passo o processo de elaboração dos materiais didáticos elaborados pela equipe e apresentamos, como exemplo, uma das unidades didáticas desenhadas.

Por último, as considerações finais– onde discorreremos sobre a importância deste subprojeto na formação dos estudantes de graduação em questão, bem como destacamos a necessidade de se promover dentro dos cursos de licenciatura em Letras/Espanhol, em geral, ações que propiciem aos alunos, que estão em formação inicial, oportunidades de estabelecer conexões entre teoria e prática.

Seção 01 - Material didático: processo de elaboração

Nesta seção, apresentamos alguns conceitos sobre materiais didáticos e seu processo de elaboração, destacando alguns critérios que podem auxiliar os professores durante sua produção.

Para Barros e Costa (2008, p. 88), material didático é “qualquer instrumento ou recurso (impresso, sonoro, visual etc.) que possa ser utilizado como meio para ensinar, aprender, praticar ou aprofundar algum conteúdo”. Contudo, os autores pontuam que um material utilizado com a finalidade de ensino deve ter como propósito final atender as necessidades dos alunos.

Os autores citados acima mencionam que, “a construção de materiais didáticos parte de concepções metodológicas que, mesmo não sendo explicitadas, trazem consigo os conceitos que estão em sua base”. Em outras palavras, tais materiais, geralmente, estão carregados da visão que o professor tem sobre língua, ensino-aprendizagem, percepções dos papéis dos docentes e



discentes, entre outros aspectos. Assim, faz-se necessário responder algumas perguntas durante o processo de elaboração de materiais didáticos, tais como: i) que tipo de material selecionar? ii) Que tipo de atividades propor? iii) Qual o foco central desses materiais (tema, gramática, vocabulário, etc.), etc.

Barros e Costa (2008) também citam a existência de alguns documentos oficiais brasileiros que trazem orientações sobre o que se deve considerar no ensino de línguas estrangeiras nas escolas, dando como exemplo o que propõe o guia do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD de 2011), como critério de seleção dos livros didáticos para o Ensino Fundamental. Ou seja, os autores resumem o que o PNLD espera encontrar nos livros a serem analisados:

Vemos, assim, que se almejam livros didáticos que formem um usuário competente do idioma, sensível à diversidade linguística e cultural, capaz de construir seu próprio discurso e refletir sobre formas de viver em sociedade; em suma: um cidadão, um agente transformador. (BARROS; COSTA, 2008, p. 90).

No entanto, os autores advertem que, infelizmente, grande parte dos livros de línguas estrangeiras disponíveis no mercado não atende a proposta do PNLD. Dessa maneira, eles enfatizam a importância de se criar e adaptar materiais didáticos, assim como a necessidade de se fazer o uso crítico dos livros disponíveis no mercado editorial. E chamam ainda a atenção para algumas vantagens da elaboração de materiais autênticos, como, por exemplo, a possibilidade de se fazer um trabalho mais específico para o público a que se destina.

Sobre o processo de produção de materiais didáticos, Barros e Costa (2008) citam Leffa (2003) para descrever as quatro etapas necessárias para a sua elaboração, que são: a análise, o desenvolvimento, a implementação e a avaliação. A análise é um exame do que o aluno precisa aprender e dos conhecimentos que ele já possui. O desenvolvimento é a fase em que se definem os objetivos, a abordagem de ensino e aprendizagem, os conteúdos, as atividades e os recursos a serem utilizados. A implementação é o momento em que os materiais são aplicados, e a avaliação é o período quando se afere a eficácia do material elaborado.



Segundo Barros e Costa (2008), para criar um material didático realmente efetivo, o professor deve considerar alguns fatores como o ano da turma, a idade dos alunos, se os mesmos já tiveram contato com a língua estrangeira anteriormente ou não, se os alunos continuarão estudando o idioma nos anos seguintes, etc. Esses fatores são relevantes e devem ser considerados se o docente realmente almeja elaborar materiais didáticos que de fato auxiliem na aprendizagem dos estudantes. Por tal motivo, durante a elaboração de materiais didáticos, o professor deve eleger temas diversificados, atuais e instigantes, considerando sempre o perfil dos alunos. Com relação à escolha dos textos, “as unidades devem privilegiar os gêneros e o uso de textos autênticos e diversificados” (BARROS e COSTA, 2008, p. 96).

No que diz respeito à gramática, Barros e Costa (2008, p. 98) baseiam-se no que propõe as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM). Afirmam que a “abordagem gramatical deve ocorrer de modo reflexivo, indutivo, pensando a forma e as estruturas como instrumento para a comunicação, fazendo com que o aluno entenda o tema gramatical a partir do uso”. Os autores também discorrem sobre o desenvolvimento de habilidades e competências (leitura, audição, expressão oral e expressão escrita) que um aluno necessita desenvolver para conseguir se comunicar na língua alvo.

Por último, Barros e Costa (2008) ressaltam que a criação de materiais didáticos constitui um instrumento importante para o ensino e a aprendizagem de línguas, destacando a necessidade de os docentes desenvolverem a autonomia e senso crítico. Essa postura, certamente, o ajudará a determinar aonde quer que os seus alunos cheguem, por meio da aprendizagem da língua estrangeira.

Ao nosso entender, produzir materiais didáticos não é uma tarefa fácil e torna-se ainda mais complexa quando tais materiais são desenvolvidos com base em abordagens de ensino-aprendizagem consideradas como não tradicionais como, por exemplo, a Abordagem Intercultural.

Apresentamos a referida abordagem na seção seguinte – seção dois.

Seção 02 - A abordagem intercultural



Mendes (2008), em seu texto *Língua Cultura e Formação de Professores: Por Uma Abordagem Intercultural*, introduz o conceito de Interculturalismo, mencionando que essa proposta de ensino não se constitui uma tarefa fácil. Ressalta que, para colocar em prática essa abordagem em sala de aula, não basta apenas definir um planejamento, um conjunto de técnicas, um modo específico de ensinar ou produzir materiais didáticos. Pelo contrário: devemos buscar o que é mais eficaz, prazeroso e autônomo para a aprendizagem do aluno.

A autora defende que o caminho para que isso ocorra é a inserção urgente, na pedagogia de línguas, da dimensão cultural da língua a ser ensinada/aprendida. Para isso, a sala de aula é o lugar eleito e privilegiado para que essa prática se concretize.

Para desenvolver uma proposta de trabalho com base na Abordagem Intercultural, é necessário valorizar a interação sujeito-mundo cultural diversificado, considerando o processo de ensino-aprendizagem dependente do contexto. No entanto, Mendes (2008) afirma que as nossas políticas para formação de professores, em muitas ocasiões, valorizam apenas o conhecimento teórico, estanque, descontextualizado, não direcionando suas atenções para as práticas efetivas e significativas, o que de certa maneira dificulta que abordagens de ensino-aprendizagem como o Interculturalismo sejam colocadas em prática. Em outras palavras, as políticas em vigor não nos oferecem ferramentas para que possamos construir novos conhecimentos, no intuito de ajudar os alunos a agir e a refletir por meio de diálogos em sala de aula.

Mendes define Abordagem Intercultural como:

Uma força que orienta um modo de ser e de agir, de ensinar e de aprender, de produzir planejamentos e materiais culturalmente sensíveis aos sujeitos participantes do processo de aprendizagem, em busca da construção de um diálogo intercultural (MENDES, 2008, p. 61).

Com base na citação acima, defendemos a necessidade de se trabalhar em prol de um ensino-aprendizagem que vise à integração social e cultural em sala de aula, do diálogo entre diferentes culturas, no intuito de construir uma prática pedagógica mais produtiva. Essa dinâmica, certamente, contribuirá para que o aluno compreenda melhor as relações entre o que se aprende na escola e o mundo afora que o cerca. Segundo a autora, para que haja uma qualificação



intercultural por parte do professor, é necessário esforços e atitudes no intuito de despertar em seus alunos novas posturas que os auxiliem a praticar o respeito ao outro, às diferenças e à diversidade de culturas, seja no aprendizado de línguas, seja em outra disciplina oferecida no currículo escolar.

Para Mendes (2008, p. 63-64), existem três princípios norteadores da abordagem de ensino intercultural. O primeiro centra as suas atenções em “como nós vemos o outro, o diferente de nós e o mundo à nossa volta”, pois o ato de aprender/ensinar uma língua nos põe em contato com mundos culturais, coletivos e individuais, distintos. Esse contato acaba gerando, conseqüentemente, constantes interações, confrontos e negociações que exigem uma toma de decisão por parte dos atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Assim, numa Abordagem Intercultural, “cada participante envolvido é um mediador cultural entre o seu próprio modo de ser e agir e do outro com quem está dialogando”, com a finalidade de poder compreender e compartilhar um mesmo mundo cultural e simbólico, fazendo com que o mundo diferente que enxergamos se transforme, e torne-se nosso também. Desde modo, o aprendiz da língua estrangeira deve encaixar-se como corpo desse mundo diferente, ou seja, dentro do universo social e cultural que é a língua aprendida, porém, sem perder a sua identidade, visto que o objetivo não é se converter no outro, mas sim colocar-se como o outro, para melhor compreendê-lo.

O segundo princípio trata do “modo como nos posicionamos no mundo e compartilhamos as nossas experiências. Esse princípio diz respeito ao sujeito que sou e da maneira como construo o conhecimento do/no mundo em que vivo” (MENDES, 2008, p. 66). Dessa forma, uma abordagem que se pretende intercultural deve orientar os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento de uma intersubjetividade, de uma postura que nos faça reconhecer as experiências dos outros nas nossas próprias experiências, ao construir conhecimentos na língua alvo, em nosso caso, o espanhol.

O terceiro princípio tem relação direta com os dois anteriores, e depende dos mesmos para funcionar como eixo caracterizador da abordagem de ensino intercultural. Diz respeito ao modo como interagimos, nos relacionamos e dialogamos com o outro. Devemos lembrar, também, que o ato da comunicação



entre pessoas estende-se além do uso da língua, pois utilizamos também os gestos, movimentações corporais, faciais e etc. Este princípio, de certa maneira, não se enquadra na forma tradicional de ensino e aprendizagem que comumente se pratica em sala de aula, pois propõe um ensino-aprendizagem que se dá em via dupla e não em via única.

Mendes (2008) cita Bakhtin (2002) para enfatizar que o ensino de línguas deve ser sempre desenvolvido dentro de contextos, considerando as situações reais de uso. Do mesmo modo que Bakhtin, a autora defende que a língua fora do seu contexto social e de toda dimensão cultural que envolve as pessoas em contato torna-se cada vez mais uma língua morta-escrita-estrangeira, isto é, uma língua que produz uma enunciação isolada-fechada-monológica.

Assim como Mendes (2008), defendemos a ideia de Kramsch (1993) quando afirma que um dos desafios educacionais para nós professores de língua é ensinar a linguagem aliada ao contexto, sempre dentro de uma pedagogia dialógica que o torne explícito, de modo a promover a interação em sala de aula. Por tal motivo, acreditamos que precisamos gerar oportunidades de produção de discursos mão dupla em sala de aula, como nos orienta também Bakhtin e nos propõe Mendes em seu texto, de forma clara:

Através do diálogo e da busca pela compreensão mútua, cada pessoa tenta ver o mundo através dos olhos do outro sem perder de vista o sentido de si mesmo. A meta não é um equilíbrio de opostos, ou um pluralismo moderado de opiniões, mas uma confrontação paradoxal, irreduzível que pode mudar a pessoa durante o processo. (MENDES, 2008, p. 71).

Segundo Mendes (2008), para se promover a difusão da interculturalidade em sala de aula, é preciso transformar o choque e o conflito em aceitação e comunhão, a rejeição em cooperação, o embate de forças em negociação. Trabalhando-se nessa direção, certamente se criará uma cumplicidade entre os envolvidos no processo, fazendo com que o ensino-aprendizagem de línguas torne-se mais prazeroso e eficaz.

Em resumo, Mendes (2008) explica os três princípios funcionam como eixos teórico-filosóficos que orientam a abordagem de ensino intercultural, a qual possui seguintes características i) a língua/linguagem como instrumento social de interação e de inserção do sujeito no mundo; ii) o foco no sentido, isto é, no uso



comunicativo e interativo da língua, em detrimento da prática excessiva e descontextualizada de estruturais formais; iii) a seleção e produção de materiais com conteúdos autênticos, culturalmente significativos, centrados nos interesses e necessidades dos aprendizes; iv) a integração de competência, que diz respeito ao conjunto de conhecimentos e habilidades que o aluno adquire ao longo de sua aprendizagem; v) o diálogo entre culturas, que se refere aos aspectos linguísticos, socioculturais, afetivos, cognitivos que caracterizam o uso da linguagem; vi); a ação de professores e alunos como agentes de interculturalidade, os quais, por meio da interação, promovem diferentes diálogos e; vii) a avaliação como dimensão de análise crítica das experiências de ensinar e aprender.

Em linhas gerais, por meio da criação de um diálogo entre culturas, podemos construir, no ambiente escolar, um novo espaço formado pela interseção das experiências de professores e aprendizes, constituídos – em parte– pelas interpretações de mundo de cada um e de todos ao mesmo tempo.

Seção 03 - Metodologia e resultados alcançados

Nesta seção, descrevemos as etapas percorridas com vistas a produzir materiais didáticos para o ensino de espanhol que contribuíssem para a aprendizagem do nosso público alvo. Em seguida, apresentamos os resultados alcançados após a elaboração e aplicação dos referidos materiais.

Para iniciar o processo de ensino-aprendizagem, realizamos um levantamento da análise das necessidades dos estudantes (por meio de um questionário escrito e de entrevistas orais) que estão cursando o 8º ano do Ensino Fundamental, da rede pública municipal de ensino em Salvador/BA. O referido instrumento – que contém 20 questões distribuídas entre perguntas de múltipla escolha e questões abertas– foi aplicado com a finalidade de obter informações relevantes que fundamentassem a nossa proposta, auxiliando-nos, por exemplo, na escolha dos temas a serem trabalhados, nos tipos de atividades propostas, etc. Buscamos, ainda, identificar a importância da língua espanhola para os estudantes, além das ideias que estes tinham a respeito do idioma a ser aprendido.



Os próximos passos consistiram na análise – por parte da equipe PIBID/Letras-Espanhol– das respostas fornecidas pelos estudantes e, conseqüentemente, a definição dos temas que seriam abordados. Em seguida, definidos os temas e iniciamos o planejamento das aulas. Para essa tarefa, realizamos o levantamento de materiais autênticos, de diferentes características, como: textos escritos de variados gêneros textuais, arquivos de áudio de distintas variedades linguísticas da língua em questão e vídeos disponíveis em sites de compartilhamentos como o *Youtube*. Durante o planejamento, discutimos em grupo, semanalmente, as características e a adequação de cada material desenhado, com base na abordagem intercultural.

Apresentamos, a seguir, uma das unidades didáticas produzidas, cujo tema é *Deportes*. Escolhemos esta temática por que iniciamos as atividades na escola no período logo após a realização da Copa do Mundo no Brasil, que ocorreu entre os meses de junho e julho de 2014.

A proposta apresentada foi destinada a estudantes do Ensino Fundamental II, que estão cursando o 8ª ano, conforme mencionamos anteriormente. O objetivo geral era discutir sobre a prática do futebol e sua importância nos dias atuais. Os objetivos específicos foram discutir sobre os reflexos da Copa do Mundo no Brasil e identificar o *status* da língua espanhola nos dias de hoje, em especial no Brasil, por causa em razão do referido evento.

Os conteúdos apresentados foram os seguintes: i) intercultural: contatos mais intensos entre indivíduos de diferentes línguas e culturas no Brasil durante a realização da Copa do Mundo; ii) gramatical: formação de plural dos substantivos e adjetivos e futuro imperfeito do indicativo e; iii) léxico: vocabulário relacionado ao futebol e à nacionalidades. Para desenvolvermos a aula com base na abordagem proposta, utilizamos diferentes textos para ensinar aos alunos, de forma contextualizada, os conteúdos acima discriminados. Em seguida, explicamos a sequência didática desenvolvida para o tema proposto.

Para iniciar a aula, realizamos com os alunos uma atividade de aquecimento, com o propósito de que estes colocassem sua visão e opiniões a respeito da Copa do Mundo, destacando os pontos positivos e/ou negativos, os fatos ocorridos, as impressões deles sobre a presença de estrangeiros no país,



etc. Neste momento, observamos bastante interesse dos estudantes, o que se justifica pelo fato de que esta temática estava bastante em evidência naquele período. Dando continuidade, os alunos realizaram a leitura de um texto jornalístico cujo tema tratava acerca da presença de diferentes idiomas no contexto da Copa do Mundo do Brasil e, em seguida, eles responderam algumas perguntas, por escrito, relacionadas ao texto citado, e de opinião pessoal, promovendo a troca de ideias. Segue abaixo o material da etapa mencionada:

ATIVIDADE 1: TEXTO JORNALÍSTICO**LA GUERRA DE LOS IDIOMAS EN EL MUNDIAL DE 2014, ESPAÑOL, INGLÉS Y PORTUGUÉS POGNAN EN TODOS LOS CAMPOS**

10 junio, 2014 Escrito por Jorge Bayer

Los Mundiales de fútbol se caracterizan por reunir decenas de culturas diferentes, razas, gente de todo el planeta se reúne para disfrutar del deporte rey, el fútbol. En el Mundial de Brasil, 32 selecciones estarán presentes con un único objetivo, llevarse el cetro mundial que les proclamará campeones del mundo. El inglés gana la competición por el idioma más hablado en el Mundial de Brasil, el español es el idioma con más participantes y empata con el portugués en copas del Mundo.

Brasil acogerá a millones de personas de todos los continentes del planeta. Europa, África, Asia, América, y Oceanía estarán representados por diferentes combinados. Y Como hemos dicho, decenas de culturas se mezclarán con la local para formar una fiesta que tiene lugar cada cuatro años y que ofrece escenas y momentos únicos, que en ningún otro campeonato se puede ver. Pero no solamente se juntarán decenas de culturas, sino también numerosos idiomas diferentes.

Analizando los combinados participantes y cada uno de los grupos, solamente tres grupos no tienen ningún representante de habla española, por lo que queda claro que el español será uno de los idiomas más hablados durante el Mundial de Brasil.

Combinados de habla hispana: México (Grupo A), España y Chile (Grupo B), Colombia (Grupo C), Uruguay y Costa Rica (Grupo D), Ecuador y Honduras (Grupo E) y Argentina (Grupo F).

Estados Unidos aunque no de manera oficial, también puede ser considerado un país con un gran volumen de ciudadanos de habla hispana, puesto que la segunda lengua más hablada en el país norteamericano es el español, con más de 53 millones de hablantes.

Sumando la población de todos los países hispanos, sin contar los 53 millones de Estados Unidos, hasta 304 millones de personas que hablan español, estarán pendientes del Mundial de Brasil

Pero sin ninguna duda, el inglés sigue siendo el idioma dominante, sobre todo gracias a Estados Unidos, después Inglaterra, Australia, Ghana y Camerún, este último compartido con el francés, tienen como lengua mayoritaria el inglés.

421 millones de personas de habla inglesa seguirán todo lo que ocurra en el Mundial de Brasil, aunque en Estados Unidos, la mayor parte de los 300 millones que posee, podría no estar pendiente del Mundial de Brasil, puesto que el fútbol, 'soccer' como lo llaman allí, no es el deporte que más seguidores tiene.

El francés y el portugués son los otros dos idiomas que tendrán una gran representación en el Mundial. El francés gracias a Francia, Camerún, Costa de



Marfil y Suiza (también un país políglota) cuenta con 114 millones de francófonos verán los encuentros del torneo mundialista.

Respecto al portugués, con Brasil y Portugal, se alcanza la cifra de 212 millones de personas, gracias al país sudamericano, que tiene una población de más de 200 millones. Otros idiomas hablados durante el Mundial de Brasil serán el alemán, el japonés, el coreano, el croata, el bosnio el italiano y el árabe.

En lo que a Copas del mundo hay un empate técnico entre el español y el portugués ambos idiomas cuentan con cinco copas cada uno, en segundo lugar un empate técnico entre el italiano y alemán con 4 copas cada. Y cierra el pódium el francés y el inglés con un título cada uno.

El español cuenta con las dos copas ganadas por Uruguay en 1930 y 1950, las dos cosechadas por la albiceleste en 1978 y la liderada magistralmente por Maradona en 1986, cierra los títulos que hablan español el conseguido por la actual campeona, 'La Roja', en 2010 en Sudáfrica. El portugués cuenta con las cinco copas conseguida por la pentacampeona y actual anfitriona Brasil.

EJERCICIO

1. De las treinta y dos selecciones presentes en el Mundial de Brasil, ¿cuántas hablan español y cuáles son?

2. ¿Cuál es la segunda lengua más hablada en los Estados Unidos? ¿Cuántas personas la hablan?

3. Señala (V) para verdadero y (F) para falso.

- () Francia, Suiza, Costa de Marfil y Camerún hablan francés.
- () Portugal tiene una población menor que 12 millones de personas.
- () Los países de lengua española tienen cinco títulos Mundiales.
- () Argentina es la selección de lengua española que tiene más títulos Mundiales.
- () El fútbol "soccer" es el deporte con más seguidores en Estados Unidos.

4. Informa cuáles son las selecciones de habla española que ya conquistaron el Mundial de Fútbol y el número de títulos de cada una.



Após a correção e discussão da atividade exposta acima, os alunos realizaram a leitura de um poema que tinha como tema o sonho que muitos jovens possuem têm: que é ser um jogador de futebol reconhecido. Utilizamos a ideia apresentada no poema, além de exercícios escritos sobre o tema, para discutir com os discentes sobre as suas experiências com relação ao conteúdo apresentado. Abaixo segue a atividade mencionada:

ATIVIDADE 2: POEMA

SUEÑOS DE UN CRACK

Me pondré un uniforme ganador
en la próxima Copa Mundial,
y así será monumental mi sueño de goleador.
Iré del mediocampo a la meta
con delanteros de compañía
y entre tanta algarabía aplaudirán
mi arte en la gambeta.
Y ya al frente del área de penal al
despertar de mi sueño
veré que del balón no soy dueño
eliminado está mi once Arsenal.
Pero practicaré de verdad para
aprender a ser un crack
y así lograr convertir mi sueño
en realidad.

1. El poema leído Discurre sobre:

- a) Querer ser un grande delantero.
- b) La realización de un sueño.
- c) Participar de una copa de Mundial en su país.
- d) Todas las opciones están correctas.

2. ¿Ya soñaste en ser un deportista? Explica tu respuesta.

3. Informa los nombres de futbolistas del mundo hispánico que son considerados "cracks".



Por último, os alunos assistiram a um vídeo em que Ronaldinho Gaúcho (um conhecido craque de futebol) dá um depoimento, em espanhol, sobre outro conhecido craque de futebol de origem hispânica: Lionel Messi. Após a visualização do vídeo, propomos aos discentes que fizessem comentários relacionando o poema lido com o vídeo assistido anteriormente, a fim de estabelecer uma relação entre o que se tratava no vídeo e o poema apresentado.

Após a análise e avaliação geral da aula desenvolvida com base no material elaborado, verificamos que os objetivos estabelecidos foram alcançados de maneira satisfatória. Os alunos participaram ativamente das atividades propostas e foram capazes de, durante a aula, desenvolver estratégias cognitivas de leitura a partir dos conhecimentos linguísticos, textuais e conhecimento de mundo que possuíam, de forma crítica. É importante destacar que, apesar de esta ter sido a primeira aula ministrada ao grupo, os estudantes deixaram de lado o temor à exposição pública (algo comum no primeiro encontro), expressando livremente suas ideias e opiniões, atendendo a proposta de ensino adotada: a Abordagem Intercultural.

Considerações finais

Para terminar, destacamos a importância do subprojeto PIBID/Letras-Espanhol na formação dos estudantes do curso de Letras/Espanhol da UNEB, pois vem proporcionando-lhes chances de estabelecer conexões entre teoria e prática. Os bolsistas de ID tiveram oportunidades de fazer reflexões com base no que se aprende na Universidade e no que acontece na sala de aula, ao desenvolverem práticas pedagógicas utilizando os materiais didáticos produzidos pela própria equipe.

Certamente, o processo de elaboração de materiais para o ensino de espanhol, a partir de materiais autênticos, contribuiu para a ampliação da criatividade dos graduandos em etapa inicial de formação, ao dar-lhes a oportunidade de preparar materiais significativos para os estudantes das escolas públicas soteropolitanas de maneira crítica e reflexiva.



Para finalizar, acreditamos que oportunidades como essas devem ter lugar nos cursos de formação inicial de professores de espanhol, em geral, considerando não somente a abordagem proposta neste artigo, mas também outras.

Referências

BAYER, Jorge. **La guerra de los idiomas en el Mundial de 2014:** español, inglés y portugués pugnan en todos los campos. Disponível em: <<http://www.aporelmundial.com/la-guerra-de-los-idiomas-en-el-mundial-de-2014-espanol-ingles-y-portugues-pugnan-en-todos-los-campos/> 3386/>. Acesso em: 01 de jul. 2014.

BARROS, Cristiano Silva; COSTA, Elzimar Goetteenauer de Marins. Elaboração de materiais didáticos para o ensino de espanhol. In: BARROS, Cristiano Silva; COSTA, Elzimar Goetteenauer de Marins (Org.). **Coleção Explorando o Ensino: Espanhol**. Vol. 16. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2010, p. 85-118.

MENDES, Edleise. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem intercultural. In: MENDES, Edleise; CASTRO, Maria. Lucia Souza (Org.). **Saberes do português:** ensino e formação docente. Campinas/SP: Pontes, 2008, p 57-77.

RONALDINHO GAUCHO HABLA DE LEO MESSI EN LA TV. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=cm1HAvEs-pY>>. Acesso em: 01 de jul. 2014.

SUEÑOS DE UM CRACK: Disponível em: <<https://es.answers.yahoo.com/question/index?qid=20100420121224AAbxBO>>. Acesso em: 01 de jul. 2014.



ALIMENTAÇÃO E SUSTENTABILIDADE: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UM PROJETO DE HORTA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Maria de Fátima Vieira Lima Ferreira
Campus XI/UNEB; Bolsista do PIBID/CAPES
fatima_vieira_lima@hotmail.com
Lucimara Morgado Pereira Lima
Supervisora do PIBID/CAPES
morgadomara@hotmail.com
Claudene Ferreira Mendes Rios
Universidade do Estado da Bahia
claudenefmr@uol.com.br

Resumo

Este relato de experiência é sobre um Projeto de Horta com o tema “Alimentação Saudável e Sustentabilidade” que foi desenvolvido no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no Campus XI/UNEB, realizado na Instituição Centro de Apoio Pedagógico a Pessoas com Necessidades Educativas Especiais (CAPENE) na modalidade de oficina, tendo como público alvo os alunos com Síndrome de Down e Deficiência Visual, sob as orientações da coordenadora de área, da supervisora e dos bolsistas de Iniciação à Docência (ID). O objetivo foi discutir o projeto de Horta e a sua importância para a formação do sujeito, em virtude das necessidades de inserir os alunos com necessidades especiais em atividades práticas, possibilitando aprendizagens significativas. Essa experiência possibilitou conhecer as peculiaridades de cada aluno e orientá-los sobre como organizar uma alimentação saudável, através do consumo de hortaliças, frutas, verduras e outras fibras e sais minerais. Durante a oficina foram utilizadas estratégias para que os alunos compreendessem em que consiste uma alimentação saudável e ao mesmo tempo sustentabilidade através de algumas maneiras de manusear os alimentos e fazer o descarte correto da casca, por exemplo. Os resultados que emergiram desta prática nos deixaram entusiasmados pelas considerações que os alunos fizeram ao perceberem que mesmo com as limitações que têm, podem de fato contribuir para um ambiente mais sustentável, quando aprendem que as cascas podem servir para fazer sucos ou utilizá-las para adubar a horta. Além disso, as famílias que participaram sinalizaram que se comprometeriam a praticar em casa bons hábitos quanto a alimentação de cada um, proporcionando a experimentação de novos sabores e novas práticas com a participação dos alunos. Todo este movimento serviu para nos chamar a um maior comprometimento com todos que participaram da oficina e de sempre enfatizarmos questões referentes a uma alimentação saudável e sustentável.

Palavras-chave: Sustentabilidade. Alimentação saudável. Aprendizagem



Introdução

O presente trabalho visa relatar a experiência de um projeto desenvolvido por intermédio do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do Campus XI, da Universidade Estadual da Bahia – UNEB, realizado na Instituição do Centro de Apoio Pedagógico a Pessoas com Necessidades Educativas Especiais (CAPENE).

O projeto de intervenção teve como tema: “Alimentação Saudável e Sustentabilidade” e foi aplicado por meio de oficina que teve como participantes os alunos com síndrome de down e deficiência visual, sobre a orientação da coordenadora de área Claudene Ferreira Mendes Rios e da supervisora Lucimara Morgado Pereira Lima e dos bolsistas ID.

O projeto teve como objetivo discutir o projeto de horta e a sua importância para a formação do sujeito para desenvolver a percepção entre a alimentação saudável e não saudável; incentivar o consumo de alimentos com frutas, legumes e verduras; compreender o conceito de horta e degustar alimentos saudáveis em virtude da necessidade de inserir os alunos com deficiência em atividades diversificada, possibilitando, aos mesmos, aprendizagens e conhecimentos para uma alimentação saudável e a preservação do meio ambiente. Houve a participação da família dos alunos e o envolvimento dos profissionais do CAPENE.

A experiência possibilitou conhecer as peculiaridades de cada aluno e pudemos orientá-los a consumir mais hortaliças, frutas, verduras e outras fibras e sais minerais. Durante a oficina foram utilizados estratégias para que os alunos compreendessem o sentido do tema “Alimentação Saudável e Sustentabilidade”, pois sabemos da importância da alimentação para todos e para as pessoas com deficiências, este conhecimento é também essencial e deve ser abordado nos espaços educativos para que tenham maior conhecimento sobre como proceder para se alimentar melhor.

Primeiros passos

O projeto de intervenção “Alimentação Saudável e Sustentabilidade” foi realizado na instituição CAPENE, no período de 11 a 25 de agosto 2015, com

crianças e adolescentes para evidenciar a proximidade entre alimentação e sustentabilidade, como também conscientizar de que pequenas mudanças nos hábitos de consumo podem fazer uma grande diferença na vida das crianças, se desde cedo dialogarmos sobre o meio ambiente e como devemos nos alimentar de forma correta. Então, em espaços educativos como o CAPENE é lugar para desenvolver projetos pedagógicos que incentive as crianças a terem cuidados com o meio ambiente e com os hábitos alimentares saudáveis, uma vez que professores e alunos envolvidos com estratégias de ensino e aprendizagem criam condições para modificar e transformar certas atitudes que são inerentes do ser humano.

Para o Ministério da Educação (1998) uma alimentação saudável é aquela que atende todas as exigências do corpo, sendo assim, procuramos nas oficinas estimular os hábitos alimentares saudáveis, por meio de atividades educativas. As mesmas foram realizadas nos turnos matutino e vespertino e obedeceram a uma sequência. No primeiro dia apresentamos em caixa tátil com frutas, legumes e verduras (figura 01), observando se os alunos conseguiam identificar os alimentos.

Figura 01 - Materiais de apoio



Fonte: Arquivo de Vieira, 2015.

Eles precisavam ter o contato com diferentes tipos de alimentos para que pudessem reconhecer. Este momento foi muito rico por conta que os bolsistas ID

explicaram os benefícios para a saúde de cada fruta e verdura. Alguns alimentos foram reconhecidos pelos alunos e eles fizeram comentários dizendo: “que ficava muito forte”, que “servia para fazer chá, para curar dor de cabeça”, ou seja, eles mesmos já tinham um conhecimento sobre os alimentos, apenas aprofundamos, evidenciando outros saberes.

Segundo Leff (2003, p. 128) “a aprendizagem ambiental deve sustentar-se em um saber sobre a construção de possibilidades”. Assim, em cada etapa que realizamos proporcionamos uma nova possibilidade para que os alunos estivessem envolvidos com as oficinas, exercitando uma prática reflexiva, ou seja, envolvendo e incentivando os alunos a uma alimentação saudável, para que os mesmos possam dar valor ao que come e ter prazer em se alimentar bem. O incentivo também foi para os familiares para que possam adotar em casa práticas saudáveis, fazendo-os comer frutas, legumes e verduras com maior frequência. Porém, cabe pontuar que alguns familiares socializaram que teriam dificuldades em introduzir novos hábitos alimentares por não ter condições de comprar alimentos variados e outros por conta da resistência dos próprios familiares. Neste momento, aproveitamos para refletir sobre o que estávamos fazendo, sobre o compromisso que cada um estaria assumindo quanto a melhorar sua alimentação (figura 02). A tarefa pode não ser fácil, mas teremos que buscar a mudança.

Figura 02 - Explicação sobre a importância dos alimentos saudáveis



Fonte: Arquivo de Vieira, 2015.

Depois foi passado um vídeo com músicas que explicavam a importância dos alimentos e, para complementar foi realizado um pequeno teatro, como mostra a figura 03, com fantoches sobre o que era mais saudável: guloseimas ou frutas? Os

alunos participaram ativamente e puderam sentir as texturas e os cheiros dos alimentos.

Figura 03 - Teatro com os fantoches



Fonte: Arquivo de Vieira, 2015.

Ao desenvolver essas atividades possibilitamos experimentação, toque, escuta; participação que se constituíram atividades lúdicas para facilitar a aprendizagem dos alunos em compreender a importância dos alimentos.

No segundo dia trabalhamos com o tema “De onde vêm os alimentos?”, com o objetivo de identificar elementos da natureza (figuras 04) que compõem o ambiente; de onde vêm os alimentos: pedra, terra, água, pau, folhas e raízes? Alguns destes elementos foram trazidos pelos alunos e nesta dinâmica abrimos uma roda de diálogo, falamos da importância dos recursos naturais para a nossa vida e os cuidados que devemos ter em manuseá-los.

Também foi discutido sobre como cuidar de uma horta. Chamamos atenção para a preparação e os alunos foram dizendo o que deveria ser feito: preparar o local – no quintal de casa e ou em vasilhas com boa terra para o cultivo, a seleção de mudas ou sementes, a plantação e o cuidado com as ferramentas, o cuidado com a quantidade de água para molhar, o acompanhamento do crescimento e a colheita. Todas estas etapas precisam ser efetivadas com cuidado.

Figuras 04 e 05 - Apresentando para os alunos os elementos da natureza



Fonte: Arquivo de Vieira, 2015.

Começamos perguntando aos alunos (figura 05) sobre as hortas para saber quais conhecimentos já tinham e alguns explicaram que sabiam fazer uma horta, pois a mãe tinha em casa. Aproveitamos os conhecimentos prévios dos alunos e reforçamos como cuidar de uma horta e falamos como fazer uma com material reciclável.

Figura 06 - Como fazer uma horta suspensa com material reciclável



Fonte: Arquivo de Vieira, 2015.

Mostramos como fazer uma muda de coentro (figura 07) em um copinho de café. Foi um momento significativo porque os alunos demonstraram interesse e vontade de mexer com a terra. Cavaram, plantaram e molharam. Todos plantaram uma muda de coentro e levaram para casa com o compromisso de cuidar. Esta

prática nos mostrou que é preciso realizar mais atividades como esta. Os alunos participaram e demonstraram aprender.

Figura 07- Fazendo a muda



Fonte: Arquivo de Vieira, 2015.

Foram incentivados juntamente com a família a transplantar a muda quando essa crescer para uma horta suspensa ou em terra firme, pois alguns têm quintal em suas casas.

No terceiro dia do projeto recapitulamos as atividades passadas e demos continuidade com o subtema “Alimente-se bem”. Dando continuidade às atividades programadas levamos frutas e verduras para a degustação e os alunos com síndrome de down tiveram os seus olhos vendados, tentando descobrir quais alimentos estavam sendo degustados, alguns alunos aceitaram as brincadeiras e outros não deixaram vendar seus olhos. Foi respeitado o desejo de cada um.

Alguns alunos aproveitaram para provar alimentos que não conheciam e os Bolsistas ID sempre explicando a importância dos alimentos para a saúde e o desenvolvimento do corpo, além de questionar se os alimentos consumidos eram saudáveis ou não.

Em seguida abrimos uma roda de conversa sobre a importância de se alimentar bem, com frutas e verduras. Distribuimos salada de futuras (figura 08) e,

juntamente com os alunos e pais, discutimos como estavam os cuidados com a muda de coentro.

Figura 08 – Degustação da salada de frutas.



Arquivo de
2015.

Fonte:
Vieira,

Passado o momento da degustação fomos preparar a terra para plantarmos uma horta, pois para Morgado (2006, p.9), “a horta inserida no ambiente escolar pode ser um laboratório vivo que possibilite o desenvolvimento de diversas atividades pedagógicas em educação”, ou seja, possibilita aos professores trabalhar com a interdisciplinaridade por meio da contextualização entre a prática e a teoria.

Figura 09 - Fazendo a horta em terra firme



Fonte: Arquivo de Vieira, 2015.

Os alunos saíram da sala de aula e foram para o quintal do espaço CAPENE. “Fofaram” a terra, molharam e em seguida plantaram sementes de coentro e alface.



Na verdade, atividades práticas como esta tende a significar mais para o aluno, pois a vivência da experiência marca e o aprendizado é mais consistente.

Resultados e discussões

A prática do projeto está fundamentada em uma aprendizagem ambiental que articula a sala de aula e os demais espaços onde pode ocorrer aprendizagem. Como diz Leff (2003, p. 122) “a aprendizagem ambiental é também uma prática cultural, através da qual se desenvolve criticamente os diversos discursos [...]”, se tornando uma prática prazerosa e lúdica para os alunos com deficiência, uma vez que os mesmos realizavam com entusiasmos e se sentiam realizados por estar podendo participar das atividades propostas.

Os alunos servem de multiplicadores, porque levam o que aprendem para casa e, deste modo, a influência da horta não se restringe a instituição, mais nas pequenas ações do dia-a-dia. Sendo assim, um dos pontos positivos foi proporcionar aos alunos momentos de degustação de alimentos não frequente à sua mesa, conhecer novos sabores de frutas e de onde vêm estes alimentos, assim como conhecer diferentes tipos dos elementos da natureza que para muitos eram indiferentes a seu conhecimento.

O projeto contribuiu na promoção da construção de novos conceitos e aperfeiçoamento dos mesmos, além de experimentarem e vivenciarem momentos de interação, socialização e comprometimento entre eles. Para muitos professores ter alunos com deficiência é um desafio muito grande por conta de muitos não terem a formação adequada para proporcionar ao deficiente uma aprendizagem significativa. Desta forma, o projeto proporcionou aos bolsistas ID momentos de aprendizagem do fazer docente ancorado no diálogo e no respeito aos conhecimentos prévios de cada um. Como nos diz Haydt:

Nas relações professor-aluno, o diálogo é fundamental. A atitude dialógica no processo ensino-aprendizagem é aquela que parte de uma questão problematizada, para desencadear o diálogo, no qual o professor transmite o que sabe, aproveitando os conhecimentos prévios e as experiências, anteriores do aluno. (HAYDT, 1995, p. 87):



O autor enfatiza a importância de se trabalhar por meio da prática dialógica, na qual os profissionais da educação devem ter uma postura aberta a reflexão crítica, uma vez que por meio da interação o professor chega à uma finalidade.

Acreditamos que a participação dos alunos foi a melhor forma de criar hábitos, pois os mesmos vivenciaram o que estavam acontecendo e tiveram o prazer de realizar, isso foi extremamente importante, para que o projeto tenha uma continuidade em casa.

Durante a realização das oficinas não foi registrado momento negativos, pois um dos alunos ao entrar na sala perguntou: “onde está a terra?” e desta fala podemos observar o quanto as atividades foram marcantes. Ficamos surpresas e orgulhosas pela relevância do trabalho.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) traz a importância das discussões ambientais para a sala de aula, permitindo a professora trabalhar de forma contextualizada e desenvolver ações de preservação e sustentabilidade.

O projeto buscou realizar atividades diversificadas no sentido de abarcar todos os alunos presentes no ambiente, promovendo aprendizagem por meio da prática, podendo realizar uma série de habilidades para o desenvolvimento intelectual e emocional do aluno, proporcionando momentos de autonomia e reflexões sobre o meio ambiente, pois somos parte integrante do meio ambiente. “É importante que se conheçam algumas formas de manejar, isto é, lidar de modo cuidadoso e adequado com os recursos naturais renováveis, visando a conservação de sua qualidade e quantidade” (BRASIL, 1998, p.45).

Deste modo, o projeto continua incentivando os alunos com os cuidados de manejar a horta realizada na instituição, assim como as questões que diz respeito ao meio ambiente, sendo retratada nas pequenas ações do dia-a-dia dos alunos, pois as discussões do meio ambiente são tratadas nas diversas áreas do conhecimento.

As atividades desenvolvidas na horta possibilitaram o contato direto com os elementos da natureza, onde os alunos preparam o solo para os plantios das sementes e os cuidados que os mesmos tiveram com a horta, assim como cuidados pessoais como hábitos de lavar os alimentos, alimentarem-se bem, ou seja, é um excelente meio de potencializar a aprendizagem dos alunos e despertar interesse para uma alimentação mais saudável.



Portanto, o professor pode usar deste meio para trabalhar com a interdisciplinaridade abarcando uma série de conteúdos e utilizando como instrumento prático dos processos de ensino e aprendizagem.

Conclusão

Finalmente, gostaria de ressaltar a importância que o projeto teve para os alunos da instituição, assim como para os bolsistas ID, pois tivemos a oportunidade de refletir temas bastante relevante para a nossa vida. Podemos elencar os pontos relevantes ao projeto; a participação dos alunos nas propostas sugerida e o conhecimento que cada uma adquiriu com os temas discutidos, diversificando os saberes e a interação com os envolvidos no projeto.

Concebemos que, os alunos com deficiência tem um grande aproveitamento nas atividades prática, sendo incalculável o aproveitamento que o estudante adquirir durante a realização das atividades, por promover autonomia e socialização de acordo com os limites de cada um, sendo fundamental respeitar o nível de aprendizagem dos mesmos.

Desta maneira, o conhecimento é algo que se produz dinamicamente e em contexto e para que isso aconteça é preciso que em primeiro lugar haja comunicação e o diálogo sincero respeitado as diferença.

É importante destacar que dentro do projeto foi discutida a importância de se ter uma alimentação saudável e equilibrada, pois a realização da horta nos possibilita uma diversidade de conhecimento sobre os alimentos, uma vez que a mesma nos incentiva uma alimentação mais saudável, por colocar os alunos em prática, assim como auxilia em atividade pedagógica de forma contextualizada e de ensino/aprendizagem.

A realização do projeto foi extremamente enriquecedora para todos os envolvidos no projeto, pois a cada momento conseguimos perceber a satisfação dos alunos por estar vivenciando a oficina, assim como permitiu adquirir conceitos através das temáticas discutidas, possibilitando aos docentes refletir os diversos temas que estão inseridos no cotidiano do aluno e que às vezes não costumamos trabalhar em sala de aula.



Portanto, a temática foi extremamente significativa não só para os alunos, assim como para nos bolsista ID, por nos fazer refletir sobre a nossa capacidade de está desenvolvendo oficinas que contribuam para aprendizagem dos alunos, uma vez que nos permitiu refletir sobre a educação alimentar que precisa ser discutida com mais frequência, pois uma má alimentação reflete diretamente na saúde dos nossos alunos.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente e saúde**. Brasil, 1998. Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencias. Acesso em: 06 nov 15.

COSTA, Ana Maria Bérad. **Currículo Funcional no Contexto da Educação Inclusiva**. Sintra, 2006. Disponível em: http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_46.pdf. Acesso em 12 dez 2009.

HAYDT, Regina Célia. **Curso de didática geral**. 2.ed. São Paulo: Ática, 1985.

LEFF Enrique. **A Complexidade ambiental**. São Paulo: Cortez, 2003.

MORGADO, Fernanda da Silva. **A Horta Escolar na Educação Ambiental e Alimentar: experiências do projeto horta vida nas escolares municipais de Florianópolis**. Centro de Ciências Agrárias. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.



MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS: PERCEPÇÕES DE GRADUANDAS DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Marilene dos Santos Queiroz
Universidade do Estado da Bahia
mary-queiroz@hotmail.com
Gersier Ribeiro dos Santos
Universidade do Estado da Bahia
gessiaribeiro@gmail.com
Taise Santos Andrade
Universidade do Estado da Bahia
taiseandrade@outlook.com
Claudene Mendes Rios
Universidade do Estado da Bahia
claudenefmr@uol.com.br

Resumo

Este artigo é fruto de uma solicitação feita no componente curricular Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino da Matemática no curso de Licenciatura em Pedagogia do Campus XI/ Serrinha - Universidade do Estado da Bahia, para desenvolver a nossa escrita. Foi uma das avaliações do semestre 2015.2 e nos inquietou por termos que produzir um artigo científico evidenciando aspectos matemáticos. A escolha da temática ficou ao nosso critério e decidimos falar sobre algo que ainda nos incomoda bastante: as percepções que temos em relação a área de matemática para os anos iniciais. Na verdade, muitos de nós, estudantes da Pedagogia desenvolvemos algumas percepções sobre a matemática que precisam ser discutidas, analisadas, visto que seremos professores que a ensinarão. Então, nos propusemos a refletir sobre as nossas próprias percepções e construímos este artigo com o objetivo de mostrar a relevância da matemática nos anos iniciais, a partir da compreensão de como as estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia se veem enquanto futuras professoras de matemática dos anos iniciais. As discussões em sala, as leituras feitas e os relatos que construímos serviram de base para este escrito que é um trabalho bibliográfico, reflexivo, inspirado na metodologia qualitativa, com fundamentação teórica ancorada em Lara (2011), Machado (2014), Marques (2006), entre outros. Como resultado dessa reflexão, emergiram: necessidade de uma formação matemática mais consistente, superação de crenças cultivadas ao longo da nossa escolarização e o quanto esta atividade nos inquietou e nos desafiou por termos que escrever sobre coisas da nossa formação que têm grande poder de direcionar nossa futura prática pedagógica nas escolas.

Palavras-chaves: Matemática. Anos iniciais. Atuação do pedagogo(a).
Primeiros passos



Escrever um artigo não é uma tarefa simples para alunos da graduação e vivenciar esta experiência foi bastante formativa para nós, pois nos inquietou durante todo o semestre. Era preciso prestar atenção no desenvolvimento das aulas, mas ao mesmo tempo ir pensando como daríamos conta do artigo. Definimos que refletiríamos sobre as nossas percepções matemáticas e passamos a construir os nossos relatos que foram essenciais para a construção deste artigo, visto que, quando o relemos, compreendemos que os mesmos deveriam integrá-lo. Neste contexto, elegemos a problemática: como você aluna de Pedagogia se compreende nesse lugar de futura professora de Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental, como nossa pergunta norteadora para nossos estudos e reflexões.

Fundamentamos nosso questionamento em justificativas que nos colocam no lugar de futuras professoras de matemática dos anos iniciais, percebendo que no nosso histórico escolar, não tivemos um ensino matemático qualificado e pautado no entendimento indissociável da matemática com as demais áreas do conhecimento, sendo a disciplina quase sempre tratada de forma isolada dos outros componentes. Em resposta a esse questionamento obtivemos três relatos escritos de futuras pedagogas, narrando como as mesmas se compreendem no lugar de futuras professoras de Matemática do Ensino Fundamental I. Nessa perspectiva, buscamos como objetivo principal, compreender qual a importância da Matemática para os (as) estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia.

Para darmos fundamentação teórica a esse trabalho, utilizamos dos seguintes autores: LARA (2011); MACHADO (1989); e MARQUES (2006), pois, os mesmos discutem conceitos importantes sobre a relevância da Matemática nas séries iniciais e para a formação do pedagogo (a). Como subsídio metodológico para a nossa escrita nos apropriaremos da pesquisa qualitativa, pois, segundo Minayo:

A pesquisa qualitativa, nas ciências sociais, ocupa-se com uma dimensão da realidade que não pode ser quantificada, pois seu universo de trabalho envolve “significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. (MINAYO, 2007, p. 12)



Portanto, se partirmos do pressuposto que a Matemática é disciplina fundamental na vida cotidiana de todos(as), entenderemos que os estudos voltados para essa área do conhecimento precisam ser iniciados no ensino fundamental, precisamente nas séries iniciais e cabe discutir sobre como o processo de ensino-aprendizagem da Matemática deve acontecer nos alunos dos Anos Iniciais da Educação Básica com significado. É importante que os alunos das Séries Iniciais do Ensino Fundamental construam o pensamento lógico-matemático de forma organizada fazendo relação do que eles conhecem do seu convívio sociocultural, com o que a escola ensina, além de fornecer elementos básicos para a participação desses alunos para a vida em sociedade.

Hoje, entendemos que uma educação de qualidade só é alcançada pelo educando se o professor levá-lo a refletir sobre situações presentes em sua realidade, na busca de fazer com que esse aluno vislumbre a aprendizagem fazendo relações com seu convívio e relações diárias. Nos anos iniciais podemos explorar essas situações, desenvolvendo-as durante o período do Ensino Fundamental. É importante ouvir os alunos e trazer questões que estimulem a conversa, pois, nela, os algarismos e números, aparecem em diversas ocasiões do dia a dia e com diferentes olhares.

A importância do ensino da matemática nos anos iniciais

O ensino da matemática tem sido visto pelos professores e pela sociedade como uma maneira de desenvolver o raciocínio do aluno. Esse conhecimento é visível quando classificamos o aluno como inteligente e menos inteligente, por isso a disciplina de matemática é vista como algo difícil de compreender. Para que esse pensamento seja desmistificado devemos trabalhar a matemática desde os anos iniciais como forma de utilizar a imaginação, pois, a matemática é algo indispensável para desenvolver habilidades, resolver problemas e fazer com que essas crianças tenham um pensamento crítico desde a educação infantil.

É importante reconhecer que os alunos desde a educação infantil já traz para sala de aula noções básicas do dia a dia que devem ser consideradas e trabalhadas de forma criativa, para que os mesmos possam se familiarizar com a matemática



desde a base inicial, portanto, faz-se necessário, que haja uma maior compreensão da realidade com a capacidade no ensino da matemática.

[...] A matemática não é só um conhecimento universal em todo o seu corpo teórico de definição, axiomas postulados e teoremas, mas também é um conhecimento dinâmico que pode ser percebido, explicado, construído e entendido de diversas maneiras, reconhecendo que cada aluno tem uma forma de matematizar uma situação (LARA, 2011, p. 17).

Portanto, é imprescindível essa união entre os conhecimentos já adquiridos pelo professor como também o que é passado pelo livro didático, de forma que não seja trabalhado apenas o individual na obtenção de conhecimento dos alunos, sempre fazendo uso de um projeto pedagógico que contemple e busque uma didática adequada para que esse processo de ensino/aprendizagem se torne positivo.

É preciso entender que, o que está em jogo não é só o ensinar matemática, mas toda a construção das relações elementares, os esquemas de pensamento e as estruturas de formação do conhecimento aditivas e multiplicativas, isso porque quando não são bem construído e desenvolvido desde os anos iniciais pode causar efeitos sérios na aprendizagem não só na matemática, mas nas demais disciplinas durante o processo de ensino. De modo que se torne possível desenvolver nos alunos além das habilidades matemáticas, concentração, a curiosidade, o trabalho em grupo, a autoestima e companheirismo, podemos trabalhar isso no dia a dia a partir de jogos e brincadeiras coletivas.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs,

À medida que vamos nos entregando ao que se denomina uma sociedade da informação crescente e globalizada, é importante que a educação se volte para o desenvolvimento das capacidades de comunicação, de resolver problemas, de tomar decisões, de fazer interferências, de criar, de aperfeiçoar conhecimentos e valores, de trabalhar cooperativamente. (BRASIL, p.251)

Para tanto, é importante inserir o jogo nas séries iniciais para que possa desenvolver o cognitivo e auxiliar o aluno nas ações livremente, além dos conhecimentos matemáticos e também a linguagem, podendo resgatar a vontade de



aprender matemática e segurar essa criança na sala de aula de forma criativa já que os mesmo estão cada vez mais dispersos na sala de aula.

Os conteúdos matemáticos tem que deixar de ser visto de forma fragmenta porque eles são relevantes para uma vida toda, por isso é importante as articulações dos assuntos de forma interdisciplinar partindo do português com as interpretações até as ciências com a contagem das folhas das plantas que pode ser encontrada no pátio da escola, para que os nossos alunos possam ser preparados desde a infância a desenvolver em determinadas competências no contexto democrático, como por exemplo:

Desenvolvimento de pensamento divergente, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar a aceitar crítica, da disposição do risco do desenvolvimento do pensamento crítico, do saber comunicar-se (...)
(BRASIL.1999, p. 24)

Fica evidenciada a importância do trabalhar a matemática nos anos iniciais de forma dinâmica e criativa, partido do cotidiano desse público das series iniciais com a relação dos conteúdos dos livros, de jogos, entre outros; tornando a matemática interessante, desde o início para que os mesmos possam levar durante seu processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, é relevante pensar em novas maneiras de expor o ensino da matemática e também trabalhar esse conceito em sala de aula, pois muitas vezes o conhecimento que se tem do ensino da matemática é que pode ser algo que será usado futuramente e não como algo que usamos todos os dias, seja na escola ou na vida social.

A importância da matemática na formação do pedagogo(a)

O Pedagogo possui um papel desafiador e ao mesmo tempo fundamental para a formação inicial dos educandos, visto que, o mesmo é formado para ministrar todas as disciplinas, referentes às series iniciais do Ensino Fundamental, tais como: Português, Matemática, Ciência, História e Geografia; estando em suas mãos a responsabilidade em garantir o ensino aprendizagem das crianças.

A prática do Pedagogo tem como finalidade principal, o desenvolvimento intelectual das crianças até os seis anos de idade, contemplando seus aspectos



físicos, psicológicos, intelectual e social, como asseguram a LDB – Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96. Nesse sentido, os anos iniciais da criança no ambiente educacional são fundamentais para o desenvolvimento de sua aprendizagem e autonomia.

Tendo em vista a grande diversidade de conhecimento e conteúdos que o Pedagogo precisar ter para atuar em sala de aula e garantir o desenvolvimento infantil, faz-se necessário o comprometimento com sua prática e, sobretudo com sua formação acadêmica. Diante das disciplinas presentes na sua formação acadêmica e em sua atuação nas séries iniciais, encontra-se a Matemática sendo vista como difícil, tanto para os que ensinam como para os que aprendem. Essa visão que muitos apresentam, contribui para o crescimento dos problemas educacionais dessa disciplina. Nessa perspectiva, Machado enfatiza que:

Ensinar matemática tem sido frequentemente uma tarefa difícil. As dificuldades intrínsecas somam-se às decorrentes de uma visão distorcida da matéria, estabelecidas muitas vezes desde os primeiros contatos. Muitas pessoas desenvolvem em sua vida escolar atitudes negativas em relação à matemática, suas escolhas escolares e profissionais são condicionadas mais por suas dificuldades em dominá-la, acabando por tornar a disciplina um estigma na vida escolar na maioria dos estudantes (MACHADO, 1989, p. 9).

Sabemos que, muitos graduandos do curso de pedagogia apresentam dificuldades com o ensino da Matemática, essas dificuldades são decorrentes de uma prática docente inadequada, exercida pelo professor das suas séries iniciais. No entanto, o grande desafio enquanto docente em formação é desmistificar os estereótipos criados em torno da Matemática, visando compreendê-la como uma disciplina importante e presente no cotidiano dos estudantes.

Ao adentrar a universidade percebe-se que, a educação básica não assegurou os conhecimentos prévios, sobretudo no que diz respeito, a conteúdos matemáticos. Nesse sentido, a matemática é de fundamental importância para a formação do pedagogo, visto que, alguns demonstram muitas dúvidas e insegurança no que se refere aos conceitos matemáticos, necessitando dessa formação, para exercer seu papel docente de ensinar conteúdos referentes a essa disciplina nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, é notória a necessidade de valorizar a disciplina ofertada durante a graduação, assim também como dar



continuidade nos estudos referentes à Matemática, visto que, uma disciplina de 60 horas, presente no currículo não dá conta de sanar todas as dificuldades apresentadas pelos docentes.

Relatos de graduandas do curso de pedagogia

A prática docente precisa oportunizar as crianças a construção dos saberes no coletivo, a partir dos saberes já formalizado. Nesse sentido, o pedagogo necessita de saberes fundamentais para exercer uma prática que contribua significativamente para a aprendizagem dos seus alunos. Dentre estes saberes encontra-se a matemática como base para a formação das crianças, sobretudo nos anos iniciais.

Diante dessa perspectiva, buscamos compreender a partir de relatos, a importância que as docentes do Curso de Licenciatura em Pedagogia da universidade do estado da Bahia – campus XI dão a matemática e o exercício de sua prática no ambiente educativo. Nesse sentido, apresentamos a seguinte problemática: Como você aluna de pedagogia se compreende nesse lugar de professora de Matemática nos ciclos iniciais do ensino fundamental? Em resposta ao questionamento três relatos de futuras pedagogas e professoras das series iniciais.

Relato nº 01: A pergunta a princípio parece ser simples, mas se formos analisar, ela carrega um peso relevante no que diz respeito à responsabilidade que um professor tem quando ministra aulas para educação infantil. É na educação infantil que o estudante começa a entender os processos cognitivos que lhes seguirão para o resto de suas vidas. Quando desde cedo, a criança inicia sua vida escolar com professores qualificados, a probabilidade que ela terá de ser um bom estudante nas series seguintes, e conseqüentemente, um bom profissional é bem maior.

As crianças, cada vez mais cedo, entram em contato com as relações escolares, em diferentes contextos sociais, e são desafiadas a interagir com elas em suas diversidades. A escola é o lugar, por natureza, em que a aprendizagem da leitura e da escrita é sistematizada, nas práticas de alfabetização e letramento, processos indissociáveis que devem, no entanto ser entendidos nas suas singularidades. Explicar como eu me compreendo enquanto professora de matemática nos ciclos iniciais é compreender que esse público infantil tem muito a receber e que os planejamentos e estudos voltados para eles terá que ser feito com empenho e presteza.

Não tive uma boa iniciação nos ensinamentos matemáticos, como a maioria das crianças que estudam ou estudou em escola pública, o déficit com a disciplina, e conseqüentemente a falta de interesse ou de prazer em estudar a ciência se tornou algo habitual. O não prazer ou incentivo pela disciplina, em partes, se deve ao fato de termos nas nossas escolas públicas



professores despreparados ou descompromissados com a prática docente, todavia essa não é a única razão pela qual a maioria dos estudantes brasileiros não gosta de matemática, penso que ha uma falta de incentivo dos órgãos educacionais competentes, talvez se tivéssemos mais programas de formação complementar nos cursos de licenciaturas em pedagogia ou o fortalecimento de programas já existentes, poderíamos ter professores da educação infantil e anos iniciais, preparados e seguros com a prática docente.

Voltando para a reflexão sobre a minha atuação como professora de matemática, penso que será uma disciplina que exigirá de mim mais empenho e dedicação, sabemos que a maioria dos professores da educação infantil traz a matemática de forma lúdica, o que de certa forma, é adequado, devido à idade das crianças, só não podemos confundir o lúdico com um simples brincar sem intenção de educar, até por que, nesse ciclo também já se pode iniciar os assuntos mais simples e proporcionar ao educando novas experiências com a matemática, experimentando os seus limites e suas relações com os assuntos apresentados.

A minha prática será aquela que eu não tive e a qual vou me empenhar para oferecer para o meu estudante, uma pratica desafiadora, solida e relacionada com as vivencias dos estudantes, penso que a melhor forma de aprender e ensinar matemática são experimentando junto aos estudantes de possíveis possibilidades que fuja do tradicionalismo, só dos livros e das escritas entre quadro e caderno, atividades que possa ser feita ao ar livre ou numa quadra de futebol ou que possa se utilizar dos seus corpos para contar, iniciar as operações e etc.

Sabemos o quanto é importante uma boa iniciação da matemática na vida escolar dos estudantes, sabemos também que essa iniciação não pode ser feita de qualquer forma, muito menos da forma que fomos iniciados há tempos passados, precisamos de uma prática inovadora e que seja capaz de despertar a atenção e o prazer dos nossos educandos.

Relato nº 02: A Matemática sempre foi uma das minhas disciplinas favoritas durante meu processo de formação no ensino básico, pois me identifico com as várias possibilidades de aprendizagem cotidianas que a matemática proporciona, no entanto, apresento algumas dificuldades devido à forma como a mesma foi proporcionada pelos professores (as) participantes do meu processo formativo.

Atualmente, enquanto graduanda do curso de Pedagogia, discente da disciplina Fundamentos Metodológicos do Ensino da Matemática e futura professora do ensino fundamental compreendo a grade responsabilidade e desafio de ser docente; sobretudo, educadora de Matemática.

Nesse sentido, Marques enfatiza que:

[...] a professora que atua nos ciclos iniciais do Ensino Fundamental, ao assumir-se como educadora de crianças, assume, conjuntamente com outras funções, a de educar matematicamente as crianças. (MARQUES, 2006, p. 102)

O papel do docente, não está na transmissão do conhecimento, mas na sua criatividade em proporcionar que esse conhecimento seja construído pelo educando. Diante desse contexto, reflito sobre como será minha prática enquanto educadora, visto que, não tenho experiência em salas de aula e futuramente esteirei exercendo



a função. Percebo o quanto é importante a teoria esta atrelada a prática, para a partir dessa relação refletir, rever e reconstruir a atuação no espaço educacional.

Sabendo das dificuldades que os educandos apresentam na compreensão dos ensinamentos matemáticos, percebo a relevância de se trabalhar a matemática com mais encantamento e aproximação, tendo em vista, ser uma das principais disciplinas que contribuem para o desenvolvimento das habilidades e raciocínios das crianças. É necessário que se mantenha uma prática docente que permita ao aluno(a) não ter tanta dificuldade com a matemática, visando assim, seu pleno desenvolvimento.

Alguns educadores, apesar de estarem atuando com a matemática nos anos iniciais, não se identificam ou apresentam dificuldades com a disciplina, podendo comprometer a aprendizagem da criança, pois a mesma toma o docente como referência e passa a compreender a matemática como de difícil aprendizagem. A forma como os educandos interpretam a Matemática esta atrelada ao modo como os professores(as) veem e pensam a educação matemática.

O processo de ensino aprendizagem da Matemática deve ser bem trabalhado na escola, para que futuramente a criança não apresente grandes dificuldades na compreensão. É importante levar em consideração o conhecimento que o estudante apresenta e a partir desse princípio contextualizar com a realidade. Nesse sentido Vygotsky afirma que:

[...] o aprendizado das crianças começa muito antes delas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia. Por exemplo, as crianças começam a estudar aritmética na escola, mas muito antes elas tiveram alguma experiência com quantidades – elas tiveram que lidar com operações de divisão, adição, subtração e determinação de tamanho (VIGOTSKY, 1989, p. 94-95).

Pensamos que, será um desafio e ao mesmo tempo uma troca de experiência e conhecimento inesquecível atuar como professora e poder contribuir para aprendizagem dos estudantes no que diz respeito aos ensinamentos matemáticos, pois como diz Paulo Freire, “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”(1996). Pretendemos doar ao processo, continuar meus estudos após o



termino da disciplina, pois vejo que esse é apenas o começo de muitos outros recomeços.

Relato nº 03: Em primeiro momento eu iria pesquisar para obter melhor compreensão e em seguida fazer o seguinte questionamento com uma pergunta: Qual é a importância da Matemática na sua vida? Talvez essa seja uma das principais perguntas que todo aluno ao estudar matemática tem em mente e não se deram conta do tamanho da grandeza e da importância que a matemática tem em nosso cotidiano. Porque geralmente eles dão mais importância para as disciplinas de humanas tais como: português, gramática, história geografia, etc. As disciplinas de exatas eles não enxergam como prioridade, principalmente quando falamos da disciplina de Matemática. Já que em muitas situações a Matemática apresentada aos alunos ser uma disciplina que consiste na resolução de cálculos e problemas. Para muitos aprender Matemática é resolver tudo que está sendo apresentado pelo professor através do livro didático ou do conhecimento que lhe foi passado. Essas práticas acabam fazendo com que o aluno perca o interesse de aprender matemática, pois não há uma situação de interação e descoberta, o conhecimento ali apresentado é algo que não gera nenhum interesse para quem está com a expectativa de ir além do que está vendo.

Portanto, eu como professora acredito que se faz necessário o uso de uma metodologia inovadora que proporcione melhores resultados nesse processo de ensino/aprendizagem, em que através dessa nova forma de ensinar os conceitos e conteúdos matemáticos possibilite uma atitude do professor e do aluno, para que haja uma uniformização entre a teoria e prática no seu cotidiano. Mas, sem menosprezar os conhecimentos e experiências já adquiridas pelo processo histórico desses alunos, pois como vem trazendo o artigo de (Marques, 2004) A professora que atua nos ciclos iniciais do ensino fundamental possui, entre outros, um espaço específico de interlocução.

A partir daí, eu como professora de Matemática nas séries iniciais depois de ter demonstrado a importância da Matemática no cotidiano desses alunos farei meu papel de mediador tentando desenvolver uma relação de ensino aprendizagem relevante a partir de jogos interativos, dinâmicas e várias outras metodologias que possam ajudar no desenvolvimento matemático desses alunos.

Compreendo que além dessa compreensão citada devo ter um olhar voltado para a realidade da escola já que a disciplina de Matemática nos ciclos iniciais do Ensino Fundamental, é demarcada pela rotina escolar, é também construída em outras situações, e por outras pressões do cotidiano da escola. As interlocuções que ali se constituem podem ter como objetivos específicos, demandas e reflexos da própria formação que possuem ou que querem proporcionar aos alunos, sejam os interlocutores; as próprias colegas, ou a comunidade escolar mais ampla, e visam dar sustentação e autenticidade à atividade que realizam para que o aluno possa construir seu próprio conhecimento, penso que esses alunos estão na fase inicial de desenvolver seus conhecimentos matemáticos.

Para mim, o professor de Matemática pode ser considerado como o principal mediador entre os conhecimentos matemáticos historicamente produzidos e os alunos os grandes responsáveis por possíveis transformações tanto na escola, como na sociedade. A formação do professor como um processo dinâmico e evolutivo da profissão e a função docente só tem sentido se transformar em uma atitude de constante aprendizagem por parte dos próprios professores, sobretudo as aprendizagens relacionadas às escolas englobando os processos que



melhoram o conhecimento profissional, suas habilidades e suas atitudes. Assim, o conhecimento sobre o corpo a ser ensinado surge como um foco merecedor de atenção para a atividade e ensino. Tal atividade exige que o professor conheça a Realidade do objetivo específico da área de conhecimento com a qual trabalha no caso a Matemática.

Por tanto, apesar de não ter uma prática do ensino da matemática nas series iniciais eu como professora ia procurar dar meu melhor de forma inovadora e construtiva já que como diz a professora em suas explicações em sala o professor, também pode ser coator e tentar desenvolver um trabalho criativo e de forma dinâmica para que seus alunos possam compreender melhor.

Diante dos relatos mencionados, anteriormente, foi possível perceber o quanto as graduandas preocupam-se com o fazer pedagógico, sobretudo voltado para o ensino da Matemática, visto que, não tiveram uma formação basilar adequada para a compreensão e interpretação necessária da mesma, fator primordial que envolve o exercício de educar para o desenvolvimento da criança nas séries iniciais.

Sabemos da importância da Matemática para a vida e o dia-a-dia das pessoas, sendo ela um dos primeiros saberes a ser construído pelas crianças. Nessa perspectiva, torna-se necessário diante das falas das docentes, uma formação continuada que vise suprir as dificuldades apresentadas devido à forma como o ensino da Matemática foi desenvolvido pelos professores(as) das suas series iniciais, visando buscar o exercício de uma prática diferenciada que compreenda o verdadeiro sentido do ensino da matemática e do fazer pedagógico.

Para tanto, Freire enfatiza que:

[...] na formação permanente do professor, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. (FREIRE, 1996, p. 22)

A prática do professor (a) possui um papel fundamental, pois cabe ao mesmo colocar o aluno como sujeito da sua aprendizagem, com capacidade para dialogar, criticar e ser criativo, aspectos que estão extremamente ligados ao desenvolvimento matemática.

Considerações finais



É sabido que, todos, ao ingressar na escola, trazem consigo uma bagagem de saberes adquiridos no convívio familiar e também no social. Esses conhecimentos devem ser aproveitados, pois o seu descarte acarretará na quebra de esquemas mentais que com muito esforço foram construídos nas mentes das crianças a fim de dar-lhes sustentabilidade e possibilidades de compreensão do mundo ao qual estão inseridas. No que diz respeito à Matemática, esse pensamento de aproveitamento do saber extraescolar é de suma importância, pois, é responsável por coletar, selecionar, moldar e exteriorizar os conhecimentos culturais absorvidos pelos discentes ao longo da vida.

Entre as várias problemáticas no ato de educar os pequenos, está a formação do pedagogo (a). Os cursos de formação inicial em Pedagogia, em sua maioria, não oferecem subsídios suficientes para suprirem a grande demanda, apresentada pelas classes de aprendizes, fazendo com que inúmeros pedagogos (as) saiam de suas formações iniciais sem um conhecimento aprofundado na área da matemática, reproduzindo, assim, os males que ainda chegam aos ensinamentos da Matemática. Diante desse contexto, torna-se necessário buscar uma formação continuada, aprofundando os estudos nas áreas de maior déficit, visando assim, a construção de saberes necessários para o ato de educar.

Os relatos, acima, mostraram que apesar da vontade de fazer um trabalho docente bem feito, as estudantes citaram que tiveram ensinamentos matemáticos deficientes e que essa deficiência acarretou dificuldades. O relato da primeira estudante vem trazendo um caráter animador, pois a mesma diz que não teve boa iniciação na Matemática, mas que seus esforços e empenho serão suficientes para ser uma professora, das séries iniciais, preparada e confiante com a sua prática docente.

A segunda estudante mostrou que tem certa paixão pela Matemática, e que em sua história educacional a disciplina sempre foi uma das suas preferidas, mesmo assim, diz enfrentar dificuldades devido à formação dos seus educadores, e relata que a Matemática tem que ser uma disciplina com mais encantamento e aproximação, pois assim os estudantes encontram mais prazer e vontade em aprender e ensinar Matemática.



A terceira estudante traz uma metodologia mais direta e intercalada com a vida e opinião dos seus estudantes, a mesma relata que também não teve uma matemática sólida e propicia para as séries iniciais, mas que fará empenhadamente seu trabalho docente.

As escritas das estudantes mostram um resultado importante, as três disseram que não tiveram bons ensinamentos matemáticos, porém, apesar do resultado, as estudantes, também, falaram o quanto é importante a Matemática na formação do pedagogo(a) e nas séries iniciais, os relatos também mostram que empenho, presteza e prazer não faltaram nas suas práticas docente e que essas serão fundamentadas no compromisso com a formação continuada e com a vontade e ética de ensinar e aprender com matemática.

Referencias

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares brasileiros**. Brasília, 1997,1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessário à prática docente**. 1996.

LARA, Isabel Cristina M. **Jogando com a matemática na educação infantil anos iniciais**. São Paulo: Respel, 2011.

MACHADO, Nilson José. **Medindo cumprimentos**. 5ª edição. São Paulo: Scipione, 1988.

MARQUES, Roberto Antônio. **“Eu me Considero Professora de Matemática”**: a compreensão que as professoras dos ciclos iniciais têm de si mesmas como educadoras matemáticas. Bolema, Rio Claro, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2007

VIGOTSKY, Lev Semenovier. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.



O JOGAR COMO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO CONTEXTO MATEMÁTICO

Renata Macêdo da Silva
Universidade do Estado da Bahia/ Campus XI
Natthy_75@hotmail.com
Claudene Ferreira Mendes Rios
Universidade do Estado da Bahia/ Campus XI
Claudenefmr@uol.com.br

Resumo

Este trabalho intitulado “O jogar como processo de ensino e aprendizagem no contexto matemático” expõe algumas reflexões acerca da utilização dos jogos em sala de aula, inspirado no trabalho Monográfico “O jogar no contexto matemático: estreitando laços entre ensino e aprendizagem da Educação Infantil pela Universidade Estadual da Bahia - campus XI Serrinha - BA”, o qual teve como objetivo geral: conhecer como os jogos são considerados pelos professores da EI no ensino aprendizagem da Matemática. Além dos objetivos específicos: identificar concepções de professores sobre os jogos no ensino de Matemática; perceber como o jogo potencializa o ensino de Matemática na visão dos professores e relacionar a importância do trabalho com jogos matemáticos com a aprendizagem. Neste sentido, buscou-se compreender de que forma o jogar no contexto matemático pode ser utilizado como processo de ensino e aprendizagem no viés da Educação Infantil. Dessa forma este trabalho justifica-se pela necessidade de se refletir e discutir a importância dos jogos no ensino da Matemática na promoção da aprendizagem. Como aporte teórico utilizou-se de Gagne (1983), Grandó (2004) Moura (2011), Ribeiro (2008). A metodologia utilizada está ancorada na pesquisa qualitativa, no viés da pesquisa de campo, através dos instrumentos de observação não participante e entrevista semiestruturada, os quais nos possibilitaram conhecer melhor os dados coletados. Contudo, este trabalho mostra o quanto o uso dos jogos é aplicado de forma frágil, joga-se pelo simples fato de jogar, sem contextualização e sem problematização, ambas essenciais para o processo de ensino e aprendizagem através dos jogos no ensino de Matemática.

Palavras-chave: Ensino de matemática, Aprendizagem, Matemática.

Introdução

O jogo está presente na vida da humanidade desde os primórdios, sua ação está imbricada no ser como uma fonte inata, e sua prática são estabelecidas a partir de movimentos, formulação de estratégia entre outras coisas que, favorecem



sentimentos como prazer, tristeza, alegria dentre outros, estabelecendo assim um laço de relações e aprendizado.

Neste sentido, o seu uso no contexto matemático como processo de ensino e aprendizagem torna-se de grande relevância, uma vez que possibilita uma prática docente voltada para uso da criatividade, dinamismo e interação social. Os jogos por sua vez como elemento desse processo deve fazer parte do ensino desde muito cedo, em que a criança já nos seus primeiros anos de vida deve adquirir um contato com esse elemento de forma significativa.

Nesta perspectiva, este trabalho justifica-se pela necessidade de se refletir e discutir a importância dos jogos no ensino da Matemática como forma de complementar o ensino na promoção da aprendizagem da Matemática, por vezes considerada como disciplina difícil por alguns alunos. Seu debate configura-se como relevante para área da educação por envolver elementos essenciais para vida escolar, tanto no uso da criatividade pela inserção dos jogos quanto na promoção de novos olhares e novas formas de favorecer e facilitar o ensino dentro e fora da escola.

Para a construção da pesquisa foi escolhido como lócus uma escola da rede particular de ensino situada no município de Serrinha-BA. O público escolhido foram crianças de 5 anos de idade que frequentavam a Educação Infantil. Neste sentido, buscou-se investigar como o jogo pode contribuir na disciplina de Matemática para o processo de ensino aprendizagem com crianças de cinco anos.

Diante do enunciado, surge o desejo de se pesquisar de que forma os jogos e brincadeiras estão sendo trabalhados em sala de aula com crianças de 5 anos. Assim, surgiu a indagação de que forma o jogar, no contexto matemático, pode ser utilizado como processo de ensino e aprendizagem no entorno da Educação Infantil?

Com a finalidade de responder tal questão, buscamos construir alguns objetivos dentre os quais estão o geral e o específico, como geral procuramos conhecer como os jogos são considerados pelos professores da EI no ensino aprendizagem da matemática. E como objetivos específicos: identificar concepções de professores sobre os jogos no ensino de matemática; perceber como o jogo potencializa o ensino de matemática na visão dos professores e relacionar a importância do trabalho com jogos matemáticos com a aprendizagem.



Como aporte teórico utilizou-se Gagne (1983), Grando (2004) Moura (2011), Ribeiro (2008) entre outros que estão no decorrer deste trabalho. Os quais serviram como norte para discussão acerca dos jogos como uma possibilidade de aprendizagem no ensino de matemática.

O jogo como processo de ensino e aprendizagem na matemática

Desde novos nos deparamos com situações que nos levam a todo o momento usar de estratégias para superar os desafios diários do nosso cotidiano estamos em crescente transformação e desenvolvimento, mas é por conta dessas transformações que vivenciamos a cada dia que construímos saberes. Essa necessidade de saber se constitui a motivação para aprender.

Aprende-se a andar, caminhar, sorrir, brincar, correr, a pular desde muito cedo, tais ações estão intimamente internalizada no ser, que a cada novo momento busca dentro de si uma maneira para encarar um novo desafio uma nova ação, enfim, estamos sempre aprendendo algo para melhor nos adaptarmos às mudanças recorrentes no dia-a-dia.

Segundo Gagne (1983) aprender não se constitui apenas através do crescimento, pelas etapas da vida, pois este está inteiramente ligado ao físico, e mesmo que o indivíduo se desenvolva fisicamente, não quer dizer que ele aprenda, o seu aprendizado só será efetivado a partir do contato com outros sujeitos.

O aprendizado para ser concretizado, se faz a partir do contato do homem com seu meio, com o ambiente no qual este está inserido e as relações que serão estabelecidas, ou seja, “a aprendizagem é uma modificação na disposição ou na capacidade do homem, modificação essa que pode ser retirada e que não pode ser simplesmente atribuída ao processo de crescimento” (GAGNE 1983, p. 3). Para tanto não há como aprender sozinho, faz-se necessário ter o contato com outras pessoas para que de fato a aprendizagem aconteça através do estabelecimento de relações, do contato com o outro, pois é através dessa relação que o homem aprende e se desenvolve intelectualmente.

Outro ponto que favorece a aprendizagem, segundo este autor, é voltado para a observação das ações realizadas por cada indivíduo, pois este acredita que ao observar é possível diagnosticar em qual nível de aprendizagem o outro se encontra



e assim será possível realizar as intervenções necessárias. E, é através da observação dessa relação, desse contato com o meio que se torna possível intervir melhor no processo ensino aprendizagem.

Então, cabe ao professor enquanto orientador de ensino e observador a desencadear situações que favoreçam uma aprendizagem significativa. Isso só será possível segundo Gagne (1983) através de matérias adequadas e um planejamento bem elaborado que seja pensado como um todo, em favorecer a aprendizagem dos que estão mais ou menos avançados.

Sabe-se que é “através da aprendizagem que se desenvolve habilidades, apreciações e raciocínios em toda a sua gama, bem como as esperanças, as aspirações, as atitudes e os valores do homem” (GAGNE 1983, p.1). Neste sentido, a aprendizagem além de possibilitar e promover novas descobertas acaba por trazer também novos sentido à vida, bem como a promoção de valores, que são adquiridos através da interação com o homem e o meio.

Em comunhão com este pensamento deve-se reconhecer a importância do espaço educacional como meio de promoção desta ação, já que nesta dimensão do entrelaçar das relações e o aprender, em conjunto com o meio, é que a escola ganha forte responsabilidade, uma vez que esta possui a demanda de ensinar conhecimento e estabelecer relação com o mundo.

Diante disso, a aprendizagem voltada para o campo educacional só será concretizada através de um ensino bem planejado, o qual aborde conteúdos significativos para sua trajetória, de tal forma que o aluno se perceba intimamente ligado a seu contexto, assim [...] “ensinar significa organizar as condições exteriores próprias à aprendizagem” (GAGNE 1983, p. 22). E, ensinar neste sentido se configura como uma ação bem elaborada a qual deve por meio de ações previamente elaboradas favorecerem um aprendizado significativo que aborde características e temas relativos ao desenvolvido do aprendizado.

Para tanto, ensinar torna-se uma tarefa desafiadora para o educador e para o educando, uma vez que além de um bom planejamento e utilização de materiais adequados, possibilita a superação de seus próprios desafios, de forma gradativa, respeitando sempre cada fase do desenvolvimento.



Não tão diferente está o ensino de matemática que por vezes é considerado por seus estudantes como uma disciplina difícil, chata e até mesmo desestimuladora. Tal concepção torna ainda mais seu ensino desafiador, tendo em vista que há um pré-julgamento, uma concepção já formada por grande parte da sociedade de que matemática é difícil.

Uma entre as muitas estratégias encontradas na sala de aula é a utilização dos jogos como um recurso favorecedor da aprendizagem, não só da matemática, mas em outras áreas também. “[...] Sendo assim, o jogo é elemento do ensino apenas como possibilitador de se colocar em ação um pensamento que rumo para uma nova estrutura” (MOURA, 2011, p.87). Ou seja, o jogo aqui é concebido como estratégia que facilita o ensino para a promoção da aprendizagem no contexto educacional.

Para tanto Ribeiro (2008) reflete que é necessário tomar certo cuidado com relação à introdução dos jogos em sala de aula, pois a mera utilização desses sem uma contextualização prévia não deve ser considerada promovedor de uma aprendizagem significativa, uma vez que sem um bom planejamento prévio, é bastante difícil se chegar à aprendizagem desejada.

Ou seja, o professor deve estar sempre se aprimorando através de estudos, pesquisas e cursos de formação, para transformar, contextualizar o meio em que o aluno está inserido, e despertar o interesse dos alunos de forma a favorecer o processo ensino aprendizagem. Isso só será possível com a intervenção de uma proposta pedagógica bem elaborada.

O jogar como meio para o processo de ensino aprendizagem da matemática (re)constitui uma das tarefas mais importantes para a educação, que é o de formar o cidadão para a vida, para o mundo de forma crítico reflexiva. Assim, o cidadão formado criticamente e reflexivamente devem utilizar de estratégias, conhecimentos, afetividade e criatividade ao lidar com os desafios futuros dentro e fora da escola.

Segundo Moura (2011) o jogo só passou a ser reconhecido e ganhou grandes contribuições no campo educacional, através dos estudos em psicologia que o reconhece como uma ação benéfica a ser utilizada em sala de aula, tendo em vista que esta promove interações sociais além de despertar no indivíduo a possibilidade de conviver com situações que fazem ou fará parte de seu cotidiano. A superação



dos desafios, por exemplo, através dos jogos de regras é uma excelente oportunidade de vivenciar situações problemas de acordo com as vivências cotidianas.

Neste sentido, os jogos de regras se faz muito relevante no campo da matemática, uma vez que possibilita aos educandos a seguir e respeitar as regras interpostas, a lidar com os possíveis desafios, bem como na interação sociais tão importantes para que o processo do jogo aconteça e faça sentido, na promoção de novas habilidades. Deste modo, “os jogos de regras é uma conquista que exige da criança cada vez mais, o desenvolvimento de novas habilidades” (RIBEIRO, 2008, p.18). Nesta perspectiva, o uso dos jogos através da utilização de regras proverá na criança uma forma criativa de jogar e aprender, o qual proporcionará um leque de possibilidades para se trabalhar em sala de aula, na promoção do desenvolvimento de diversas habilidades sejam elas intelectuais, sociais ou corporais.

O jogar por sua vez garante que a criança passe a ver os problemas matemáticos de forma mais branda e simples, como algo fácil e possível de ser resolvido. Unir e utilizar os jogos através da brincadeira no ensino da matemática promoverá de forma lúdica e prazerosa um aproveitamento de qualidade no ensino que reconheça nos gestos, movimentos e estratégias a possibilidade de construir e reconstruir situações de aprendizagem.

Nesta perspectiva, a inserção dos jogos no contexto escolar aparece como uma possibilidade altamente significativa no processo de ensino aprendizagem, por meio do qual ao mesmo tempo em que se aplica a ideia de aprender brincando, gerando interesse e prazer contribui-se para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social dos alunos (RIBEIRO 2008, p. 19).

A utilização de jogos no ensino da matemática deve estar presente e frequente na escola desde os primeiros anos como forma de promover um contato significativo e benéfico para o aprendizado na trajetória escolar da criança. A escolha dessa prática desde muito cedo deve ser muito bem planejada e estruturada por todo o grupo escolar, desde a professora como a peça chave até aos pais através de sugestões.

Neste sentido, a escola deve propiciar momentos que sejam disponibilizados á utilização de situações que envolvam jogos dentro e fora da sala de aula, tendo



em vista que esta é ponte para o mundo do conhecimento, interação social, desenvoltura muscular, superação de desafios, estratégias entre outros. A utilização deste através de táticas inovadoras e criativas favorecerão e facilitarão todo um processo de ensino aprendizagem.

Os jogos por sua vez favorecem um leque de possibilidades para o ensino da matemática haja vista que sua inserção, vista como elemento importante possibilita ao individuo aprender de forma lúdica e prazerosa. Pois a superação de desafios, a socialização, a troca de saberes integram um ensino que reconhece no novo as possibilidades que facilitarão e nortearão uma prática criativa e inovadora.

Neste sentido, buscamos entender como se configura a sua utilização no ensino de matemática. Refletiremos como os professores entendem sobre a importância dos jogos como uma ferramenta a ser utilizada no ensino de matemática. As quais são respaldadas nas falas a seguir:

Porque ele facilita e traz também assim a realidade que às vezes..., como é uma disciplina que trabalha em qualquer serie, ela facilita, essas coisas de trazer vários objetos ai faz o caixa, daí você informa os meninos a questão do quilo, a questão da moeda do real. Tudo isso facilita a aprendizagem da matemática. Eles conseguem trazer o conteúdo a realidade deles, então aquilo é mais fácil deles compreenderem aquilo. (DAMA, 2016).

Porque é uma maneira fácil deles aprenderem, é melhor do que tá “botando” aquele conteúdo ali no caso, no quadro, e assim a criança vendo acaba participando, podendo sentir ne? Material do jogo que as vezes tem ne? Aquele material do jogo que tem coisas ai mesmo que agente vai trabalhar o os sólidos geométricos ne? Eles pegam a questão mesmo do material dourado ne? Não é um jogo, mas, é uma forma lúdica deles aprender, contando, tendo contato, vendo e sentindo (XADREZ, 2016).

Analisando as falas tanto de Dama quanto Xadrez, percebemos que são encontradas visões semelhantes quanto a percepção da utilização dos jogos no ensino de matemática, na qual ambas o limitam apenas para o uso com materiais. Neste contexto, fica evidenciado que as entrevistadas remetem ao ensino dos jogos no ensino de matemática dando ênfase apenas aos materiais confeccionados como promovedores de aprendizagem a exemplo: “EVA, papel, caixa de papelão, o que tiver, uso dado, material dourado, ábaco” (DAMA, 2016).

No entanto entendemos que o ensino de matemática através da utilização dos jogos, vai muito além de materiais concretos, mesmo este sendo remetida a realidade do aluno, e porque não dizer importante neste processo. No entanto, se



estes não forem empregados de forma correta não passarão de simples objetos, haja vista que sem contextualização tanto os materiais quanto os jogos desenvolvidos se tornaria sem sentido, não só para as crianças, mas para todo um contexto educacional que preze por um ensino promovedor de aprendizagens.

O que se faz necessário, é que além da utilização de materiais haja uma reflexão acerca do uso deste, no sentido de promover um olhar além do que está sendo proposto, que faça a criança buscar não só nos matérias, mas, nas situações norteadoras envolvendo a problematização despertando no indivíduo novas possibilidades de aprender voltados para estratégias.

Por outro lado, Dama ressalta que só utiliza a problematização “As vezes, porque essa série não permite, não mais, numa série maior agente usa” (Dama, 2016). Nesta perspectiva, é notório perceber que esta tem uma visão um tanto distorcida sobre a promoção e uso da problematização no ensino da matemática, essa visão não é tão diferente da fala de xadrez quando diz que só usa “As vezes sim, tem jogos que dá para usar” Xadrez (2016). Desse modo, Xadrez assim como Dama não percebem a necessidade de se usar a problematização em todos os jogos, pois estes devem ser um meio de instigação para os alunos a qual além de despertar cognição, despertem também o prazer em realiza-las, para que assim esta não se torne meras atividades sem sentido e sem prazer.

Sendo assim estes não devem ser utilizados apenas às vezes como mencionados pelas entrevistadas, mas sim em cada atividade que envolva jogos no ensino da matemática, uma vez que a problematização é um dos pontos norteadores para a utilização dos jogos em sala de aula.

É importante destacar que durante a observação feita nas aulas ministradas que trabalhavam com matemática tanto no turno matutino quanto no vespertino e em meio a ela os jogos também, ficou perceptível a ausência da problematização dos jogos, o qual eram apenas trabalho de forma sucinta, não havendo uma promoção da instigação frente a proposta trabalhada.

Observa-se neste sentido que o jogo enquanto ensino é utilizado de forma a pouco despertar na criança situações que as instigue a procurar resolver algum problema ou criar situações e estratégias para solucioná-los, independentemente da sua faixa etária, pois desde muito cedo a criança já consegue involuntariamente,



através do convívio com o meio criar estratégia para conviver e se comunicar com o mundo, neste sentido, cabe à escola e a casa ser a extensão disso.

O professor por sua vez deve além de promover estratégias, deve criar as suas também, não só na confecção de matérias como um uso único e acabado, mas, sim na criação das suas na busca de promover um ensino que instigue o aluno a ir além da manipulação de objetos, e identificar neste a possibilidade de desvendar, perceber, criar. Para que assim promovam o uso cognitivo de forma prazerosa e criativa. Com efeito, a participação do professor no processo de ensino do jogo se faz primordial e indispensável para uma prática que de fato contemple um ensino eficaz.

E, por esta razão, se faz urgente perceber/compreender o uso dos jogos como construtor da aprendizagem no ensino de matemática. Neste sentido, questionamos as entrevistadas como elas percebem o jogo como elemento construtor da aprendizagem.

Sim. Promove de uma maneira prazerosa, porque matemática já é vista de uma maneira, chata né? E quando agente traz uma brincadeira que é do cotidiano deles, mas que você modifica para trabalhar algo, eles aprendem com mais facilidade, aprendem gostando do ensino e aquilo ali fica na cabecinha deles. (DAMA, 2016)

Sim. Além deles gostarem, eles participam bastante, eles lembram do jogo, eles lembram do que aconteceu, de como foi o jogo, depois agente volta para sala e comenta, sobre como foi o que aconteceu, só pra gente ter, saber se teve a resposta positiva, aí eles comentam do coleguinha, deles, da pró. Então tem, tem sim como acontecer a aprendizagem. (XADREZ, 2016).

Dessa forma, na fala das professoras é possível averiguar que ambas acreditam que o uso dos jogos podem sim promover a aprendizagem tanto de uma maneira prazerosa citada por Dama, quanto de uma maneira empolgante citada por Xadrez na qual o seu uso instiga a participação quando utilizados em sala de aula.

Dama justifica sua utilização em sala de aula por acreditar que a matemática é concebida por muitos como uma disciplina um tanto desestimuladora e pouco atrativa, e assim a mesma acaba por perceber no jogo uma forma de desmistificar essa ideia a partir do uso do jogo como ferramenta a ser utilizada em sala de aula na facilitação da aprendizagem e motivação de seus alunos.



Vale salientar que durante as observações para a coleta de dados ficou perceptível o interesse dos sujeitos quanto à participação durante as aulas de matemática através efetivação dos jogos, sendo bastante aceito pelos alunos tanto pelo turno matutino quanto pelo turno vespertino, não percebemos em nenhum momento a negação em participar das atividades, havendo assim uma grande empolgação entre os mesmos em realiza-las, principalmente aquelas que envolviam todo o grupo.

Dessa maneira a participação, o envolvimento e empolgação devem ser um elemento condutor para a facilitação da aprendizagem quanto o uso dos jogos. Pois é através dessas ações que o professor enquanto mediador pode perceber no viés da observação o quanto seus alunos estão aprendendo e assim fazer uso da avaliação para perceber o quanto estes estão evoluindo, em todos os sentidos, desde a interação com seus pares até na percepção de estratégias utilizadas para adquirir ou tentar adquirir a vitória, ou até mesmo nos conflitos, percebendo nestes elementos como favorecedores de todo um contexto promover de rendimentos. Como respalda Smole; Diniz e Milane que diz que:

(...) o trabalho com jogos é um dos recursos que favorece o desenvolvimento da linguagem, diferentes processos de raciocínio e de interação entre os alunos, uma vez que durante um jogo cada jogador tem a possibilidade de acompanhar o trabalho de todos os outros, defender pontos de vista e aprender a ser crítico e confiante em si mesmo. (DINIZ; MILANE, 2007, p. 9)

Neste sentido, segundo as autoras, reconhecem no jogo seu caráter educativo direcionado para a promoção da aprendizagem através das diversas possibilidades que este pode proporcionar, seja na interação com os pares, seja através do diálogo, se faz de grande relevância para o ensino da matemática, uma que ao abordar diversas potencialidades no educando o mesmo ganha caráter significativo na promoção de ações que o levem a pensar e refletir sobre os resultados a serem alcançados durante a utilização dos jogos a partir da interação social que este pode proporcionar..

Outro ponto a ser refletido, está voltado para a concepção de jogo como forma prazerosa destacado na fala de Dama, ou seja, a mesma considera que os seus alunos expressam emoções positivas de forma prazerosa quando fazem o uso



dos jogos. Neste viés o prazer é instituído aqui como algo relevante, uma vez que ao demonstrar satisfação ao exercer uma atividade, remete-se que este está gostando e assim seu uso pode ser repetido e aproveitado de forma positiva e assim configurar a aprendizagem.

Contudo, é necessária a presença eminente no professor na mediação desta atividade porque assim a mesma não teria sentido educativo, pois, “O interesse esta garantido pelo prazer que esta atividade lúdica proporciona, entretanto, é necessário o processo de intervenção pedagógica a fim de o jogo possa ser útil á aprendizagem.” (GRANDO, 2004, p.25). Pois para que haja de fato uma significação nas atividades envolvendo jogos, mesmo esta se configurando como prazerosa, torna-se imprescindível à presença do professor enquanto condutor deste processo de promoção da aprendizagem.

Por fim, entendemos que o a utilização dos jogos no contexto matemático como forma de promoção da aprendizagem é algo peculiar e ainda desperta grandes discussões uma vez que é necessário um conjunto de ações desenvolvidas pelo professor para que este de fato tenha significação para o ensino e para a criança, uma vez que a interação, a ludicidade, o prazer os movimentos corporais entre outros, são elementos eminentemente importantes, porem o uso da contextualização bem como a problematizarão e uso de regras em parceria com a mediação do professor tornam-se imprescindíveis peças chaves para o processo de aprendizagem.

Considerações finais

O propósito desta pesquisa foi expor algumas reflexões/análises acerca da utilização dos jogos em sala de aula no viés da contribuição que este pode favorecer para o ensino e aprendizagem no contexto matemático.

Neste sentido, buscou-se compreender como os jogos podem promover a aprendizagem de uma disciplina considerada por alguns como difícil. E, compreender o jogo como um aliado, uma estratégia a ser utilizada de forma criativa e problematizadora para promover a aprendizagem.



Verificamos o quanto o jogo vem adquirindo destaque e utilidade para a educação, e em como os professores estão cada vez mais adequando esse novo método a sua prática. Isso se dá pelos estudos envolvendo este tema e que tem comprovado a cada dia a sua eficácia na promoção da aprendizagem matemática.

Os dados coletados e apresentados mostram o quanto o uso dos jogos é aplicado de forma frágil, joga-se pelo simples fato de jogar, sem contextualização sem problematização. Ou seja, reconheceu-se que a falta de um aprofundamento teórico e metodológico, não só pelos professores da pesquisa mais por todo um contexto educacional, composto por gestores e coordenadores dentre outros, é um dos entraves desta realidade. Há um grande distanciamento entre teoria e prática.

Neste contexto de distanciamento, constamos através desta pesquisa que a finalidade de se trabalhar com jogos na escola pesquisada, infelizmente, reforça a ideia do uso do jogo pelo jogo, apenas como brincadeira. Porém, utilizar os jogos para fins da aprendizagem vai muito além de brincar. Não que as brincadeiras não sejam importantes, são sim, mas para haver promoção de aprendizagens de determinadas ideias deve se pensar em um ensino que consiga ir além do trivial.

Desse modo, as reflexões e percepções estabelecidas a partir desta experiência de pesquisa é possível enfatizar que deve haver um novo olhar a respeito da utilização dos jogos no ensino de matemática como promotores da aprendizagem, uma vez que há necessidade de maior aprofundamento nos estudos para que esta prática melhore e que forneça aos educandos a possibilidade de vivenciar ações, lúdicas na qual promovam o debate e a inquietação na busca pela descoberta do conhecimento a partir da problematização.

Por fim, é necessário refletir que mesmo os jogos sendo um meio inovador e com grandes possibilidades de aprendizagem, este não deve ser considerado como o salvador da pátria na promoção da aprendizagem quanto ao ensino de matemática, pois muitas vezes o que reverbera a educação e a faz chegar a tal ponto, é que ainda há uma dicotomia entre receber e passar conhecimento, quando muitas vezes os mesmos são vistos como distintos e assim ficam longe de uma troca de saberes e experiências singulares, e não plurais.

Referências



GAGNE, Robert M; **Como se realiza a aprendizagem**; tradutor: Therezinha Maria Ramos Tovar. Rio de Janeiro: Livros Tecnicos Cientificos Editora S.A, 1983.

GRANDO, Regina Célia. **O jogo e a matemática no contexto da sala de aula**. São Paulo: Paulus, 2004.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. A séria busca no jogo:do lúdico na matemática. In: KISHIMOTO, Tizuco Morchida (org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

RIBEIRO, Flávia Dias. **Metodologia do Ensino de matemática e Física Jogos e Modelagem na Educação Matemática**. Curitiba: Ibpex, 2008.

SMOLE, K. S; DINIZ ,Maria Ignez; MILANI, Estela. **Jogos de Matemática de 6° A 9° ano**. Porto Alegre: Artmed, 2007.



O USO DA LINGUAGEM CARTOGRÁFICA COMO MEIO PARA PERCEPÇÃO E CONSTRUÇÃO DE SABERES ACERCA DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO

Sabrina Oliveira Lima
Universidade do Estado da Bahia/UNEB/Campus XI
sa.solima@gmail.com

Resumo

Este trabalho tem como objetivo discutir aspectos sobre a execução do II Atelier Geográfico Temático, intitulado: “A linguagem cartográfica na sala de aula - dispositivo didático-pedagógico para ensinar e aprender conceitos e temas da Geografia Escolar”, como atividade do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, no âmbito do subprojeto: “Formação docente e Geografia Escolar: das práticas e saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico”. A intervenção, em questão, aconteceu no Colégio Estadual Normal de Serrinha nas turmas do 1º ano B e C, do Ensino Médio, no turno vespertino, tendo como título: “Cartografando: Construindo e (re) significando a percepção do Bairro da Rodoviária em Serrinha-BA”. Discute sobre a importância da linguagem cartográfica, e o seu uso como instrumento/dispositivo no processo de mediação do conhecimento e, aborda, também, questão como: dinâmica territorial e a especulação imobiliária do bairro: Rodoviária, com enfoque no *Shopping Serrinha* e as construções recentes em seu entorno. No primeiro momento, foi realizada uma revisão de literatura, e em seguida, a realização de uma oficina nas turmas citadas, em que os envolvidos no projeto tiveram oportunidade de elencar conhecimentos relativos à linguagem cartográfica, tendo como base a realidade experimentada para a propagação e ampliação do olhar geográfico, na abordagem de diversas questões que permeiam uma dada condição social. Por último, foi realizada uma atividade de campo no bairro da Rodoviária de Serrinha-BA, com o intuito de possibilitar aos bolsistas de supervisão e de iniciação à docência, envolvidos no subprojeto conhecerem melhor o espaço onde vivem e se relacionam, afim de que, possam intervir de modo significativo na sociedade, bem como, sistematizar o conhecimento obtido pelo senso comum em saberes geográficos acadêmicos. Como resultado, identificamos ação antrópica na dinamicidade da paisagem local, através das modificações sofridas a partir da construção do *Shopping Center*, dando mais visibilidade ao mesmo, através de abertura de ruas, construção de acesso com calçamento, abertura de loteamento e expansão da cidade, construção do complexo policial da polícia militar, dentre outros.

Palavras-chave: Linguagem cartográfica. Aula de campo. PIBID.

Introdução

O presente trabalho discute aspectos sobre a execução do Atelier Cartográfico II, intitulado: “A linguagem cartográfica na sala de aula - dispositivo didático-pedagógico para ensinar e aprender conceitos e temas da Geografia”, bem



como, sua importância e aplicabilidade como instrumento didático-pedagógico no processo de mediação do conhecimento, abordando questão como: dinâmica territorial e a especulação imobiliária do bairro: Rodoviária, com enfoque no *Shopping Serrinha* e as construções recentes do seu entorno.

A discussão segue atendo reflexão sobre a importância do PIBID na formação docente, e de que modo este vem colaborar para qualificar o professor no processo formativo. Outro aspecto importante foi esclarecer como ficou a configuração socioespacial e socioambiental causada pela ação antrópica no bairro da Rodoviária, em Serrinha-Bahia, cidade polo do Território de Identidade do Sisal.

Neste sentido, o trabalho indicado pelo ateliê Cartográfico II no âmbito do subprojeto intitulado: “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, no Colégio Estadual Normal de Serrinha, nas turmas do 1º ano B e C, do Ensino Médio, no turno vespertino, tendo como título: “Cartografando: Construindo e (re) significando a percepção do Bairro da Rodoviária em Serrinha-BA”, objetivando, ainda, intervir e agregar novas possibilidades metodológicas no processo de ensino-aprendizagem, bem como reconhecer que novas metodologias são pertinentes para melhorar o cotidiano na sala de aula, sobretudo, as aulas de Geografia, pois a demanda para o professor regente é grande, e fica muito difícil propiciar atividades e dinâmicas variadas.

Linguagem cartográfica e suas implicações no ensino de geografia

A cartografia foi a principal ferramenta usada pela humanidade para conhecer e ampliar os espaços territoriais e organizar essas ocupações. Hoje, esta linguagem/recurso está presente no cotidiano da sociedade, seja contribuindo com soluções para os problemas urbanos, de segurança, saúde pública, turismo, meio ambiente, navegação ou auxiliando outras atividades. Assim, para Castrogiovanni:

A Cartografia é o conjunto de estudos e operações lógico-matemáticas, técnicas e artísticas que, a partir de observações diretas e da investigação de documentos e dados, intervêm na construção de mapas, cartas, plantas e outras formas de representação, bem como no seu emprego pelo homem. Assim a cartografia é uma ciência, uma arte e uma técnica (CASTROGIOVANNI, 2000, p.39).



Para Moreira, no cotidiano das práticas de ensino no âmbito da Geografia Escolar:

[...] tem se tornado uma tarefa cada vez mais ampla, pois, além dominar os conhecimentos relativos aos conceitos/categorias inerentes ao ensino dessa disciplina, faz-se necessário selecionar e saber utilizar linguagens adequadas para cada situação de ensino-aprendizagem. Uma das linguagens mais utilizadas no ensino de Geografia é, indubitavelmente, o mapa. Ele favorece a compreensão sócio-espacial, na medida em que possibilita realizar estudos comparativos das diferentes paisagens e territórios representados em várias escalas (MOREIRA, 2008, p. 2).

A linguagem cartográfica tem sido bastante estudada e têm sido destacado nos últimos anos, tanto no campo dos bacharelados, com a aplicação de novas (geo) tecnologias cartográficas, nos setores da saúde, ordenamento urbano, gestão ambiental, etc.; quanto nos setores ligados à educação, em que as questões ambientais, sociais, culturais e econômicas vêm tendo cada vez mais importância e visibilidade, assim, essas tecnologias cartográficas têm ganhado expressividade. Nessa perspectiva, o currículo do ensino médio, conforme a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio, os princípios que norteiam essa etapa da escolarização básica são:

- I. Destacará a educação tecnológica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;
- II. Adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa de estudantes;
- III. Será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória. Escolhido pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição. (BRASIL, 2000, p.33).

Nesse viés, os princípios do Ensino Médio no Brasil vêm sendo melhorado. A concretização do Estado democrático, as novas tecnologias e as mudanças na produção de bens, serviços e conhecimentos estabelecem que a escola permita aos alunos juntar-se ao mundo contemporâneo nas grandezas essenciais da cidadania e do trabalho. A partir de especificidades definidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (9394/96), o Ministério da Educação, num trabalho em parceria com educadores de todo o país, vem propondo a um novo perfil para o



currículo, sustentado em competências básicas para a inclusão de nossos jovens na educação e atuação nos setores da sociedade.

Para contrapor um ensino descontextualizado, compartimentalizado e fundamentado no acúmulo de informações, devemos procurar dá significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; desviar-se da dicotomia entre os conteúdos, mediante a interdisciplinaridade, incentivando o raciocínio e a capacidade de aprender.

Neste sentido, a cartografia básica tem sua necessidade na medida em que apresenta um assunto de fácil aprendizagem e que facilita a busca de estudos sobre o espaço, provocando o desenvolvimento de uma nova habilidade, que leva o aluno a dominar conceitos espaciais e sua representação, provocando assim um processo de construção de conhecimento através da utilização dos mapas como instrumento, indispensável de comunicação, para lidar com questões do cotidiano.

Aula de campo no ensino da geografia

A realização da aula de campo vincula-se às necessidades de edificação de um ambiente educativo escolar dinâmico e em transformação, demandando a adoção de posturas diferenciadas que possam receber a propriedade de desenvolvimento global, nacional, regional e local dos alunos e da própria sociedade. De acordo com Rego:

Considerar a aprendizagem como processo supõe contemplar espaços para além dos escolares, ou seja, realizar atividades que envolvam conteúdos, mas em espaços não formais, como o zoológico, o planetário, a praça, o museu, o entorno da escola ou mesmo em outros espaços dela. Assim, podemos analisar a articulação entre os conteúdos aprendidos teoricamente na escola e a aplicação prática em uma situação do cotidiano, entendendo como espaços de aprendizagem propiciam uma melhor integração entre tais instâncias da sociedade e como criam condições para a melhoria da qualidade na educação [...]. (REGO, 2011 p. 91).

Neste sentido, compete reafirmar a importância da utilização de mecanismos que gerem aprendizagem significativa, sobretudo, no que diz respeito ao ensino de Geografia, dada a imprescindível aliança entre a aprendizagem significativa e a produção de novos conhecimentos, tendo em vista, a complexidade dos



conhecimentos que abarcam o referido componente curricular e o papel do professor nesta mediação pedagógica. Assim, o mesmo autor destaca que:

O que a pesquisa nos permite perceber é que, quando há uma perspectiva inovadora nas situações escolares – e de resultados concretos – os professores sentem-se valorizados, e a participação torna-se mais efetiva. Tal situação altera a postura do professor, levando-o a modificar sua prática docente, sua relação com os alunos, suas relações com os outros professores e com a dinâmica da escola. Essa alteração de postura do professor, por sua vez, faz com o aluno valorize o conhecimento escolar, envolvendo-se mais nas atividades das aulas, o que implica uma aprendizagem mais integrada e significativa. (REGO, 2011, p. 19).

No percurso da aula de campo é imprescindível que ocorra a pesquisa de campo, que compreende a observação de fatos e fenômenos exatamente como se apresentam no real, à coleta de dados referentes aos fatos e, finalmente, a análise e interpretação desses dados, com base numa fundamentação teórica consistente, objetivando compreender e “explicar” o problema pesquisado.

Neste sentido, a aula de campo exige atenção dos discentes, para que possam observar e analisar toda a paisagem e para, partir daí, contextualizar com os conhecimentos teóricos, gerando respostas e dúvidas. Pois, a partir de atividades como essas que surgem novas pesquisas e aguçam os olhares daqueles envolvidos no processo.

Os espaços não devem ser vistos de forma estanque, quer a nível do município, bairro, estado ou país, pois são espaços que dependem entre si e interagem. A interligação e a integração surgem quando realiza a leitura do espaço humanizado e organizado pelo homem. (PASSINI, 2002, p.46).

Em suma, o emprego do trabalho de campo como metodologia torna-se fundamental no âmbito da formação inicial docente, pois, implica também, na aprendizagem do aluno, que terá a oportunidade de vivenciar *in loco* questões abordadas em sala de aula, situações que possibilitam compreender melhor as relações existentes entre os conteúdos do componente com a sua realidade, com o seu cotidiano.

As noções próprias do processo ensino-aprendizagem fornecem recursos e instrumentos para que possam interagir com seu meio ambiente em escala local e relacioná-lo com as diferentes escalas geográficas. O incentivo a construção coletiva do conhecimento (trabalhos em grupos) nos trabalhos de campo, privilegia a



evolução sócio afetiva do aluno e promove uma transformação no cotidiano escolar. Portanto, o trabalho de campo se caracteriza como uma ferramenta fundamental para o aluno e todo o grupo envolvido na atividade, fazendo com que estes tenham um maior conhecimento das questões ambientais que estão ao seu redor, contribuindo para que desenvolva uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações. Em outras palavras, construir o conhecimento a partir da realidade, sobre a realidade e para então intervir nessa realidade.

A formação docente no PIBID

O PIBID, enquanto Programa Institucional essencial no processo de formação docente permite a relação com a realidade e o cotidiano escolar. Assim, a partir de um olhar aguçado e reflexivo, os participantes dos subprojetos, vinculados ao programa, avaliam formas de intervenção pedagógica mediante diferentes enfoques, possibilitando gerar um elo entre o aluno e a realidade social, visto que o sujeito experienciam vivências que extrapolam os muros da escola.

O II Atelier Geográfico Temático contemplou a Cartografia como linguagem escolhida para propor, planejar e mobilizar práticas de ensino no âmbito das escolas parceiras, vinculadas ao subprojeto. A partir de proposições e afirmativas sobre determinados temas, que neste caso, a temática trabalhada foi a configuração socioespacial e socioambiental, objetivando oportunizar um espaço de diálogo entre o sujeito, a sua formação e o lugar da profissão. Nesse sentido, o PIBID tem possibilitado ao professor em formação um contato mais próximo e intenso com a profissão e o fazer docente. Logo, a teoria e prática peregrinam juntas. Caminhando nessa direção, Catrogiovanni assevera que:

Parece claro que quanto mais ouvimos os alunos ou, melhor, os provocamos a falar mais material temos para prepararmos nossas aulas e melhor entendermos seus interesse e sua lógica. Muitas vezes, tomamos, precipitadamente, como “errados” certos dizeres ou pensamentos de alunos, sem nos darmos conta de que, o que para nós é um “erro”, para eles pode ser um caminho, um ponto de partida para o entendimento... Se tivermos essa visão, vamos praticar mais (a fala, a escrita, a discussão) sem tanto medo de “dar bola fora”, como dizem os alunos. Admitimos o “erro” é, provavelmente, uma das essências do ato educativo, quiçá tão importante quanto o conteúdo. Os erros são fundamentais para aprendermos a falar, a



andar de bicicleta! E, por que não, fundamental para aprendermos Geografia? Por que a escola tem que ser tão diferente da vida? Provavelmente, porque está é bem mais complexa e dinâmica – indutora de incertezas, portanto – do que as classificações dos manuais didáticos. (CASTROGIOVANNI, 2000, p. 139-140).

O processo de formação inicial contribui de modo singular com a construção da identidade docente. Desse modo, é mister afirmar que a preparação acadêmico-profissional é fundamental para sistematizar e ampliar os conhecimentos necessários para a carreira profissional. Neste sentido, através do PIBID, podemos nos reconhecer enquanto profissional docente, criando novas possibilidades e formas de lidar com a realidade na sala de aula. Neste contexto, as práticas desenvolvidas, no âmbito da ação denominada II Atelier Geográfico Temático, desenvolvido no Colégio Estadual Normal de Serrinha, possibilitaram conhecer a realidade da escola bem como, os integrantes que constitui todo o corpo escolar. Através desta experiência, foi possível constatar que trabalhar com projetos na sala de aula nos aproxima tanto da realidade dos alunos quanto contribui para a formação dos estudantes de licenciatura, articulando o saber-fazer.

O questionamento que somos levados a fazer é quem define as habilidades mais importantes a serem treinadas? De onde se parte para estabelecê-las? Seriam as habilidades treinadas, generalizáveis para o trabalho docente com qualquer agrupamento de alunos? Parece-nos que, a certo nível, é possível falar em domínio de determinadas técnicas (instrumentos, recursos) para o desenvolvimento de determinadas habilidades em situação. Ou seja, a habilidade que o professor deve desenvolver é a de saber lançar mão adequadamente das técnicas conforme as diversas situações – o que implica, necessariamente, a criação de novas técnicas. (PIMENTA, 1997, p. 55).

Em suma, a realização das atividades vinculadas ao PIBID tem permitido perceber a importância do uso metodológico de diferentes linguagens para dinamizar as aulas sem desprezar os conteúdos, proporcionando um ambiente que favoreça a busca de novas pesquisas. Ou seja, o professor precisa ter o conhecimento das técnicas para poder usá-las e abordar os conteúdos curriculares da Geografia Escolar.

Aprender a aprender



O II Atelier Geográfico Temático, ancorado na linguagem cartográfica para abordar conceitos e temas da Geografia na escola básica, permitiu perceber a importância do uso metodológico dos artefatos da Cartografia como linguagem e da atividade de campo, enquanto metodologia, para dinamizar as aulas de Geografia, sem desprezar os conteúdos, proporcionando um ambiente que favoreça a busca de novas pesquisas e a concepção de novas práticas de ensino.

Assim, conforme planejado, o II Atelier Geográfico Temático foi desenvolvido contemplando três ações didático-pedagógicas, a saber: a primeira ação foi a apresentação da proposta de trabalho, isto é, a (re) significação da cartografia para os alunos do 1º Ano, do Ensino Médio, turno vespertino do Colégio Estadual Normal de Serrinha – Bahia, a partir de exposições dialogadas, através da revisão da literatura, acerca da Cartografia e suas contribuições na abordagem de conceitos e temas da Geografia Escolar (ensino da Geografia).

O texto “A linguagem Cartográfica no ensino superior e básico” de autoria da pesquisadora Nídia Nacib Pontuschka (2011), foi um dos textos trabalhados que muito contribuiu para que nós bolsistas nos assenhorássemos da discussão e trabalhássemos com os estudantes envolvidos nesta ação. A construção de mapas mentais e o ensino de Geografia: articulações entre o cotidiano e os conteúdos escolares, de Alyne Rodrigues Cândido Lopes e Denis Richter (2014); Alfabetização Geográfica nos primeiros anos do Ensino Fundamental de Tânia Regina Peixoto da Silva Gonçalves e Jader Janer Moreira Lopes (2008); Abordagem cartográfica no ensino de geografia: reflexões para o ensino fundamental de Camila de Freitas Câmara e Maria Edivani Silva Barbosa (2012), foram contribuições significativas para o desenvolvimento do embasamento teórico.

A ação seguinte foi a ida a campo, no Bairro da Rodoviária, cidade de Serrinha, auxiliando a construção de um conhecimento novo, de um olhar crítico-reflexivo sobre a temática em foco. A junção dos bolsistas com a professora supervisora e os alunos nessa atividade, possibilitou a análise da dinamicidade sócio espacial, identificando aspectos físicos, econômicos e sociais, que estão presentes no bairro citado.

A terceira ação foi realizada ao retornar para as aulas no espaço escolar, como atividade pós-campo, a qual teve como objetivo o estabelecimento de relações



entre os conteúdos apresentados nas aulas com o que foi observado e analisado no espaço do bairro da Rodoviária da cidade de Serrinha. Para a sistematização do estudo, as turmas foram divididas em equipes e cada uma representou um determinado ponto através da construção de painéis com mapas, ou a construção de maquetes, em que foram explicitados os elementos do espaço observado e analisado. Neste sentido, SOUZA (2000), enfatiza que:

[...] a linguagem cartográfica é, a nosso ver, uma das que indubitavelmente devem ser utilizadas no ensino, pois representa a territorialidade dos diferentes fenômenos, razão de ser da própria ciência geográfica. (SOUZA, 2000 *apud* SILVA; CARNEIRO, 2009, p. 24).

Concluimos que fazer uma atividade diferenciada, sair da sala de aula, levar os alunos e orientar o olhar para não só ver a paisagem, no que tange somente a sua arte visível, e sim enxergar a realidade na qual estão inseridos e relacionar com os assuntos estudados, é uma boa alternativa para um aprendizado mais rico e produtivo, além de trazer contribuições para a construção de cidadãos críticos conscientes e atuantes.

Como assevera Santos (1982) a paisagem necessita ser observada acerca da “relação dialética entre estrutura, processo, função e forma”.

Considerações finais

A partir da realização das atividades decorrentes do II Atelier Geográfico Temático, o qual está inserido na proposta 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/UNEB/CAPS, ficou evidente a relevância de atividades como esta para estimular o processo de formação dos estudantes de licenciatura e também aproximá-los ao exercício e contexto de sua futura profissão, com a intenção de adicionar conhecimentos para a vida profissional e social de todos os bolsistas do PIBID. As discussões e leituras sobre as diferentes temáticas potencializam uma magnitude de olhares e concepções acerca da diversidade que compõe o espaço geográfico.



Vale ressaltar que, no devir da realização das atividades, evidenciou-se a desenvoltura e a integração dos educandos, os quais demonstraram interesse no tema e, sobretudo, curiosidade com linguagem norteadora das práticas.

Desse modo, esta proposta acarretou como produto final, a afirmação que Programas como o PIBID ajudam a concretizar o percurso de formação dos graduandos de licenciatura, reafirmando o lugar da prática na formação e exercício da profissão.

Essa oportunidade nos possibilitou entender melhor o modo como a Cartografia é ensinada no Ensino Médio e, sobretudo, como tal linguagem possibilita a leitura, apreensão e compreensão dos temas abordados em sala de aula.

Por fim, vale ressaltar que, pelo fato que na academia aprendemos um leque de conhecimentos, mas quando vamos para a sala de aula, ficamos sem saber como planejar uma aula para esse tipo de público. E que a depender dos conhecimentos dos alunos sobre cartografia, teremos que revisar, ou até mesmo, possibilitar a alfabetização cartográfica para esse público que, muitas vezes, não aprenderam os conceitos básicos da Cartografia no âmbito do Ensino Fundamental.

Referências

ALMEIDA, Rosângela Doin. **Do desenho ao mapa**. Iniciação Cartográfica na Escola. São Paulo: Contexto, 2001.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. Organizador; CALLAI, Helena Copetti; KAERCHER, Nestor André. **Ensino de geografia**: práticas e textualizações no cotidiano. Cap. 03. Porto Alegre. Ed. Mediação, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura – MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais – Geografia (Ensino Médio), 2000.

MORREIRA, Suely A. G. **Uma discussão teórico-metodológica sobre o uso da “Cartografia multimídia”** para a formação de professores. In: Simpósio de pós-graduação em geografia do estado de São Paulo, 1., 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo: UNESP, 2008.

PIMENTA, Sela Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade e prática. São Paulo: Cortez, 1997.

PONTUSCHKA, N. N. **A Geografia**: Pesquisa e Ensino. In: CARLOS, A. F. (Org.). **Novos Caminhos da Geografia**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 46 p. 2005.



CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. (Org.). KAERCHER, Nestor André. **Geografia:** práticas pedagógicas para o ensino médio. Cap. 03. Porto Alegre: Ed. Penso, 2011.v.2.

SOUZA, José Gilberto; KATUTA, Ângela Massumi. **Geografia e Conhecimento Cartográfico** - A Cartografia de renovação da Geografia Brasileira e a importância do uso de mapas. São Paulo: Ed. UNESP. 24-146 p. 2001.



O USO DA LINGUAGEM CARTOGRÁFICA NO CONTEXTO DA SALA DE AULA: USO DO MAPA E GLOBO

Silvana de Jesus Santos
Universidade do Estado da Bahia
silvana09geo@gmail.com
Ana Margarete Gomes da Silva
Universidade do Estado da Bahia
anamag_@hotmail.com

Resumo

O presente trabalho é resultado de uma intervenção desenvolvida em uma turma do 7º ano do turno vespertino no Centro Educacional 30 de Junho, realizado pelos estudantes bolsistas de Iniciação à docência-ID, vinculado ao subprojeto em andamento, intitulado “Formação docente e Geografia escolar: das práticas e saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico”, no âmbito da iniciação à docência, em parceria com a Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Campus XI, tendo como objetivos identificar como a linguagem cartográfica vem sendo trabalhada na disciplina de Geografia; socializar a intervenção da linguagem cartográfica; discutir a importância da linguagem cartográfica no contexto da sala de aula. Para o desenvolvimento deste trabalho, fizemos uma pesquisa de cunho qualitativo, através de levantamento bibliográfico, com base em dados coletados por meio de questionários. Assim, para o embasamento teórico, utilizamos estudiosos da área como Katuta (2012), Schaffer (2011).

Palavras-chave: Geografia. Estudantes. Linguagem Cartográfica.

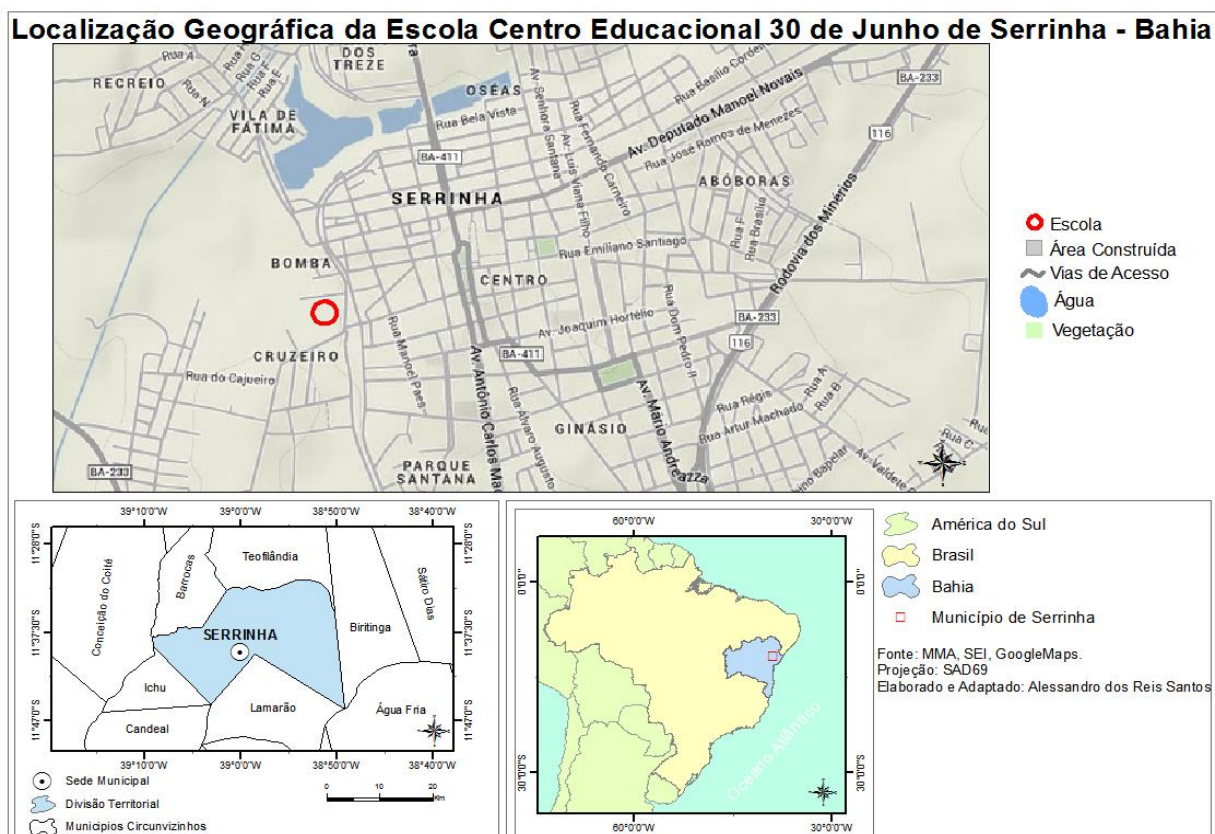
Introdução

O presente trabalho foi originado a partir do atelier Geográfico, em uma turma do 7º ano do ensino fundamental, no turno vespertino, no Centro Educacional 30 de Junho, como está apresentado na figura 01, sendo este, *locus* desta pesquisa, localizado no município de Serrinha (Ba), no Território do Sisal¹⁸. A escola em questão atendia em 2014, 498 (quatrocentos e noventa e oito) estudantes do

¹⁸O território de Identidade do Sisal é composto por vinte municípios: Araci, Barrocas, Biritinga, Candeal, Cansanção, Conceição do Coité, Ichu, Itiúba, Lamarão, Monte Santo, Nordestina, Queimadas, Quijingue, Retirolândia, Santa Luz, São Domingos, Serrinha, Teofilândia, Tucano e Valente. (CODES 2008 p.7). A denominação do Território do Sisal, em substituição a tradicional Região Sisaleira, origina-se no âmbito da política territorial adotada pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), a partir de 2003. (Coelho 2010, p. 307).

ensino médio, distribuídos nos três turnos: duzentos e setenta e cinco (vespertino), cento e vinte e seis (matutino), e noventa e sete (noturno).

Figura 01. Localização do Centro Educacional 30 de Junho



Fonte: SANTOS 2014.

Assim, esse trabalho tem como objetivos identificar como a linguagem cartográfica vem sendo trabalhada na disciplina de Geografia; socializar a desenvolvimento da intervenção da linguagem cartográfica; discutir a importância da linguagem cartográfica no contexto da sala de aula no ensino fundamental II. Resultado de uma das atividades proposta pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Geografia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus XI - Serrinha.

O uso da cartográfica vem apresentado fragilidades no processo de formação dos profissionais de Geografia, reflexo das diversas fases de ressignificações metodológicos e conceituais da ciência geográfica, trazendo implicações no uso da linguagem cartográfica no desenvolvimento das aulas de Geografia no contexto da



escola básica, sobretudo da escola pública. A partir de então, tem-se a necessidade de compreender como vem sendo trabalhada a linguagem cartográfica no cotidiano nas aulas de Geografia, para que possa intervi-la.

A realização deste trabalho está pautada em uma abordagem predominantemente qualitativa, na qual permite fazer uma investigação primária, possibilitando maior detalhe do objeto pesquisado, entendendo os fatores determinantes para o problema estudado, no qual apenas os dados estatísticos não darão conta de compreender o objeto de estudo. Nesta perspectiva, para embasamento teórico da pesquisa foram utilizados os seguintes autores: Ângela Massumi Katuta (2012); Neiva Otero Schaffe (2011).

Os procedimentos metodológicos para a construção desse artigo inicialmente foi leitura de livros, artigos e dissertação para um maior aprofundamento do embasamento teórico, visita na escola, na qual possibilitou diálogo com a professora regente, como também a realização de observação de quatro aulas para possibilitar maior conhecimento do perfil da turma, bem como os conteúdos trabalhados pela professora regente. A partir de então no dia sete de agosto de 2015, desenvolvemos um diagnóstico através de um questionário semiestruturado com objetivo de identificarmos os conhecimentos que os estudantes tinham acerca da cartografia, posteriormente no dia catorze de outubro do corrente ano, fizemos a intervenção em cinco horas aula e por última análise dos dados.

Esse artigo está estruturado esquematicamente em quatro seções, além desta introdução e as considerações finais. Iniciaremos com a caracterização do objeto de estudo, em seguida faremos uma discussão sobre a importância da linguagem cartográfica nas aulas de Geografia, na sequência socializamos a experiência do desenvolvimento da proposta de intervenção do atelier geográfico com o uso da linguagem cartográfica e por últimos apresentamos as considerações.

A importância da linguagem cartográfica no contexto do ensino de geografia

O uso da linguagem cartográfica no percurso histórico do profissional da Geografia passou por várias fases de ressignificações metodológicas como também conceituais. Durante esse processo de reestruturação da ciência cartográfica, a



Geografia teve que se adaptar nesses processos de transformações, reformulando assim, os arranjos da pesquisa para uma melhor adaptação dessa nova concepção cartográfica. Com isso, a apropriação da linguagem cartográfica tem sido pouco expressiva no contexto do espaço escolar, interferindo no processo da formulação da aprendizagem cartográfica dos discentes. De acordo com Katuta:

A apropriação e o uso da linguagem cartográfica devem ser entendidos no contexto da construção dos conhecimentos geográficos o que significa dizer que não se pode usá-la per se, mas como instrumental primordial, porém não único para a elaboração de saberes sobre territórios, lugares e outros. (KATUTA, 2012, p.133).

Assim, o uso da linguagem cartográfica deve ser apropriada e utilizada pela professora (o) no contexto da sala de aula como forma de auxiliar no processo de ensino e aprendizado dos conteúdos de Geografia, possibilitando aos estudantes realizar uma leitura, sobretudo, o que tange a apropriação e o uso do espaço, as territorialidades existentes e as suas contradições, pois a linguagem cartográfica tem grande importância no desenvolvimento das aulas de Geografia, mas vale ressaltar que a linguagem cartográfica pode ser apropriada não somente por essa disciplina, como também em outras, como por exemplo, na História, Sociologia, Biologia.

De acordo com Katuta(2012), o uso da linguagem cartográfica passou por diversas fases distintas, nas quais trouxeram implicações para o ensino superior e para a escola básica, sobretudo na formação dos professores e professoras. A primeira fase ocorreu no período do surgimento dos primeiros cursos de Geografia nos anos de 1930 até por volta de 1970, sendo usada apenas com a finalidade de descrever os fenômenos e para localização, tendo como base de sustentação teórica metodológica o positivismo.

A segunda ocorreu por volta do final dos anos de 1970, nesse período foi marcado por diversas discussões e reflexões acerca da necessidade de mudança teórico-metodológico, utilizados pelos geógrafos; culminando pela criação da Geografia radical ou crítica, marcando outra apropriação teórico metodológico e pelo (des)uso do mapa. Nesse contexto, a apropriação e o uso da linguagem cartográfica, no ensino, era considerada pelo professor, professora e pesquisador da Geografia Crítica como uma prática tradicional, pois nessa perspectiva para os discentes



serem considerados como críticos teriam que abandonar práticas e elementos nos quais se referiam a denominada Geografia Tradicional.

Na terceira fase a partir dos anos de 1980 se inicia uma reflexão e construção de outro olhar com relação essas questões, sobre a apropriação do uso da linguagem cartográfica no ensino superior e básico, possibilitando a (re)apropriação da mesma nesse espaços de ensino, sobretudo na disciplina de Geografia, fazendo uma reflexão de que forma poderia se usar essa linguagem de forma crítica.

Uso do globo na sala de aula

Essas diversas fases da Cartografia apresentadas trouxeram grandes implicações e repercussões no âmbito da formação de professores, sobretudo de Geografia e nas instituições superiores refletindo na construção teórico-metodológica dos mesmos, repercutindo no contexto escolar da escola básica, principalmente nas aulas de Geografia. Assim, boa parte dos professores e professoras de Geografia da escola básica apresentam carência no que tange a apropriação e uso da linguagem cartográfica no auxílio do desenvolvimento das aulas, auxiliando na construção do conhecimento.

A linguagem cartográfica apresenta diversos recursos que o professor pode utilizar auxiliando-o no cotidiano da sala de aula para promover a aprendizagem nas aulas de Geografia, como mapas, globo terrestre, jogos, maquete entre outros, nos quais tem grande contribuição no ensino de Geografia. Para Castrogeovanni; Goulart;Kaercher; Schaffer:

Em sala de aula, há momentos para o uso do globo e há momentos para os mapas. O importante é ter clareza de nossos propósitos em relação aos conteúdos de aprendizagem que pretendemos trabalhar, bem como o conhecimento das possibilidades pedagógicas que essas representações oferecem. (CASTROGEOVANNI; GOULART; KAERCHER; SCHAFFER,2011,p.45).

No entanto, o globo terrestre é um elemento no qual aparece pouco presente nas escolas e minimamente utilizado como uma linguagem no processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Geografia, e quando existe nos ambientes escolares



muitas das vezes é visto como elemento decorativo nas salas- ambiente, nas salas de recursos audiovisuais, nas salas de direção e nas bibliotecas, muito mais do que como uso do contexto da aula nos estudos pelos estudantes. (SCHAFFER *et al*, 2011). Um dos fatores para essa realidade deve-se ao processo formativo de muitos professores e professoras, por serem formados (os) em outras áreas da licenciatura, com também influência na formação dos professores de Geografia das diversas fases distintas do uso da linguagem cartográfica, pois muita das vezes na própria graduação de Licenciatura em Geografia é pouco utilizado o globo. O uso deste como também do mapa tem grande importância e contribuição no desenvolvimento das aulas de Geografia, pois é fundamental para que os estudantes compreendam os diversos fatores e fenômenos e, sobretudo porque acontecem em determinados locais.

Ainda conforme os autores, para utilizarmos o globo como recurso metodológico é preciso saber fazer a leitura deste, na qual é feita a partir do conhecimento de alguns símbolos compostos na legenda, como linhas, cores, símbolos e pontos. Nesse sentido, os autores supracitados nos mostram que ao utilizar o globo nas aulas é essencial que a professora (o) tenha apropriação dos significados dos símbolos presentes neste, caso contrário, o globo será usado apenas como recurso audiovisual.

Proposta de intervenção do atelier geográfico com o uso da linguagem cartográfica

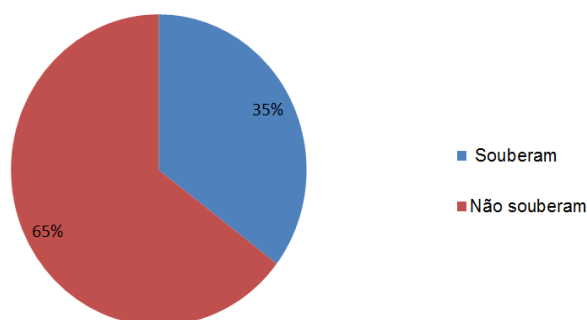
Para o desenvolvimento dessa intervenção *a priori* realizamos várias leituras, tivemos diversos momentos de formação com os bolsistas de Iniciação à Docência (ID), supervisores, coordenadores do Programa de Iniciação à Docência, nos quais possibilitamos debates e reflexões teóricas acerca da linguagem cartográfica e sua importância do uso da mesma nas aulas de Geografia, bem como em diversas disciplinas. Os procedimentos metodológicos para o desenvolvimento dessa intervenção foram: observações em algumas aulas para dar suporte na construção do projeto de intervenção, na sequência realizamos um diagnóstico através de um questionário semiestruturado contendo cinco questões, no qual foi

uma ferramenta que possibilitou a identificarmos os conhecimentos prévios dos estudantes no que se refere a linguagem cartográfica, para que possibilitassem melhores resultados nas atividades desenvolvidas.

Em uma das questões presente do diagnóstico, pedimos as (aos) estudantes que a partir da observação da imagem do mapa mundi que estavam em suas mãos eles circulassem o continente americano. Nesse contexto, de acordo com os dados presentes na figura 01, apenas 35% dos estudantes da turma conseguiram identificar o continente americano e 65% não souberam. Diante desses dados, a realização desse diagnóstico demonstrou que as maiorias dos estudantes da turma pesquisada apresentam defasagem no processo da alfabetização cartográfica e muitas das vezes acompanham o ensino médio e, conseqüentemente, no ensino superior.

Essa realidade está atrelada na maioria das vezes na deficiência da cartografia escolar presente nos cursos ao longo da formação acadêmica dos professores e professoras do ensino fundamental I, sendo este o de Pedagogia, como também do fundamental II, principalmente no curso de Licenciatura em Geografia. Nesse contexto os reflexos dessa formação são apresentados e vivenciados no contexto da sala de aula, sobretudo nas de Geografia, não somente pelos professores, mas também pelos estudantes, o que dificulta no desenvolvimento das aulas e no processo de ensino e aprendizagem. Essa realidade demonstra a necessidade de repensar a Cartografia Escolar na formação da professora (o).

Figura 1: Identificação do continente americano pelos estudantes



Elaboração: SANTOS, Rair, 2015.

Outra questão que foi desenvolvida com os (as) estudantes foi sobre a importância dos mesmos saberem realizar a leitura de mapa. Nesse sentido, os

dados da figura 02 mostram que a maioria dos estudantes pesquisados acha a leitura do mapa importante, mas apenas para o fator localização, vale ressaltar que essa realidade é reflexo da primeira e da segunda fase do uso da linguagem cartográfica como aborda Katuta(2012).

Figura 2: importância da leitura de mapa

EM SUA OPINIÃO, SABER FAZER A LEITURA DO MAPA É IMPORTANTE? JUSTIFIQUE	
Estudante G	Sim, pois a gente tem de saber porque é importante para identificar os lugares.
Estudante H	Sim, porque se não vamos ficar sem nos localizar.
Estudante J	Sim, as vezes para ir para uma viagem é sempre bom, e quando você não sabe ir a algum lugar.
Estudante N	Sim. Pois assim poderemos saber aonde estamos ou está determinado país, Estado.
Estudante A Estudante M	Não porque agora já existe GPS. Para não se perder é preciso usar o mapa, mas como a tecnologia é avançada eu uso o GPS.

Fonte: pesquisa direta, 2015.

Após a aplicação do diagnóstico, fizemos a intervenção planejada dando continuidade ao conteúdo trabalhado pela professora regente, sendo estes o sobre continente americano. Seguimos então trabalhando os países desenvolvido e subdesenvolvido do continente americano, utilizando como linguagem principal a cartográfica.

No primeiro momento da intervenção, como pode-se observar na figura 03 e 04, iniciamos com a caixa cartográfica, decorada com elementos da cartografia, dentro da caixa continha cartões, com conceitos e imagens relacionados a cartografia, esses foram numerados na sequência, na qual se complementavam. Assim acompanhado com um som musical, fomos passando a caixa nas mãos dos estudantes, quando o som parava o discente que estava com a caixa em

mãos, tirava um cartão lendo o que estava escrito, a partir de então íamos contextualizando e esclarecendo as dúvidas dos educandos, sendo esta uma forma de a maioria dos estudantes participarem.

Figura 03 Atividade da caixa cartográfica



Foto: MATOS, Rair. 16 de ago. 2015

Figura 04 - Caixa cartográfica



Foto: SANTOS, Silvana, 16 de ago. 2015

No segundo momento, explicamos as características dos países desenvolvidos e em desenvolvimento através de slide com o uso de mapas, bem



como utilizando o globo terrestre para auxiliar no desenvolvimento dos conteúdos. Vale destacar que foram utilizados apenas dois globos, pois como na maioria das escolas, o mesmo é uma ferramenta que apresenta pouco disponível no espaço escolar, o que impossibilitou que todos os (as) estudantes o manuseassem.

No terceiro momento, como mostra a figura 04, fizemos um bingo geográfico dos estados brasileiros, representando o Brasil um país do continente americano em desenvolvimento, para a realização dessa atividade dividimos a turma em grupo, entregamos um mapa do Brasil impresso em papel A4 e uma rosa dos ventos pequena, pedimos para que cada grupo escolhesse quinze estados e escrevesse na parte inferior da folha. Assim, íamos sorteando as dicas, por exemplo, dica: sul do Rio Grande do Norte, eles colocavam a rosa dos ventos neste estado para poder localizar o estado que faz divisa ao sul com o Rio Grande do Norte. Nessa atividade os estudantes mostraram-se muito interessados e tiveram boa participação. Portanto, foi perceptível que não foi apenas um bingo, mas uma forma dos estudantes identificarem os diversos estados do território brasileiro sem precisar decorar, como também estarem relembando os pontos cardeais e colaterais, em relação aos pontos cardeais e colaterais foi notório que boa parte dos estudantes tiveram dificuldade em identificá-los.

Considerações finais

Diante das discussões entendemos que a linguagem cartográfica passou por diversas fases de ressignificação, trazendo implicações tanto no ensino superior ao longo do processo de formação acadêmica dos professores e professoras como também na escola básica no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo no desenvolvimento das aulas de Geografia.

No decorrer do desenvolvimento e da análise da intervenção pode-se perceber que o uso e apropriação da linguagem cartográfica na sala de aula, ainda se encontram de forma deficitária, pois a maioria dos estudantes pesquisados apresentam fortes fragilidades em relação a alfabetização cartográfica, reflexo de vários fatores, entre eles a ausência ou carência do uso e apropriação da cartografia pelos professores no das séries iniciais do fundamental I e dos



professores de Geografia do ensino fundamental II no seu processo de formação. Assim, a maioria dos professores e, conseqüentemente, os estudantes entendem o mapa como uma ferramenta utilizada apenas para localização, resultado também da Geografia tradicional, impossibilitando uma leitura crítica e reflexiva da formação do espaço, e das diversas territorialidades.

A partir dessa realidade percebemos a necessidade de estar pensando em uma ressignificação da cartografia ao longo do processo de formação docente das instituições de formação de professores, que possa possibilitar aos professores de Geografia em formação, a apropriação de uma discussão teórica acerca e prática da cartografia enquanto linguagem utilizada no contexto das aulas de Geografia.

Referências

COELHO NETO, Agripino Souza. **Emergência e Atuação das Redes de Coletivos Sociais Organizados no Território do Sisal**. In:_____. (GEO) grafias dos Movimentos Sociais. Feira de Santana: UEFS Editora, 2010. p. 305-346.

KATUTA, Ângela Massumi. **A linguagem cartográfica no ensino superior e básico**.In-Pontuschka, NídidaNacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. Geografia em Perspectiva.4.ed.São Paulo: contexto 2012.

SCHAFFER, Neiva Otero. [et al] **Um globo em suas mãos: práticas para a sala de aula**.3.ed.Porto Alegre: Penso, 2011.



A LINGUAGEM CARTOGRÁFICA NAS AULAS DE GEOGRAFIA: CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NO COLÉGIO ESTADUAL NORMAL DE SERRINHA - BA

Fernando Visita de Menezes

Universidade do Estado da Bahia/UNE/Campus XI

fvisitam@gmail.com

Ana Margarete Gomes da Silva (Orientadora PIBID)

Universidade do Estado da Bahia/UNEB/Campus XI

anamag@hotmail.com

Hilma Greice Bião de Jesus Gonçalves (Supervisora PIBID)

hluag@gmail.com

Resumo

O desenvolvimento do presente trabalho tem como objetivo promover uma discussão acerca das contribuições do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), na formação dos estudantes de licenciatura em Geografia, da Universidade do Estado da Bahia, UNEB/Campus XI no âmbito do Ateliê Geográfico II, tendo como temática central: Cartografando Saberes - construindo e (re) significando a percepção do bairro da Rodoviária de Serrinha- BA. Apriori, iniciamos com uma revisão de literatura acerca da temática e em seguida, a realização de oficina pedagógica, aplicada nas turmas do 1º Ano B e C, turno vespertino, buscando a interação dos conhecimentos da Geografia escolar com a epistemologia da ciência geográfica. Após esta etapa, foi realizada uma aula de campo, com o intuito de proporcionar aos estudantes das turmas supracitadas, uma leitura crítica e reflexiva acerca da relação dialética entre estrutura, processo, função e forma do espaço urbano estudado e seus desdobramentos em relação à sua dinâmica sócioespacial, no bairro da Rodoviária de Serrinha, *lócus* deste estudo, tendo como centralidade a construção do Shopping Center no referido bairro, e a dinâmica em seu entorno, a partir da construção da UNEB e do Complexo da Polícia Militar, que culminou neste artigo, uma vez que, o espaço geográfico é construído e reconstruído através das ações humanas, mediado pela categoria trabalho, levando em consideração os aspectos socioespaciais e socioeconômicos que permeiam as relações de poder, existente entre as classes sociais antagônicas. Por fim, a partir de aula de campo realizada, identificou-se à ação antrópica na dinamicidade da paisagem do local, materializada pelas modificações sofridas a partir da construção do Shopping Center, dando mais visibilidade ao bairro, através de abertura de ruas, construção de acesso com calçamento, abertura de loteamento e expansão da cidade, dentre outros.

Palavras-chave: Linguagem cartográfica. PIBID. Ensino de Geografia.

Introdução



Conhecer o espaço geográfico nas diferentes escalas, seja local ou global, sempre esteve relacionado ao papel dos estudos da Geografia, como ciência, e disciplina escolar. Um dos maiores problemas por parte dos alunos é a dificuldade em contextualizar os conteúdos abordados em sala de aula, relacionando-os com os espaços de vivências dos mesmos. Isso sempre foi uma deficiência na construção do conhecimento na escola básica, sendo que essa ciência na maioria das vezes ainda é concebida de forma dicotômica, ou seja, dividida em física e humana.

A fragmentação do conhecimento geográfico dificulta ainda mais a compreensão do espaço vivido e concebido pelo aluno, entretanto, ao tentarmos trabalhar numa perspectiva de ensinar e aprender a Geografia escolar a partir dos espaços de vivência dos sujeitos, podemos inserir, por exemplo, a aula de campo, de forma que possamos abordar a vertente física e humana da Geografia de modo integrado, introduzindo também os conhecimentos interdisciplinares, para a efetivação do conhecimento, sem perder de vista sua totalidade enquanto ciência.

O desenvolvimento desse artigo é o resultado de um projeto de intervenção desenvolvido e aplicado no Colégio Estadual Normal de Serrinha, pautado na crença e importância de se trabalhar a Cartografia associada à atividade de campo. Nesse sentido, foi possível elaborar um projeto de intervenção com a seguinte temática: Cartografando - construindo e (re) significando a percepção do bairro da Rodoviária de Serrinha- BA, tendo como objetivo geral: Valorizar a linguagem cartográfica como ferramenta para os entendimentos dos diferentes espaços, permitindo assim que o aluno realize leituras e interpretações sobre o espaço e, como possíveis resultados, teremos a formação de alunos / leitores críticos do espaço geográfico e aptos para o domínio de linguagens próprias à análise geográfica, acerca da “relação dialética entre estrutura, processo, função e forma” (SANTOS, 1982, p. 12).

Ainda segundo o autor, e para efeito didático: a) A *Forma* é o aspecto visível, exterior, de um objeto, referindo-se ainda ao arranjo deles, que passam a construir um padrão espacial; b) A noção de *função* implica uma tarefa, atividade ou papel a ser desempenhado pelo objeto criado; c) A *Estrutura*, relativo ao modo como os objetos estão organizados, refere-se não a um padrão espacial, mas a maneira como estão inter-relacionados entre si; e d) O *processo* é definido como uma ação



que se realiza continuamente, objetivando algum resultado, implicando tempo e mudança.

A concretização do projeto foi permeada por objetivos específicos, como: Compreender a importância da Cartografia como uma das várias linguagens a serem utilizadas para a construção do conhecimento sobre a dinamicidade socioespacial da paisagem investigada; Identificar através do uso da cartografia aspectos físicos, sociais e econômicos que constituem o espaço geográfico no qual os estudantes estão inseridos e que nele possam se localizar; Refletir criticamente sobre o mesmo na perspectiva de transformá-lo; Utilizar a cartografia como dispositivo para construção de um olhar mais aguçado sobre as realidades vividas, tornando-se assim mais críticos-reflexivos através de leituras e interpretações sobre o espaço geográfico; Identificar os fenômenos geográficos expressos em diferentes linguagens.

O presente trabalho foi desenvolvido a partir de oficinas aplicadas nas turmas do 1º Ano B e C, turno vespertino, da escola citada, tendo sido executada em várias etapas: Inicialmente, fizemos observações nas turmas, para uma melhor aproximação com a mesma, além de observar a prática pedagógica da professora supervisora do PIBID, e professora das turmas citadas acima. Posteriormente, foi feita uma breve revisão de forma dialogada, utilizando slides acerca dos conhecimentos básicos da Cartografia, a exemplo dos elementos que caracterizam um mapa: título, legenda, escala e rosa-dos-ventos, buscando relacionar os conhecimentos cartográficos com o espaço vivido e concebido pelos alunos. Após essa etapa, o desenvolvimento da aula de campo no bairro da Rodoviária de Serrinha, *lócus* de estudo e pesquisa, uma vez que, o espaço geográfico é construído e (re) construído através das ações humanas, levando em consideração os aspectos socioespaciais e socioeconômicos, que permeiam as relações de poder existente entre as diferentes classes sociais antagônicas. A partir da aula de campo realizada, e, com o olhar de pesquisador/a, foi possível notar a interação do homem na modificação da paisagem, alterando o espaço geográfico, identificando a ação antrópica na dinamicidade da paisagem do local, materializada pelas modificações sofridas a partir da construção do Shopping Center, dando mais visibilidade ao



bairro, através de abertura de ruas, construção de acesso com calçamento, abertura de loteamento, dentre outros.

A linguagem cartográfica como ferramenta didático-pedagógica para ensinar e aprender geografia

O conhecimento do espaço geográfico se assenta na compreensão dos conteúdos e conceitos de estruturação da Geografia, tais como: localização, orientação, distribuição e representação dos fenômenos socioespaciais.

A Geografia como ciência e componente curricular específico da educação básica, traz possibilidades da visão crítica e reflexiva pelos discentes, no que trará a compreensão da realidade do seu espaço vivido. Nesse sentido, faz-se necessário o uso de algumas outras linguagens, como a Cartografia como uma linguagem correlata à Geografia, a qual torna-se uma das possibilidades para melhor compreender o espaço geográfico.

Assim, a Cartografia apresenta-se como meio de comunicação, pois a mesma aparece antes mesmo da invenção da escrita. Observa-se que as informações cartográficas constituem as bases sobre as quais se tomam decisões e encontram soluções para os problemas, políticos, econômicos e sociais, dentre outros. A Cartografia constitui-se numa das principais ferramentas usada pela humanidade para ampliar os espaços territoriais e organizar sua ocupação, desta forma, afirma-se que:

A cartografia é o conjunto de estudos e operações lógico-matemáticas, técnicas e artísticas que, a partir de observações diretas e da investigação de documentos e dados, intervêm na construção de mapas, cartas, plantas e outras formas de representação, bem como no seu emprego pelo homem. Assim a cartografia é uma ciência, uma arte e uma técnica (CASTROGIOVANNI, 2000, p.39).

Ensinar os conceitos cartográficos na sala de aula pressupõe iniciar em primeiro lugar, trabalhando o espaço concreto do discente, para que as aulas de Geografia tornem-se mais atraentes e significativas, uma vez que o aluno é o sujeito construtor de sua história, e, além disso, deve-se entender que os espaços estão integrados de forma escalar, como assevera Passini:



Os espaços não devem ser vistos de forma estanque, quer a nível do município, bairro, estado ou país, pois são espaços que dependem entre si e interagem. A interligação e integração surgem quando realiza a leitura do espaço humanizado e organizado pelo homem. (PASSINI, 2002, p.46).

O próprio autor afirma ainda que, “Os mapas expressam ideias sobre o mundo [...] O mapa é uma representação codificada de um determinado espaço real” (2002, p.15). Indo mais além, Santos (*apud* Passini, 1994), assevera que:

Nosso problema teórico e prático é o de reconstruir o espaço para que não seja o veículo de desigualdades sociais e, ao mesmo tempo, reconstruir a sociedade para que não crie ou preserve desigualdades sociais. (SANTOS *apud* PASSINI, 1994)

Nessa perspectiva, o mapa além de ser uma forma de representar lugares onde o sujeito nunca tenha pisado, possibilita conhecer para intervir na realidade objetiva daquele espaço. Na Geografia Escolar, a leitura deste recurso didático é imprescindível para a compreensão do espaço real. Nas turmas observadas, foi possível verificar que os discentes não têm domínio da linguagem cartográfica, uma vez que estes vêm de um ensino fundamental precário, ficando implícita essa deficiência da leitura e domínio da Cartografia, onde na maioria das vezes o ensino da linguagem cartográfica é pautada na mera confecção de mapas, sem nenhum objetivo, como afirma Filizola:

Uma confecção de mapas desde há muito é um atributo das aulas de geografia. Copiar mapas os mais diversos com o auxílio de papel manteiga e decalcá-los nas folhas dos cadernos de cartografia para pintá-los tal qual se apresentam nos atlas, já foi uma prática muito usual nessas aulas. (FILIZOLA, 2009 p. 40).

No entanto, o ensino de Geografia baseado nessa metodologia tradicional, não tem eficácia, nem tampouco busca dialogar com a realidade dos sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem, o que torna as aulas sem significado e acabam se tornando enfadonhas. Esse modelo de educação, pautado na concepção hegemônica, onde há crivos entre as formas de uso da Geografia e sobretudo, a linguagem cartográfica, o célebre geógrafo Yves Lacoste, apresenta em seu clássico livro, *A geografia isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*, um contexto da geografia, evidenciando que desde o fim do século XIX pode-se considerar a existência de duas geografias:



Uma, de origem antiga, a geografia dos Estados-maiores, é um conjunto de representações cartográficas e de conhecimento variados de representações referentes ao espaço; esse saber sincrético é claramente percebido como eminentemente estratégico pelas minorias dirigentes que o utilizam como instrumento de poder. (VESENTINI, 1998, p.14).

Enquanto a outra desenvolvida nas escolas:

A outra geografia, a dos professores, que apareceu há menos de um século, se tornou um discurso ideológico no qual uma das funções inconscientes, é a de mascarar a importância estratégica dos raciocínios centrados no espaço. Não somente essa geografia dos professores é extirpada de práticas políticas e militares como de decisões econômicas (pois os professores nisso não tem participação), mas ela dissimula, aos olhos da maioria, a eficácia dos instrumentos de poder que são as análises espaciais. (VESENTINI, 1998, p.14).

Para romper com esse modelo tradicional, é necessário buscar no ensino da Geografia, uma linguagem cartográfica próxima a linguagem vivenciada pelo cotidiano do estudante, de forma que o mesmo se aproprie da cartografia para compreender a dinâmica do recorte espacial do bairro da Rodoviária de Serrinha, e que por meio de uma análise investigativa dessa fração do espaço, os alunos possam perceber possíveis diferenças desse mesmo espaço em sua dinâmica, como a construção recente do Shopping, o pelotão da Polícia Militar, a UNEB/Campus XI, dentre outras construções em seu entorno. Ademais, Passini, adverte que:

Essas alternativas para a sua transformação, devem considerar espaço não como célula isolada, mas como parte de uma estrutura global tanto social e política como econômica e integrada em uma nação e, em última instância mais ampla, fazendo parte das relações de mundo. (PASSINI, 1994, p. 18)

Diante disso, percebe-se como as forças dominantes atuam na transformação e apropriação do espaço, independente da escala geográfica. “O mais pequeno lugar, na mais distante fração do território, tem, hoje, relações diretas ou indiretas com outros lugares, de onde vem matéria - prima, capital, mão de obra, recursos diversos e ordens”. (SANTOS, 1985, *apud* PASSINI, 1994, p. 18).

Diante disso e, em meio às transformações ocorridas na sociedade nas últimas quatro últimas décadas, a cartografia acompanhou também esses avanços. Pode-se constatar que esta ferramenta na sala de aula pode ser utilizada como



dispositivo didático pedagógico para melhor esclarecer fatos e fenômenos, tanto socioambientais quanto socioeconômicos de diferentes formas, como afirma Lopes:

A Cartografia permite diferentes formas de representar o espaço geográfico, entre elas destacam-se os mapas, atlas, croquis, cartas topográficas, mapas mentais, globo terrestre, entre outros, as associações e interpretações que cada indivíduo realiza através desses produtos proporcionará um raciocínio espacial (LOPES; RODRIGUES; RICHTER, 2013/2014, p.06).

Diante do exposto, a Cartografia deve ser entendida como ferramenta que permite aos estudantes produzirem seu próprio conhecimento através de representações, para a partir destas representações, comecem a entender seus próprios espaços, levando em consideração que os interesses sociais e políticos pairam sobre a produção e transformação espacial, principalmente na fração do espaço escolhido para esta atividade em questão, para que possam construir uma melhor compreensão da realidade através do uso da linguagem cartográfica.

Contribuições da aula de campo para compreender conceitos chaves da geografia: espaço e paisagem.

A aula de campo é essencial para auxiliar a compreensão dos assuntos apresentados e debatidos em aula, proporcionando a possibilidade de uma visão mais ampla e crítica da realidade observada, uma vez que o espaço geográfico é construído por vários elementos culturais, criados através da ação humana, salientando que o termo é polissêmico como afirma Corrêa:

O verbete espaço é descrito segundo 12 acepções distintas e numerosos qualificativos. Entre os astrônomos, matemáticos, economistas e psicólogos, entre outros, utiliza-se, respectivamente, as expressões espaço sideral, espaço topológico, espaço econômico e espaço pessoal (CORRÊA, 2005, p.15).

Dessa forma, podemos perceber que a termo “espaço” é complexo dependendo do ponto de vista para cada ciência. Nesse caso, se refere ao espaço geográfico do bairro da Rodoviária de Serrinha-Ba, onde foi selecionada uma determinada área para ser analisada, pautada na temática deste trabalho. Nessa atividade foi observada a análise da dinamicidade socioespacial, identificando



aspectos físicos, econômicos e sociais, no espaço, que para Santos (2008, p.28) “O espaço deve ser considerado como um conjunto indissociável, de que participam, de um lado, certo arranjo de objetos geográficos, objetos naturais ou objetos sociais, e, de outro, a vida que os preenche e os anima”. Nesse caso, a temática abordada nos remete a refletir sobre a dinâmica socioeconômica e sociocultural do bairro da Rodoviária da cidade de Serrinha, que consiste em atividades da sociedade movimentando-se constantemente, construindo e reconstruindo o espaço geográfico.

Pode-se então, afirmar que a partir da atividade de campo, os alunos puderam construir um conhecimento novo, através de um olhar crítico-reflexivo acerca da temática em foco. Santos (2008, p.29), salienta que: “Cada ponto do espaço torna-se, então, importante, efetiva ou potencialmente. Sua importância decorre de suas próprias virtualidades, naturais ou sociais, preexistentes ou adquiridas segundo intervenções seletivas”. Dessa forma, os espaços não são iguais, e estes se configuram de forma hierarquizada, uma vez que o Shopping Serrinha, por exemplo, a ser instalado nessa área, o espaço vai ficando hegemonizado tendo um valor elevado do solo urbano, além de seu valor simbólico, o que para Santos:

Pode-se, pois, dizer a respeito dessas novas realidades que tais especializações na utilização do território - sejam eles originalmente naturais ou culturais, ou provenham de intervenções políticas técnicas - significam uma verdadeira redescoberta da Natureza ou pelo menos uma revalorização total, na qual cada parte, isto é, cada lugar recebe um novo papel, ganha um novo valor (SANTOS, 2008, p.30).

Neste sentido, o espaço vai ganhando significado ou valor de troca, quando as pessoas interferem de forma direta ou indireta, modificando a natureza, nesse caso, a paisagem urbana vai ganhando nova configuração, permitindo múltiplas leituras a partir de contextos históricos diferentes, envolvendo diferenças sociais, poder crenças e valores. Os diferentes espaços urbanos, como o Shopping Serrinha, ao ser um meio das pessoas se comunicarem, ponto de encontro, comércio e lazer, dentre outras funcionalidades, constitui-se também parte do conjunto de sentimentos que une uma população, tornando-se um relevante elemento do processo de produção e reprodução do capital, podendo se destacar na paisagem o que segundo



Santos: [...] “a paisagem é um conjunto de formas heterogêneas, de idades diferentes, pedaços de tempos históricos representativos das diversas maneiras de produzir as coisas, de construir o espaço”. Assim, como podemos concebê-la não só pelo que nossas vistas abarcam, como também pelos sons, odores, enfim, pelos sentidos, como o próprio Milton Santos salienta: a paisagem vai muito além da percepção.

Considerações finais

Fazer uma atividade diferenciada, sair da sala de aula, levar os estudantes e orientá-los o olhar para além do que veem, ou seja, enxergar a realidade na qual estão inseridos e relacionar com os assuntos estudados, é uma boa alternativa para um aprendizado mais rico e produtivo além de trazer contribuições para a construção de cidadãos críticos conscientes e atualizados.

Desta forma, a avaliação está a serviço do desenvolvimento dos sujeitos envolvidos no processo ensino aprendizagem, levando-os a assumirem uma postura que esteja comprometida com o conhecimento, sendo que este pode ser efetivado não só em espaços da sala de aula, mas também fora dos muros da escola, como a aula de campo, onde a aprendizagem pode ser significativa e mais dinâmica, sabendo que o conhecimento é adquirido de forma recíproca.

Referências

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos (ORG). **Ensino de geografia: Práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CASTRO, Iná de. GOMES, Paulo César da Costa. CORRÊA, Roberto Lobato. **Geografia: Conceitos e Temas**. (Orgs). 15 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012

LOPES, Cândido, RODRIGUES Alyne, RICHTER, Denis: **A construção de mapas mentais e o ensino de geografia: articulações entre o cotidiano e os conteúdos escolares**. Itatiaia. Goiás, 2013/2014.

PASSINI, Elza, Yasuko Passini. **O espaço geográfico: Ensino e representação**. São Paulo: Contexto, 2002. 12ª ed.

SANTOS, Milton: **Metamorfose do Espaço Habitado**. São Paulo Universidade de São Paulo, 2008. 6ª ed.



VECENTINI, José William in: LACOSTE, Yves: **A geografia isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra.** Campinas, Papyrus, 1988.



PIBID EM AÇÃO:

UM OLHAR DAS BOLSISTAS ID NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA CRECHE MONSENHOR DEMÓCRITO MENDES DE BARROS

Ilma dos Santos

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

ilmaped2013@gmail.com

Jailza de Lima Oliveira

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

jailzalima06@gmail.com

Melina Pimentel

Professora e Supervisora PIBID

psicopmelina@gmail.com

Prof^ª. Ms^ª. Renata Adrian Ribeiro Santos Ramos

Professora da UNEB e coordenadora PIBID/CAPS.

renataadrianuneb@hotmail.com

Resumo

Este trabalho é fruto das experiências vivenciadas na creche Monsenhor Demócrito Mendes de Barros através das observações participantes na sala de aula durante este primeiro semestre de 2015, como parte do programa PIBID (Programa Institucional de Bolsa para Iniciação a Docência), do subprojeto as Tecnologias Digitais, Sociais e Ambientais e suas contribuições na formação docente no Território do Sisal. Este escrito objetiva em relatar as experiências pedagógicas vivenciadas na creche através das cooparticipações das bolsistas no cotidiano deste espaço educacional e as contribuições do PIBID no campo da docência. A problemática que nos inquietou a esta produção foi de refletir sobre o cotidiano da creche a partir da realidade local e como o trabalho pedagógico dos profissionais contribui para o desenvolvimento das crianças. O caminho metodológico respaldou-se na abordagem qualitativa, utilizando-se de um estudo de campo de caráter descritivo e reflexivo, cujo instrumento de coleta de dados foram as observações participantes que deram origem aos diários reflexivos. As discussões estão ancoradas em Paulo Freire (1998), Jean Piaget (1967), Josso (2004) entre outros que têm contribuições relevantes sobre a temática discorrida. Nas observações procurou-se focar as práticas pedagógicas e como acontece o processo de ensino e de aprendizagem neste ambiente formativo. As experiências buscaram enfatizar reflexões importantes sobre as atividades pedagógicas que são realizadas com as crianças, contribuindo com o seu desenvolvimento. Utilizamos a observação do espaço escolar como meio de conhecer e aprender sobre a rotina diária da creche, proporcionando um aprendizado relevante em nosso processo formativo como futuras pedagogas.

Palavras-chave: Observação do Espaço Escolar. Cotidiano. Práticas pedagógicas.
Primeiros diálogos



Este trabalho reflete experiências vivenciadas no PIBID (Programa Institucional de Bolsa para Iniciação a Docência) em desenvolvimento no subprojeto “as Tecnologias Digitais, Sociais e Ambientais e suas contribuições na formação docente no Território do Sisal” do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia, Campus XI, que objetiva 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, entre outros.

A experiência está sendo vivenciada há um ano e sete meses na Escola Monsenhor Demócrito Mendes de Barros etapa Creche no município de Serrinha-Ba, onde atende crianças de 01 a 04 anos de idade, sendo distribuídas nos grupos I, II e III. Iniciamos as atividades do PIBID realizando as ações do programa no grupo II. Há sete meses estamos observando e coparticipando no grupo I, observando as atividades desenvolvidas pela professora supervisora e realizando as ações do referido programa PIBID as quais foram registradas em um diário de campo.

Consequente, o trabalho consiste em relatar as experiências vivenciadas na sala de aula, tanto as atividades pedagógicas aplicadas, quanto a relação dos profissionais com as crianças e quais os impactos na formação dos bolsistas de Iniciação a Docência, tendo em vista que o projeto se tornou mais uma ferramenta de contribuição na formação dos estudantes, oportunizando-os a se familiarizar com o espaço educativo.

A problemática que nos inquietou a esta produção foi de refletir sobre o cotidiano da creche e como o trabalho pedagógico dos profissionais contribui para o desenvolvimento das crianças de 01 a 02 anos.

Para o desenvolvimento analítico do trabalho buscou-se a contribuição de estudiosos como: Paulo Freire (1998), Jean Piaget (1967), Josso (2004) entre outros. As experiências buscam enfatizar reflexões importantes a respeito do trabalho realizado na creche pelos professores e as contribuições do projeto na formação dos discentes. O caminho metodológico respaldou-se na abordagem qualitativa, utilizando-se de um estudo de campo de caráter descritivo e reflexivo,



cujo instrumento de coleta de dados foi às experiências vivenciadas, que deram origem aos diários reflexivos.

Para Josso (2004, p.39) “formar-se é integrar-se numa prática o saber-fazer e os conhecimentos, na pluralidade de registros. [...] aprender pela experiência é ser capaz de resolver problemas dos quais se pode ignorar que tenham formulação de soluções práticas”. Daí a importância do estudante de pedagogia ter um contato prévio com a prática docente durante toda a formação para que possa conhecer os desafios da profissão e a partir disso seja capaz de buscar possibilidades para alcançar os objetivos da prática educativa.

O presente trabalho apresenta a seguinte estruturação: O histórico da Creche Monsenhor Mendes de Barros, na segunda faremos uma abordagem sobre o perfil da turma e o trabalho pedagógico dos profissionais, posteriormente, trataremos nossos relatos e reflexões que foram feitas acerca das observações e por fim considerações.

Historicidade da creche

O atendimento em creche faz parte da primeira etapa da Educação Infantil, onde por muito tempo foi considerado como assistencialismo, mas a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 passou a integrar a base da educação das crianças, pelo menos legalmente. Nos últimos anos isso tem se concretizado visivelmente e este espaço passou a ser um local de socialização e interação, capaz de oferecer condições propícias de ações educativas, que proporcionam e estimulam o desenvolvimento integral e harmonioso da criança.

O Programa PIBID UNEB Campus XI Serrinha/BA acontece na escola Municipal Monsenhor Demócrito Mendes de Barros etapa Creche, localizada na zona urbana, em um Bairro periférico, na rua dezessete de março, sem número, no Bairro do Cruzeiro, na cidade de Serrinha-Ba. Sua dependência administrativa é a rede municipal, uma parceira para desenvolvimento do seu subprojeto, além de contar com a colaboração dos profissionais da Creche.



A escola não possui uma história de sua fundação registrada, pois não há documentos que comprove a sua historicidade. Segundo alguns professores da instituição, a escola surgiu a partir da Escola Estadual Divas Barradas, qual foi municipalizada e passou a se chamar Monsenhor Demócrito Mendes de Barros, onde funcionava apenas uma sala e a partir da demanda dos alunos surgiu outro prédio para atender a educação infantil. Depois, com o passar do tempo a comunidade fez uma lista de necessidades do bairro e elencou a falta da creche, com isso surgiu a creche em 2011, onde funcionavam todos juntos, uma única turma com mais de 30 alunos.

Devido à grande quantidade de alunos e um espaço inapropriado, houve a intervenção do ministério público, onde a escola foi fechada para fazer reforma na estrutura do prédio em que funciona o ensino fundamental II. A partir de então a creche foi separada do espaço onde funcionava e foi para um local alugado, sendo uma nova organização, subdividindo as turmas por faixa etária. A escola atualmente funciona em três espaços diferentes separados por etapas.

As observações e coparticipações do programa PIBID são realizadas na etapa da creche. Em 1988 a creche se configura como lei no Art. 208 da Constituição Brasileira como “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 6 anos de idade. ” (BRASIL, 1988). Também se faz presente na LDB 9394/96, dando os primeiros passos para as conquistas rumo à definição e construção do seu papel enquanto espaço educativo.

O sistema educacional integra a creche na categoria de Educação Infantil, portanto, o primeiro segmento da educação básica ao quais as crianças têm direito. Nesta primeira fase da educação infantil os pedagogos são responsáveis por administrem a rotina da criança, promovendo o desenvolvimento cognitivo e motor, com os devidos cuidados necessários de higiene e bem-estar para cada criança acompanhando a idade assim, o educar e o cuidar andam juntos.

O espaço da educação infantil, a creche, é um ambiente de socialização e interação, tendo como função cuidar, educar e aprender, sendo que a mesma não substitui o papel da família, as duas são instituições que se complementam, e por



isso necessitam caminhar juntas e contribuir com o desenvolvimento integral desses pequeninos.

A instituição de educação infantil deve tornar acessível a todas as crianças que a frequentam, indiscriminadamente, elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social. Cumpre um papel socializador, propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação. (BRASIL, 1998, p.23)

Portanto, o trabalho educativo desenvolvido na creche deve criar condições para que as crianças conheçam novos sentimentos, valores, ideias, costumes e papéis sociais, sendo um ambiente especialmente criado para oferecer condições positivas, que propiciem e estimulem o desenvolvimento integral da criança. É uma etapa que deve proporcionar oportunidades para a criança ter experiências sociais diferentes, enriquecedoras, interagindo com outras crianças em um ambiente estimulante, seguro e acolhedor.

Perfil da turma e o trabalho pedagógico da professora e da auxiliar

Na turma da creche a qual estamos desenvolvendo os trabalhos do PIBID, é composta por 12 alunos com faixa etária entre de 12 meses a 24 meses de idade, sendo 05 meninos e 07 meninas. Todas as crianças da turma são oriundas do bairro nas imediações da escola.

O processo de ensino aprendizagem é feito da seguinte forma: no período matutino atividades pedagógicas sistematizadas, no período da tarde atividade livre e de higiene, pois os mesmos permanecem em tempo integral no espaço e após o almoço tem a hora do descanso, onde muitas acabam dormindo por um bom tempo. É importante destacar que por ser o primeiro momento de aprendizagem sistematizada em espaço escolar, tudo que é feito pela criança na creche tem intenções e objetivos, como forma de estimular a criança no desenvolvimento de suas capacidades.

A docente em conjunto com a auxiliar organiza sua sala bem decorada com imagens infantis. Utiliza de vários recursos e ferramentas pedagógicas, entre eles a caixa de música, onde canta músicas para as crianças colocando imagens em uma



caixa decorada e a cada momento vai tirando um personagem e cantando a música de acordo com a imagem que é tirada. É uma atividade que causa nas crianças expectativa e curiosidade, pois ficam ansiosas para ver qual figura vai ser retirada da caixa e que música será cantada, facilitando também a compreensão do que estão cantando, desenvolvendo a noção de símbolo/significado, pois nessa faixa etária as crianças não desenvolveram ainda a noção do abstrato, aprendendo com o concreto, vendo, referenciando, sentindo. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI),

O trabalho com música deve considerar, portanto, que ela é um meio de expressão e forma de conhecimento acessível aos bebês e crianças, inclusive aquelas que apresentem necessidades especiais. A linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social. (BRASIL, 1998 v.03 p. 47)

As crianças ficam encantadas com as músicas, cantam, dançam, batem palmas e reproduzem os movimentos que a música pede juntamente com as professoras. É um momento prazeroso para as crianças, pois se pudessem cantavam todas as músicas representadas dentro da caixa. Então a professora, ou nós quando estamos em coparticipação ou intervenção, conversamos com as crianças dizendo que por termos outras atividades interessantes para fazer cantaremos outras canções em outro dia ou momento e elas entendem.

Na sala tem um aquário com um peixe e todos os dias na rodinha a professora utiliza como ferramenta para desenvolver as crianças. Durante o momento da roda sempre diz que todas as crianças já se alimentaram e que o peixinho está com fome e por isso precisam alimentá-lo. Ela dá a ração às crianças e cada uma alimenta o animal, isso é feito com alegria e entusiasmo. Segundo a professora isso as incentivam as noções de cuidado e responsabilidade, consigo, com os outros e com o meio ambiente, além de demais questões que vão surgindo no dia-a-dia. Além da música e alimentar o peixinho a professora juntamente com sua auxiliar de turma trabalha com histórias, brincadeiras, pinturas, colagem, painel do tempo entre outros recursos metodológicos.

Realiza atividades de conteúdos repetidos, porém com diferentes metodologias, pois é um processo de conhecimento novo, dos objetos e das coisas. Por que também é uma turma de crianças pequenas começando a descobrir o



mundo e a linguagem tendo suas atividades adaptadas e adequadas de acordo com a faixa etária.

Na rotina diária da creche desde a acolhida dos pequeninos, a aplicação das atividades pedagógicas e no momento das brincadeiras é possível visualizar como acontece à relação de afeto, o educar, o cuidar dos professores e o aprender das crianças. De acordo com as ideias contidas no RCNEI 1998, p.54, “[...] a rotina deve envolver os cuidados, as brincadeiras e as situações de aprendizagens orientadas”.

A rotina das atividades desenvolvidas segue o princípio do cuidar, educar e aprender, onde os momentos de higiene e cuidado são entrelaçados com o aprender da criança. Conforme o RCNEI (1998) a rotina na educação infantil pode ser facilitadora ou geradora dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, tornando um espaço rico, flexível, atraente e formador.

A turma em sua maioria está no período de transição do sensório motor para o pré-operatório que segundo Piaget (1967) é o período em que a criança desenvolve e amplia a linguagem oral e a utiliza para sua comunicação com o mundo e com os objetos. É possível perceber que todas as crianças durante o ano letivo ampliaram seu vocabulário, de acordo a faixa etária. Isso acontece devido as relações interpessoais, as atividades desenvolvidas na creche, onde a professora desenvolve uma rotina pedagógica que favorece esse crescimento, propiciando um ambiente rico e estimulador desde a sua chegada, a acolhida na escola.

Relatos das experiencias vivenciadas

Durante o primeiro e segundo semestre de dois mil e quinze realizamos diversas atividades desenvolvidas dentro do Projeto “As tecnologias digitais, sociais e ambientais e suas contribuições na formação docente no território do Sisal” pelo PIBID/ CAPES (Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), na creche Monsenhor Demócrito Mendes De Barros, através do programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia campus XI.

As atividades realizadas nestes períodos vêm enfatizando reflexões relevantes sobre a profissão e a formação docente que tem um papel impar no



processo de ensino e aprendizagem. Assim, essas ações vêm contribuindo com nossa formação enquanto estudantes do curso de pedagogia. Para Freire

A educação constitui-se em um ato coletivo, solidário, uma troca de experiências, em que cada envolvido discute suas ideias e concepções. A dialogicidade constitui-se no princípio fundamental da relação entre educador e educando. O que importa é que os professores e os alunos se assumam epistemologicamente curiosos (FREIRE, 1998, p. 96).

Nesse sentido, a troca de experiência entre os bolsistas ID, os professores supervisores e as crianças envolvidas no processo constitui-se em uma valiosíssima ferramenta de formação para o futuro (a) docente, pois é, por meio das *práxis* que o estudante consegue fazer a articulação com a teoria vivenciada no contexto acadêmico.

Relatamos a seguir, a terceira atividade realizada em uma das intervenções do projeto pedagógico “Educação Ambiental: uma alternativa interdisciplinar com sustentabilidade na Educação Infantil” desenvolvido e aplicado por um grupo de quatro bolsistas subdividido em duplas onde realizamos diversas ações pedagógicas com as crianças do grupo 01 sob a supervisão da professora da classe.

Esta atividade foi realizada no dia 24/09/2015. Após as atividades de rotina como acolhida, café da manhã, rodinha de conversa e alimentando o peixe, observação do tempo, chamadinha, foi o momento da caixinha de música na qual cantamos a música do gatinho, indiozinho e retiramos da caixa a imagem da alface e questionamos se alguém sabia o que era? O aluno “M” responde “Face”, mostramos o pé de alface, lembramos também do tomate que foi trabalhado com as crianças, explicando que tanto o tomate quanto a alface são alimentos saudáveis e precisamos consumi-los.

Dialogamos com as crianças sobre a importância da alface explorando suas características, como textura, cor, cheiro e sabor. Em seguida cantamos com elas a música da “alface já nasceu” incentivando a fazer os movimentos que a música solicitava. Convidamos as crianças a irem ao pátio para observar a horta que foi plantada por eles com o nosso auxílio há uma semana atrás utilizando objetos recicláveis (caixotes de madeira), para assim, incentivar a reutilização de materiais que poderiam ir para o lixo e o cuidado com o meio ambiente.



Após, observamos os tomates nascendo, mostramos novamente a alface e degustamos, algumas crianças não quiseram comer a alface devolvendo para nós, outras comeram, mas percebemos que não gostaram tanto quanto o tomate, porém no almoço a maioria come salada de alface e tomate. Organizamos as crianças em fileiras para plantarmos a alface. Nós bolsistas preparamos a terra explicando para eles a relevância da terra, água e do sol para nós e para as plantas. Posteriormente, mostramos a semente da alface e chamamos uma criança de cada vez para plantar, dizendo que a sementinha iria ficar escondida na terra e depois ia nascer uma linda plantinha.

Retornamos a sala para desenvolver outra atividade, organizamos as crianças sentadas nas cadeiras e explicamos que já tínhamos experimentado e plantado a alface agora iríamos pintar a alface de verde utilizando uma esponja. Esclarecemos que a esponja tinha um lado macio e amarelo e outro lado áspero e verde, pedimos para eles tocarem no corpo e sentirem. O aluno “M” levantou e foi até um quadro tátil que tem na sala e colocou sua esponja ao lado de outra esponja que tinha no quadro e mostrou que eram iguais. Distribuimos a atividade xerocopiada, esponjas e tinta verde para pintarem, os pequeninos começaram a pintar a atividade com a esponja e percebemos que gostaram dessa forma de pintar, a aluna “E” passou a esponja com tinta verde nas unhas e olhava as suas unhas, os alunos “E”, “M” e “B” depois que pintaram a atividade disseram que estava *“linda”*.

Diante disso ao construir uma horta sustentável na escola, estamos incentivando as crianças no cuidar, ao plantar, a observar o processo de crescimento, a importância da natureza, seus recursos e no quanto é importante ter e consumir alimentos saudáveis, frescos, assim como cuidar dos elementos naturais que pertencem a nossa vida e ao meio ambiente.

Segundo o RCNEI (1998, p.178) “cuidar de plantas e acompanhar seu crescimento podem se constituir em experiências bastante interessantes para as crianças”. Com isso essa iniciativa de implantar uma horta na escola juntamente com as crianças contribuirá com seu desenvolvimento, pois é um ambiente de convivência, construído também por eles, de socialização, interação e aprendizagem, onde diariamente elas regam a horta antes de começar as atividades



em sala, observam o crescimento das plantinhas e dialogam sobre diversas temáticas.

Ao incentivar as crianças construir hábitos saudáveis em relação à alimentação estamos oportunizando elas a conhecer alimentos sem agrotóxicos, gorduras ou outros itens que causem malefícios à saúde enfatizando a necessidade de ter uma alimentação balanceada nas refeições diárias. Realizar esse projeto de intervenção nesse espaço educacional foi um momento de aprendizagem, nos oportunizando um crescimento profissional enquanto estudantes de Pedagogia, proporcionando uma formação necessária para atuar na área de educação infantil.

Vivenciar o dia -a -dia, a rotina, as ações das crianças descortinaram os nossos olhares a respeito da Educação Infantil, do assistencialismo podendo perceber que a creche é um ambiente potencializador para o desenvolvimento da criança contribuindo para sua aprendizagem, desenvolvimento psicossocial e cultural.

Concluindo

O PIBID vem oferecendo uma experiência formativa que tem nos oportunizando vivenciar diversas aprendizagens, pois estar inserida em um ambiente educacional, vivenciando o dia-a-dia da escola, participando das experiências metodológicas, observando as ações desenvolvidas pelos docentes, presenciando suas dificuldades e conquistas, refletindo sobre sua prática e sobre a nossa, deixa-nos mais preparados para exercer a docência, saber lidar com os desafios e sempre criar novas possibilidades que potencialize o processo de ensino/aprendizagem, assim que concluir a graduação.

Este contato direto com a educação infantil, coparticipar e observar das atividades pedagógicas realizadas em sala de aula sobre a orientação de um docente que o PIBID nos oferece está sendo uma experiência única e rica em conhecimento e aprendizagem, compreendendo como podemos articular a teoria com a prática em um espaço no qual pretendemos atuar.

É relevante destacar que conhecer como é atuar em um espaço educativo com educação infantil, quais atividades que deve ser aplicadas de acordo a faixa



etária, como se dá à participação das crianças nas atividades, as brincadeiras realizadas, acompanhar o desenvolvimento das crianças, como é o cuidado dos profissionais com os alunos, e ter o contato direto com as crianças tem sido um momento de aprendizagem muito significativa e têm contribuído para a construção da nossa identidade profissional, tendo em vista que é fundamental toda dedicação dos professores neste ambiente educacional.

Portanto, toda a experiência obtida nas ações do subprojeto do PIBD, tanto as práticas quanto as teóricas têm nos proporcionado um desenvolvimento acadêmico e pessoal. Além dessas atividades realizadas pode-se dizer que o PIBID tem nos oportunizado vivenciar momentos de novos conhecimentos, rico para nossa formação acadêmica, vivenciando espaços diferentes, descortinando novos olhares para a educação e proporcionando uma formação necessária para atuar na área de educação.

Referências

BRASIL. Leis, Decretos, etc. **Constituição da República do Brasil**. São Paulo: IMESP, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do Brasil**. Lei nº. 9.394/96, de 20 de dezembro. 2ª ed.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIAGET, Jean. **Seis estudos da psicologia**- tradução Maria Alice Magalhaes D'Amorim e Paulo Sergio Lima Silva. Companhia Editora Forense. Rio de Janeiro, 1967.



**AS NARRATIVAS QUE NOS FORMAM:
UM OLHAR AO PROCESSO DE FORMAÇÃO NO CONTEXTO DA EJA DO
MUNICÍPIO DE SERRINHA**

Juliana Gonçalves dos Santos
MPEJA-UNEB
SEMED- Serrinha-BA
juli.goncalves10@yahoo.com.br;
Mariselda de Souza Vieira Carvalho
SEMED- Serrinha-BA
mari2011selma@hotmail.com;

Resumo

O presente trabalho pretende analisar o processo formativo do contexto da EJA do município de Serrinha, visa uma reflexão através das narrativas dos aprendentes compreender de que maneira as formações ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação, pela Coordenação EJA, contribuiu ou não na promoção do desenvolvimento profissional, principalmente no chão da escola. Essa pesquisa propõe uma discussão dialética e crítica sobre a instituição formadora em repensar suas posturas formativas e os impactos dessas formações no contexto da sala de aula. Assim, a metodologia adotada foi uma investigação-ação das narrativas dos aprendentes, tendo como principais contributos teóricos Arroyo (2010), Freire (1983) Haddad e Di Pierro (2000), Imbernón (2004), Josso (2004), Nóvoa (1995), dentre outros. Então, através de uma escuta prioritária e sensibilizadora dos professores correspondendo a uma prática reflexiva formador-pesquisador, idealizamos suscitar inquietações ao campo de formação docente.

Palavras-chave: Formação. Docência. EJA.

Introdução

A profissionalização docente marcada por referenciais e modelos organizativos aplicacionista ou investigativo da categoria¹⁹, como também, caracterizada por crises históricas sejam nos ideários formativos, salariais e lutas por

19 Para aprofundamento teórico fazer a leitura do livro Formação docente e profissional: Formar e forma-se para a mudança e incerteza, do autor Francisco Imbernón (2004), que explicita modelos e referenciais na prática de formação.



melhorias de condições de trabalho, num contexto de cobranças de um perfil ideal para atender as demandas sociais do Estado²⁰.

Diante dos modelos e realidades sociais, é preciso nos limitar a conhecer de fato o perfil docente da EJA, numa perspectiva de proximidade do seu contexto de trabalho, o chão da escola, a prática de ensino-aprendizagem, que de acordo a Perrenoud (2002), deve envolver a prática reflexiva sobre a própria ação, para poder desvelar a figura do profissional docente, para repensar qual modelo de educação que estão inseridos e a que currículo de formação o grupo está imbricado.

Esse diagnóstico dos professores da EJA é o ponto de partida de suma importância para interpretar o prognóstico desempenhado pelos próprios sujeitos, a profissionalização. Nesse sentido, tendo como base de estudo as inquietações da tríade ensino, pesquisa e formação que na concepção de Imbernón (2004) devem ou deveriam estar articulados, porém a profissionalização docente recai numa situação paradoxal entre o campo histórico de formação, a realidade de miserabilidade que perpassa no proponente acadêmico e no social.

Tais proposições são preocupantes, pois o espaço discursivo da EJA ainda é considerado restrito e precário no aspecto de condições de profissionalização e remuneração. (Haddad e Di Pierro, 2000). Nesse viés, de dar sentido ou estímulo a essa profissionalização, sem perder de vista as experiências do docente e fazer as interligações reflexivas aos conhecimentos e práticas pedagógicas esboçou-se os encontros formativos do professorado da EJA do município de Serrinha, partindo pela necessidade da prática social, sendo uma iniciativa da Secretaria Municipal de Educação, através da Coordenação de EJA, para estimular os debates teóricos-metodológico sobre a EJA.

Nessa perspectiva, apresenta-se nesse artigo uma discussão dialética a partir das vivências desses encontros formativos com os professores que lecionam na modalidade EJA da rede pública municipal de Ensino de Serrinha Bahia. Nossa pesquisa ideou numa investigação-ação na perspectiva de coletar dados, através das narrativas dos aprendentes e ao mesmo tempo contribuir acerca da formação continuada e da promoção do desenvolvimento profissional desses professores.

20 Para aprofundamento teórico fazer a leitura do capítulo I, do livro *Profissão Professor*, do autor Nóvoa (1991), cujo texto intitulado *Passado e presente dos Professores* discutem a exigência societária do perfil profissional docente.



Destarte Imbernón (2004) descreve a eficácia e eficiência da pesquisa-ação em que os envolvidos podem se ajudar e tentar solucionar os próprios problemas que permeiam o ensino. Assim, faremos uma análise da realidade do perfil docente do município de Serrinha, na tentativa de compreender como se dar a promoção e oferta de formação continuada em EJA? E de que maneira essa formação tem contribuído no desenvolvimento profissional docente?

A metodologia para a escrita desse artigo centra-se na pesquisa-ação interligada as narrativas de formação, por entender a necessidade de mudanças da ação pedagógica, sem esquecer a bagagem cultural dos sujeitos. Pimenta e Franco (2008), advertem que a pesquisa-ação imbricam-se com a ação pedagógica, devido a sua finalidade de construção do conhecimento sobre a cotidianidade do trabalho educativo, em que permitem melhorias no desenvolvimento profissional e no desenvolvimento institucional.

Josso (2004), ressalta com precisão, que as narrativas de formação servem de base documental para repensar nos processos de formação que se transformam em conhecimentos e aprendizagens significativas. Podemos dizer, que esse artigo também sinaliza momentos avaliativos para o órgão Secretaria Municipal de Educação de Serrinha, precisamente Coordenação EJA obter a formulação teórica e prática do que se caracteriza e representa a formação para os profissionais docentes participantes, até mesmo para se pensar em quebras de paradigmas ou em reconfiguração dos processos formativos.

A partir dessa perspectiva de uma investigação-ação engajados as narrativas formadoras, nos reunimos mensalmente com os professores para realizar as formações. Cujos encontros realizados em 2013, 2014, 2015 e ainda ocorrem até o presente (2016), em que cada ano percebemos a necessidade de reconfigurar o trabalho formativo. Assim, nosso recorte para este artigo equivalem os anos anteriores de 2013-2015, como avaliação crítica fundamentada desses encontros formativos, levando em conta as experiências do aprendentes e ao mesmo tempo, suas considerações de representatividade desse processo.

Daí, justifica-se o intitulado As narrativas que nos formam: Um olhar ao processo de formação no contexto da EJA do município de Serrinha, com a finalidade de compreender a ação reflexiva crítica dos nossos atos em conduzir o



processo formativo e ao mesmo tempo, ouvir dos aprendentes, professores de que maneira esses encontros contribuíram no desenvolvimento profissional, principalmente no que tange o saber-fazer metodológico, no chão da escola.

Aqui, está evidenciada nossa responsabilidade e compromisso com a formação de seres humanizados, que precisam de cuidados e uma escuta prioritária de suas subjetividades, por isso que nos debruçamos sobre o estudo de formação docente com base na concepção Freiriana de preservar a dialogicidade, a escuta, para entender o papel que desempenhamos se é de extensão ou comunicação (FREIRE, 1983), e se atende função do professorado na sua realidade social.

Para tanto, foi necessário realizar uma escuta sensível das narrativas dos aprendentes, professores em dialogar sobre que formação é esta? Se atende ou não os requisitos da práxis pedagógica, se mediante os estudos favoreceram ou não para as mudanças educativas e institucionais? Josso (2004) explicita que as experiências formadoras se acentua também como processo de conhecimento e as narrativas formativas se transformam em capital experiencial e como as mesmas são capazes de provocar a metamorfose das identidades e subjetividades.

A pesquisa foi assentada em referenciais teóricos que destacamos Arroyo (2010), Freire (1983) Haddad e Di Pierro (2000), Imbernón (2004), Josso (2004), Nóvoa (1995), e outros autores, que subsidiam a discussão desse artigo. Enfim, para compreensão do estudo dos professores atuantes em EJA que se dispuseram a colaborar, compartilhar experiências e saberes, que perpassam toda a sua prática buscando uma reflexão crítica e atuante diante desse contexto.

Espera-se que este trabalho possa contribuir para conscientização crítica e política das instituições formadoras, em repensar sua própria práxis a partir das impressões dos participantes aprendentes, que possibilite suscitar outras tantas inquietações aos formadores, aprendentes, a outros pesquisadores e outras instituições que trabalham com formação docente, em romper modelos tradicionais e que de fato valorizem as experiências dos sujeitos.

Uma breve discussão do entendimento formativo em eja



A nossa inquietude com essa escrita sobre a formação dos professores da educação de jovens e adultos (EJA) foi à necessidade de um olhar formativo nesse contexto, que nasceu de uma preocupação sobre a temática em questão, em debater conceitos, percepções e principais características que se configuram na formação docente como fenômeno complexo.

Sendo assim, ao tratar da Educação de Jovens e Adultos, marcada pelas desigualdades tanto no que correspondem as políticas públicas, o currículo, os projetos e tantos outros fatores. (ARROYO, 2010). O que se presume que essas políticas públicas, currículo, projetos direcionados a formação docente de EJA também são restritos, o que leva ao ofício professor a ter lacunas no seu fazer pedagógico.

Nóvoa (1995), já assinalava que as transformações para acontecer no sistema educacional, na qualidade do ensino é necessário discutir e concretizar uma adequada formação ao professorado. Em que Imbernón (2004), postula que a formação para atingir desenvolvimento e melhorias, refere-se ao coletivo desde o pessoal docente aos demais integrantes da instituição.

Contudo, a formação em si deverá contemplar mudanças, por se tratar de especificidades do campo teórico-prático, que segundo NUNES (2002, p. 84), analisa a prática dos professores, afirmando que “esta nova prática implica competências, habilidades e conhecimentos específicos, cuja aquisição deve ser o objetivo central da formação inicial e continuada dos docentes”.

A formação inicial e continuada enquanto jus de direito do professor deverá ser vista como política pública de forma organizada em relação às necessidades práticas que se apresentam cotidianamente pelos professores, pois acreditamos em uma concepção pensada e elaborada com o foco no chão da escola e no aprendente de forma geral, devendo ser pensada e ampliada de modo a responder às necessidades e desejos requeridos por esses profissionais, ou seja, uma política de formação docente processual e dinâmica, atenta às novas demandas e conhecimentos próprios do mundo contemporâneo.

Também nos referimos, a necessidade de uma política de formação contínua e permanente. A consolidação da formação só será possível, a partir de eixos teórico-práticos, concomitantes. Isso exige dialogicidade focado aos interesses



formativos docente imbricados a sua realidade escolar, para que as formações não sejam distante do fazer pedagógico, que de acordo a visão Freiriana, não transforme o processo que deveria permear a humanização dos sujeitos, passar ser idealizado como “coisa”, objeto de planos de desenvolvimento que o negam como ser da transformação do mundo”. (FREIRE, 1983, p. 13).

Com isso, nos reportamos aos processos formativos considerados monótonos e descontextualizados da realidade, que de acordo as palavras de Imbernón (2004), referencia de modelo aplicacionista ou normativo, porque esse modelo se baseia em imitações do que se deve fazer, comportar, evitar e até mesmo pensar, são os convencionais de aulas- modelo perfeito, que levam o professorado a eclodir um sentimento culposos, pela não adequação a sua realidade.

Esses modelos contraditórios, os quais vivenciamos e que não correspondem o fazer-real dos educandos e educadores da EJA, nos levou ao ensejo, a vontade de buscar transformar essa realidade que nos permeia. Quem sabe talvez, recriar um formato mais consistente de trabalho ou legítimo, como propõe Imbernón (2004, p.45), que “a formação será legítima então quando contribuir para o desenvolvimento profissional do professor no âmbito de trabalho e de melhorias das aprendizagens profissionais”.

Nesse sentido, a formação deve estar vinculados aos princípios propostos por Freire (1983), o da dialogicidade, o da prática da liberdade, ao respeito dos saberes, para que as ações reflexivas cheguem aos protagonistas sujeitos da EJA, o educando.

A promoção e oferta de formação continuada em EJA do município de Serrinha

Partimos, da percepção da EJA de forma em geral, a existência de um grande problema no que diz respeito às formações para professores, a abordagem prático-teórica, pois os mesmos não comungam das mesmas necessidades dos docentes atuantes, mesmo aqueles que não têm uma formação inicial. Assim, nos colocamos, pois nossas raízes antes de coordenação, somos docentes específicos da EJA.



Segundo Arroyo (2006), aponta que a formação aos profissionais docentes da EJA deve estar associado ao conhecimento da realidade dos educandos. Nas palavras do autor:

Não é qualquer jovem e qualquer adulto. São jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-raciais, do campo, da periferia. Se esse perfil de educação de jovens e adultos não for bem conhecido, dificilmente estaremos formando um educador desses jovens e adultos. (ARROYO, 2006, p. 22)

Foi pensando nessa realidade que vem dia após dia exigindo um fazer diferenciado pautado na realidade das relações educador e educando que ambos apresentam perfis variados, condições de vida e de trabalho e por isso as formações devem fazer notório os saberes. Concordando com Tardif (2002) descreve que a questão do saber dos professores não pode ser separada das outras dimensões do ensino, nem do estudo, do trabalho realizado diariamente pelos professores de profissão.

Os encontros formativos do professorado da EJA do município de Serrinha, são realizados mensalmente desde 2013, 2014, 2015 e ainda ocorrem até o presente (2016). Para esse estudo, fizemos o recorte que equivalem os anos anteriores de 2013-2015, como avaliação crítica fundamentada desses encontros formativos, levando em conta as experiências do aprendentes e ao mesmo tempo, suas considerações de representatividade desse processo.

Então, ao iniciarmos esse trabalho percebemos que temos um grande caminho a trilhar. Partindo de uma revisão bibliográfica documental até a escuta dos aprendentes da rede pública municipal de Serrinha. Embasadas em leituras de documentos do órgão Secretaria Municipal de Educação de Serrinha, através da Coordenação EJA, foram pesquisados relatórios, planos de ações e a oralidade do professorado que participaram dos encontros formativos, nos serviram de base e aporte teórico metodológico para construção desse artigo.

Assim, pensamos numa formação que seja à base de fundamentação em suas práticas docentes, no qual são desafiados a todo momento a buscar o novo e não se limitar ao mero livro didático como único recurso pedagógico. Tais desafios perpassam pelo próprio campo de atuação de todo professor, ou seja, a dificuldade de concretizar, por meio de ações consistentes o modo específico de ser da EJA.



De acordo os documentos pesquisados observa-se a existência de um projeto de formação para os professores da EJA, tracejado nos conceitos de Farias (2010), onde desvela o atendimento a diversidade dos educandos da EJA e a necessidade de garantir direito formativo aos docentes. Também preconizaram concepções de Teixeira (2006), cujo autor aponta a EJA como desafio e necessidade de repensar nas teorias, e nas bases epistemológicas da docência. Além, de referendar Freire (1996) pelo compromisso estético e ético no exercício a docência.

Assim, a estrutura da formação foi pensada a partir da realidade acompanhada vivida pela equipe nas escolas, observando o contexto social dos sujeitos da EJA, a relação professor- aluno e as percepções de como está acontecendo à práxis pedagógica, além da opinião dos educadores. Assim, as preocupações centram-se no saber fazer teórico metodológico desse orientador, suas perspectivas de estar na EJA, sua compreensão e internalização da proposta educacional do município e como se dá o processo avaliativo dos discentes.

Nesse sentido, foi possível descrever as dificuldades enfrentadas pelos professores da modalidade EJA em sua prática docente, levando em consideração seus anseios e desejos para tornamos essa prática uma ação ativa e investigativa no intuito de contribuir para a construção e o fortalecimento da política de formação a partir da percepção de suas necessidades de formação continuada.

E, é a partir desse olhar que a formação de professores é validada numa perspectiva de crescimento, partindo das dificuldades e alternativas elencadas por esses protagonistas, pleiteando a garantia do saber fazer pedagógico que “é o conhecimento experiencial contextualizado na ação pedagógica” (BORGES; TARDIF, 2001). Assim, Machado (2008) enfatiza as mudanças para a formação de professores da EJA em que prioritariamente atenda as realidades dos sujeitos.

Para que essas formações possam ter qualidade e cunho pedagógico será pertinente o acompanhamento pedagógico nas escolas para orientar e nortear tais ações docentes. Entendemos que, o acompanhamento pedagógico é de grande relevância para nortear as atividades diárias das escolas municipais, pois ajudam na orientação dos professores quanto aos conteúdos e habilidades a serem desenvolvidas em cada tempo formativo da EJA, ao mesmo tempo em que consideram as características do meio no qual os alunos estão inseridos.



Tivemos que insistir na junção de acompanhamento da ação pedagógica com a formação, até mesmo porque na EJA ainda não tem uma lógica delineada do perfil formativo ao perfil do docente. Perfilando a admoestação de Arroyo:

Esse caráter universalista, generalista dos modelos de formação de educadores e esse caráter histórico desfigurado dessa EJA explica por que não temos uma tradição de um perfil de educador de jovens e adultos e de sua formação. Isso implica sérias consequências. O perfil do educador de jovens e adultos e sua formação encontra-se ainda em construção (ARROYO, 2006, p. 18).

Devemos ressaltar que, os temas propostos na formação foram sugeridos pelos aprendentes, destacando políticas públicas, avaliação, identidade, projetos, currículo, juvenilização, entre outros.

A rede municipal trabalha com Pedagogia de Projetos, dialogando com os docentes, os quais deverão estar preparados para a constituição de Projetos pedagógicos que considerem as características, as expectativas e a realidade da EJA. Trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com os sujeitos, trabalhadores ou não, marcados por experiências de vida que não devem ser ignoradas. A formação de docentes deve, portanto, apropriar-se da riqueza cultural dos seus discentes traduzindo-as e enriquecendo os componentes curriculares.

E foi pensando em tornar a prática docente mais próxima possível do educando que acontecem essas formações, incluindo a disponibilidade de recursos didáticos, a flexibilidade dos tempos e espaços, pois a modalidade de ensino EJA exigem de seus aprendentes atitudes protagonizadora de suas práticas diárias.

As narrativas de formação da EJA, do ponto de vista do aprendente

Pensando numa aproximação e no despertar para a temática formação docente que partiu a preocupação em saber como de fato essas formações estavam contribuindo com a prática dos professores da rede de nosso município, e percebendo essas necessidades e com base na legislação sobre a atuação profissional dos professores e a presença de oportunizar novas reflexões que ampliam o papel social de sua profissão, faz-se necessário à inserção de novos



elementos metodológicos como participação, articulação, elaboração do trabalho coletivo que se constitui mudanças no crescimento desses professores em atuação.

Assim, nos encontros formativos e nos acompanhamentos pedagógico em lócus, na unidade escolar realizamos o processo de escuta dos aprendentes, eram recorrentes os questionamentos a respeito dos problemas oriundos das realidades das escolas, cujos problemas giram em torno de uma temática, tendo como base reflexões teóricas e juntos coordenação e corpo docente propõem um trabalho de intervenção.

Segundo Josso (2004), nos inquieta com a descrição do ponto de vista do aprendente, suas perspectivas, suas singularidades, suas vivências também são imprescindíveis no processo de formação. Isso demonstra a complexidade dos processos de formação, pois o movimento de interação das subjetividades e identidades se modificam, tanto as concepções do formador como também, a do formando.

Diante disso, as narrativas dos professores contemplaram a idealização da necessidade de formação, nos quais os mesmos compreendem que essa, é de suma importância para seu crescimento pessoal e profissional. Relataram precisamente que o ato formativo deve permanecer, mas em outras perspectivas, como o trabalho de oficinas, reforçar as bases teóricas, os relatos de vivências e ampliar a formação para além dos muros da escola, onde a comunidade e educandos possam estar envolvidos nesse processo.

[...] que o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. A teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprio como profissionais. (PIMENTA GHEDIN, 2002, p. 24)

Outra narrativa pertinente foi em relação a resignificação da metodologia do trabalho formativo, em que a maioria dos aprendentes apontaram suas insatisfações a respeito do tecnicismo, como as orientações burocráticas. Dentre essas oralidades selecionamos a seguinte:

[...] estamos cansados de formações técnicas, de preenchimentos de instrumentos avaliativos ou orientação conteudista, queremos aquelas



formações quando vocês tratam da nossa realidade, aquela que conversamos sobre a juvenilização como por exemplo o que fazer com esse grupo novo na EJA, os jovens que ficam dispersos...P1²¹

Tendo em vista, a fala do profissional docente acima citado, em expor suas inquietações sobre o processo de formação, mostra o quanto deixávamos esses aprendentes se manifestarem o que realmente desejavam. No decorrer das atividades propostas, oportunizávamos os professores a socializarem suas angústias, seus desejos de mudanças e o que queriam de fato aprender e discutir. Isso se dava por conta do nosso entendimento que convergem com Josso (2004), formação e autoformação não são conceitos separados, imbricam-se, a autora relata que formação e autoformação são indissociáveis, em que todos se formam e aprendem uns com os outros, formador e aprendente, através das trocas de experiências se formam juntos.

Devemos pontuar, que teve o grupo dos profissionais que não aceitavam a formação, alegavam o dia estabelecido não era apropriado, devido aos seus outros fazeres, em que já tinham uma carga horária extensiva. Os mesmos, pensavam que o dia formativo era como se fosse um acréscimo na sua carga horária de trabalho. Isso nos leva a reforçar que o profissional da EJA ainda tem muitas demandas escolares e sociais, que comprometem sua formação, sequenciando a desprofissionalização da categoria. (OLIVEIRA, 2003)

Uma das mudanças constatadas, como fruto da formação foi o despertar, o querer dos professores em realizar um momento coletivo com todas unidades escolares da rede municipal, com o intuito de expor suas experiências, seus trabalhos, suas culturas, as práticas exitosas que realizaram com os estudantes, afim de dar visibilidade aos saberes e fazeres pedagógicos para a comunidade geral

Outra mudança confere a prática na sala de aula, em que muitos professores empoderados das discussões e das abordagens metodológicas realizaram atividades e projetos nas unidades escolares, como projetos sobre a EJA e o trabalho, de leituras, sexta cultural, torneio esportivo, aulas de campo e outros. Segundo Hernández (1998, p. 49), descreve que “os projetos não devem ser vistos

21 Compete a fala de um dos profissionais docente participante da formação, designamos como a fala do professor 1 e assim por diante.



como uma opção puramente metodológica, mas como uma maneira de repensar a função da escola”.

Como destaque, pontuaremos as atividades voltadas para a busca e permanência do educando na EJA, em que os professores se juntaram com os demais funcionários das unidades escolares e desencadearam uma campanha para busca do aluno evadido, por meio de cartas-convites, saraus, visitas domiciliares, dentre outros.

Esse estudo com base nos depoimentos dos professores colaboraram com a presente pesquisa por conhecer e sentir a real necessidade dessa ação e que futuramente essa seja fruto promissor na continuidade de suas ações no chão de cada Unidade Escolar. Lembrando que cada unidade tem suas especificidades, pois cada turma, cada profissional, cada aluno têm suas singularidades, por isso, não existe um modelo acabado e pronto, a cada dia temos que reinventar a práxis pedagógica.

Considerações finais e recomendações

As discussões com os professores favoreceram a reflexão de um currículo que, de fato, seja significativo e que possa nortear o trabalho dos docentes do Sistema Municipal de Ensino que levando em conta os conhecimentos necessários para os educandos, em cada uma das disciplinas propostas, ajude na orientação da escola, quanto a consecução dos objetivos estabelecidos em cada ano ou etapa escolar.

Realizar o acompanhamento às turmas vai além de planejar e orientar os conteúdos a serem trabalhados, como também, contribuir na promoção da interdisciplinaridade por meio de propostas que possibilitem o desenvolvimento intelectual, social e afetivo dos estudantes e aumentem a qualidade da educação oferecida pelo município.

No que tange a criticidade formativa percebemos que o fator técnico, que competem aos instrumentos burocráticos que operacionalizavam as ações, como os relatórios, preenchimentos de fichas técnicas, exemplificação dos diários de classe, entre outros. E que na verdade, os professores idealizavam o rompimento técnico,



devido aos seus anseios de resoluções as situações- problemas do âmbito de trabalho. Destarte, esse estudo nos levou a interpretar como deveria ser o trabalho de formação, em que reconfiguramos os momentos quando se trata de formação docente e quando compete ao trabalho técnico.

Convergindo com o autor Barreiros (2006), há existencialidade técnica, mas a totalidade do ser professor, suas subjetividades se constitui fundamental para a alteração do campo real, a práxis pedagógica. E o fazer não é simples, em que ainda estamos enraizados a culturas tradicionais e burocráticas que em vez de incluir os sujeitos, os excluem. (PIMENTA E LIMA, 2004).

Notamos também, que a formação deve mudar, sair do patamar técnico e eleva-se a formação experiencial, pois segundo as palavras do autor Larrosa (2002, p. 25-26), “É experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”.

Debruçar-se sobre o estudo formativo e suas contribuições mostra a preocupação com os sujeitos da EJA, educadores e educandos para que não sejam passivos aos modelos de formação impostos, porém que se estimule o desejo de formadores e aprendentes e assim, desenvolver cada vez mais suas potencialidades, para exigir o melhor no sentido de valorização e mudanças das práticas sociais reais.

A partir das reflexões pontuadas neste artigo e, a guisa de conclusão de como é necessário a prática reflexiva do formador- pesquisador e que realmente assuma esse papel de investigação crítica da própria formação e os aprendentes-professores também sejam pesquisadores de suas práticas. Concluímos, que a formação contribuiu como elemento imprescindível no desenvolvimento profissional, em que muitos transformaram o seu fazer pedagógico e ainda assim, assumimos a necessidade de reformular o trabalho formativo para alcançar patamares experienciais.

Foram estas as premissas observações de críticas e mudanças ainda limitadas, porque não dará conta das lacunas enfrentadas pelos profissionais. Que esse estudo interpretativo altere a compreensão e tratamento sobre o que é formação. Assim, que por meio desse estudo, tenha corroborado ao menos para



suscitação de inquietações aos formadores, aos aprendentes, a instituição ofertante, a outros pesquisadores desse campo de formação docente e tantas outras instituições para que possam mudar suas posturas, quanto a implementação e como fazer as formações, e que logo possível contemplem de fato a valorização dos sujeitos educadores e educandos.

Referências

ARROYO, Miguel. **Formar educadores e educadoras de jovens e adultos**. In: SOARES, L. (Org). Formação de Educadores de Jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica/ SECADMEC/ UNESCO, 2006, p. 17-32.

_____. **Políticas educacionais e desigualdades**: à procura de novos significados. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1075-1432, 2010.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. Prática de ensino: elemento articulador da formação do professor. IN: BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BORGES, Cecília; TARDIF, Maurice. Dossiê dos Saberes Docentes. **Educação & Sociedade, CEDES**, Campinas: v. 22, ano 22, n. 74, abr. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. >. Acesso: 17 de abril de 2016

DI PIERRO, Maria Clara. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil**. In: Revista Educação e Sociedade, n. 92, p., 1115, out. 2005.

FARIAS, A. F. **Identificando os sujeitos da educação de jovens e adultos no município de Presidente Prudente-SP**. 2010. Disponível em: http://prope.unesp.br/xxi_cic/27_37670025824.pdf.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNIO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Elementos Vivências: Revista Eletrônica de Extensão da URI ISSN 1809-1636 Vivências. Vol. 9, N.17: p. 68-82, Outubro/2013 82 para a **Formulação de Diretrizes Curriculares para Cursos de Pedagogia**. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007.

FREIRE, P. (1983). **Extensão ou Comunicação?** (Traducción de Rosisca Darcu de Oliveira). 7ª ed. (1ª edición:1969). Rio de Janeiro: Paz e Terra .

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.



GOODSON, Ivor F. **Dar voz ao Professor: As histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional.** In: NÓVOA, Antônio. *Vidas de Professores.* Portugal: Porto editora, 1995.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO **Escolarização de Jovens e Adultos.** Revista Brasileira de Educação. São Paulo: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Mai-ago, 2000b, nº 14, pp.108-130.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação.** Os projetos de trabalho. Porto Alegre : Artes Médicas, 1998.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional.: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2004

JOSSO, M. **Experiências de Vida e Formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

LARROSA BONDÍA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** 2002.

MACHADO, N. J. **Epistemologia e Didática – as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente.** 7 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Educação.** Porto Alegre, (4), 1991.

_____. **Profissão Professor.** Porto: Porto Ed., 1995.

NUNES, Clarice. Ensino normal: **formação de professores,** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

OLIVEIRA, Dalila A. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila A. (Org.) **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor: Profissionalização e Razão Pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência.** São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, S. G. **Professor reflexivo: historicidade e conceito.** In PIMENTA, S. G., GHEDIN, E. (Orgs). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.* São Paulo: Cortez, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.



TEIXEIRA, Augusto Niche. **Educação frente à complexidade educando jovens e adultos para a vida**. In: SHEIBEL, Maria Fani e LEHENBAUER, Silvana (orgs.). Reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos. Porto Alegre: PALLOTI, 2006.



**APRENDENDO COM A ARTE:
CONTRIBUIÇÕES DAS LINGUAGENS NO PROCESSO DE ENSINO
APRENDIZAGEM**

Lindiana Visitação dos Santos
Universidade do Estado da Bahia – Campus XI
ld.diana@hotmail.com
Isaura Santana Fontes
Universidade do Estado da Bahia – Campus XI
isaurafontes@hotmail.com

Resumo

O presente artigo propõe um olhar reflexivo sobre a inserção das linguagens visual, musical, teatral e da dança na escola, assunto este que deve viabilizar a prática educacional dos profissionais da educação básica, além de apresentar importantes contribuições para formação do pedagogo. Dada a forte influência da cultura na vida do ser humano, este artigo tem como objetivo compreender como as linguagens visual, musical, teatral e da dança podem contribuir para o processo de ensino aprendizagem de estudantes do 4º ano do ensino fundamental I, fortalecendo os laços da subjetividade dos educandos, explicitando a necessidade de aquisições na valorização do meio sociocultural que vivem, enfatizando que as linguagens refletem uma atitude pedagógica fundamentada numa concepção de educação que estima a construção do conhecimento. Desse modo, conclui-se que o incentivo cultural através das linguagens é fundamental na formação de crianças e jovens, pois desenvolvem habilidades, valores e posturas que contribuem para um crescimento harmônico e para a formação da cidadania.

Palavras-chave: Linguagens. Educação. Cultura.

Introdução

Este artigo de caráter bibliográfico encontra-se ancorado no Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “A inserção de projetos culturais na escola de ensino fundamental I: implicações e aprendizagens”, no qual tem como objetivo compreender como as linguagens visual, musical, teatral e da dança podem contribuir para o processo de ensino aprendizagem de estudantes do 4º ano do ensino fundamental I. Tendo como ponto de partida a seguinte indagação: De que maneira a inserção das linguagens visuais, musicais, teatrais e da dança no espaço



escolar ajuda no desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental I?

Nesse sentido estaremos explicitando reflexões acerca da referida temática sob a orientação dos seguintes teóricos: Duarte Júnior (1988), Santos (2014), Walter Benjamim (1994), Penna (2014), Ferreira (2012), Marques (1995), Beineke (2013), dentre outros, os quais estarão subsidiando nos aspectos concernentes ao tema. Suas colocações são enriquecedoras à medida que nos transporta a alguns momentos na história, trazendo à nossa realidade pontos importantes a serem debatidos e analisados.

Fica claro na literatura ora apresentada que a questão da inserção das diversas linguagens consiste no desafio de compreender a necessidade de novas práticas pedagógicas que venham contribuir com a formação pessoal, profissional e social dos alunos do 4º ano do ensino fundamental como seres humanos, para que diante dos desafios, pensem sobre o que já conhecem, busquem alternativas para desvendar o que desconhecem e encontrem soluções para questões que ultrapassem os muros da escola, ou seja, linguagens que os preparem para a vida e que resinifiquem sua identidade.

É sabido que, o incentivo à cultura, em todos os seus sentidos e definições, é um caminho importante para a promoção de cidadania em qualquer projeto educacional. Portanto viemos através desse artigo avivar os laços da cultura por meio das linguagens no dia a dia do ser humano, utilizando-se da escola como lugar propício de desenvolvimento de habilidades cognitivas dos estudantes, visando uma contribuição para formação destes sujeitos.

Dessa forma, este artigo encontra-se dividido em três seções. A primeira seção consta desta introdução. A segunda denominada *“Arte: abrindo novas possibilidades de ensino”* faz uma incursão das reflexões sobre as contribuições das linguagens na vida do ser humano. A segunda seção está dividida em quatro subseções. A primeira subseção *“Linguagem visual”* aborda a importância do estímulo da estética no espaço escolar. A segunda subseção *“Linguagem musical”*, traz a contribuição da música para os estudantes dentro e fora da escola. A terceira subseção *“Linguagem teatral”*, ressalta as artes cênicas como forte componente pedagógico. E por fim a quarta subseção *“Linguagem da dança”* integra o



desenvolvimento do conhecimento corporal ao intelectual. Na terceira e última seção estão as considerações finais que traz as (in)conclusões concernentes a temática abordada.

Arte: abrindo novas possibilidades de ensino

A arte faz parte da vida e da cultura de um grupo, de um povo. É uma linguagem, uma forma de se expressar e se comunicar através de símbolos. Presente em todas as culturas, a arte exprime sentidos, educa a sensibilidade, possibilita o exercício da imaginação, pois “sempre, imaginar será mais que viver” (BACHELARD *apud* DUARTE, 1988, p. 102)

Por ser de caráter inventivo e profundamente humano, as manifestações artísticas contribuem de forma única para o mundo do conhecimento, pois exercitam a sensibilidade emocional ou subjetiva dos indivíduos, fazendo aflorar a própria criatividade que muitas vezes encontra-se adormecida em cada um. Por isso, é interessante pensar em um currículo inovador.

Um currículo em ato, como propõe Macedo inspirado em Bakhtin (2011; 2013), onde o sujeito é convocado a compreender a experiência formativa em ato situado e avaliativo, sempre em relação e submetido ao contexto sócio-histórico cultural. Assim, aprender um determinado tipo de conhecimento e de atividade se apresenta e se organiza como relevante em termos de aprendizado e formação. Ou seja, é aprender em espaços onde se elege um conhecimento como formativo. (SANTOS, 2014, p. 35)

A arte integrada ao universo escolar exerce função privilegiada, por romper com o cotidiano e ser uma alternativa necessária para aproximar contexto, conhecimento e prazer.

Valorizar os objetos, a música e as tradições que fazem parte do dia-a-dia da comunidade e ao mesmo tempo enriquecê-lo, trazendo obras até então desconhecidas para este grupo, são iniciativas que em muito podem contribuir com a escola, além de favorecer maior aproximação entre ambas. A partir de então, abre-se um diálogo entre lazer e conhecimento fazendo com que a sensibilidade artística e a necessidade de compartilhar com os outros uma experiência individual e/ou coletiva torne-se um exercício constante de interlocução e, principalmente formação.



A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394), aprovada em 20 de dezembro de 1996, estabelece em seu artigo 26, parágrafo 2º: “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis de ensino da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. A arte na escola é obrigatória e todos devem trabalhá-la, porque através dela os estudantes constituem seu meio social e cultural.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Arte:

São características desse novo marco curricular as reivindicações de identificar a área por arte (e não por educação artística) e de incluí-la na estrutura curricular como área com conteúdos próprios ligados à cultura artística, e não apenas como atividade. (BRASIL, 1996)

A arte tem sua especificidade na educação, e deve ser trabalhada como tal, então ela deixa de ser apenas um campo diferenciado da atividade social e passa a ser, um modo de praticar a cultura. Assim, ela é importante na escola porque é importante fora dela. Ao fazer um trabalho de arte, desenvolvemos muitas ideias e estas ganham formas e valores que nos tornam mais sensíveis. Através dela ampliamos nossos próprios conhecimentos, enxergamos o conhecimento do outro, e da realidade que vivemos. Esse processo é fundamental para nos tornar cidadãos.

No que se refere ao ensino da arte, ela tem por objetivo a educação estética. Ela compreende três campos conceituais que estão presentes nos PCN-Arte que são: produção, fruição e reflexão. Pensando sobre a luz teórica de César Coll, o processo de ensino-aprendizagem em arte também envolve ações implícitas nas várias categorias do aprender/ensinar, como objetivos a serem alcançados quanto à aprendizagem de fatos, conceitos, procedimentos, valores, atitudes e normas.

Segundo Martins (2009, p. 35) “a arte é uma forma de criação de linguagens – a linguagem visual, musical, teatral, da dança, cinematográfica, entre outras”.

De acordo com Ferreira (2012, p. 19) na metodologia triangular para o ensino de artes, proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (1998), três eixos são fundamentais ao ensino-aprendizagem das artes (sendo a macro área composta de quatro áreas/linguagens distintas, artes visuais, dança, música e teatro) “o exercício prático (fazer criativo), a recepção (apreciar, fruir e relacionar-se com artefatos) e a contextualização (reflexão relacional, histórica e sociocultural)”. Os eixos são de fundamental importância para o desenvolvimento do



estudante, pois só com a prática podemos descobrir nossas aptidões, e a partir delas apreciar as limitações ou (in) limitações que possuímos, e por fim, refletir sobre elas e por meio delas.

Assim, percebemos que existem diversas perspectivas sobre a presença da arte no currículo, mas ante os limites deste estudo, optamos por focar agora na linguagem.

Quando nos referimos ao termo linguagem, de imediato a associamos a oral, escrita e verbal, e nos esquecemos de que existem outras formas de linguagem não verbal que também expressam, comunicam e produzem conhecimento. Vejamos como estas formas de linguagem podem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem.

Linguagem Visual

Engloba fotografia, moda, artes gráficas, cinema, televisão e outras. Para que o aprendiz conheça o campo da linguagem visual, é necessário que a/o professor/a possibilite a experimentação e a leitura de diferentes modos e formas de linguagem visual, provocando sua percepção nessa linguagem. Esta, por sua vez, pode ser levada à criança através de um olhar pensante, sensível e sutil.

A simples visão supõe e expõe um campo de significações, ele, o olhar – necessitado, inquieto, inquiridor –, as deseja e procura, seguindo a trilha de sentido. O olhar pensa, é a visão feita interrogação (CARDOSO, 1988, p. 349).

Para Walter Benjamin

Pela primeira vez no processo de reprodução da imagem, a mão foi liberada das responsabilidades artísticas mais importantes, que agora cabiam unicamente ao olho. Como o olho aprende mais depressa que a mão desenha, o processo de reprodução das imagens experimentou tal aceleração que começou a situar-se no mesmo nível que a palavra oral (BENJAMIN, 1994, p. 167 *apud* LINS, 2011, p. 90).

Um simples olhar nos permite enxergar uma figura de várias dimensões, ele precisa ser alimentado, e o estudante instigado a pensar de forma que aos poucos surjam questionamentos e curiosidades, para que estes possam tecer suas redes de significações, na busca de compreender conceitos, processos e valores, uma vez que “construindo a cultura o homem concretiza os seus valores, e os valores



estéticos – o ritmo e a harmonia – são fundamentais à ordem, ao sentido.” (DUARTE JÚNIOR, 1988, p. 53)

A presença da imagem nos conteúdos escolares deve ser favorecida, desde que não utilizada como elemento decorativo ou elucidativo, mas como um recurso que ajude o estudante a compreender o passado, permitindo a ampliação sobre o presente e o futuro e fomentando sensibilidades.

Nas últimas décadas temos notado a educação como mote político de caminho certo para o desenvolvimento do país, e associada a ela a formação de professores como sendo fator relevante para a preparação de cidadãos conscientes. Formação esta, que é cada vez mais exigida em decorrência das transformações ocorridas na sociedade, o que faz com que práticas diárias de ensino sejam refletidas.

Conforme Libâneo

A atividade docente vem se modificando em decorrência de transformações nas concepções de escola e nas formas de construção do saber, resultando na necessidade de se repensar a intervenção pedagógico-didática na prática escolar. (LIBÂNEO, 1999, p. 258)

A formação profissional é uma das principais estratégias para a conquista de uma educação de qualidade, sendo assim, a formação continuada surge como uma necessidade da profissionalização docente.

O/a educador/a é um dos grandes responsáveis pelo aprendizado das crianças por ser quem está em contato intenso com os estudantes, isso o deve tornar um/a pesquisador/a e investigador/a de novas culturas e práticas de ensino. Nessa perspectiva, a formação continuada permite ao docente adquirir conhecimentos específicos da profissão, se tornando assim um ser cada vez mais habilitado a atender as exigências impostas pela sociedade, exigências estas que se modificam com o passar dos tempos, tendo então o educador que estar constantemente atualizado. Assim, objetivando o desenvolvimento dos estudantes, como teoriza Langer (1971, p. 91) “uma cultura de desenvolvimento exige divergência, mudança, novidade de formas expressivas – em linguagem, ideias, objetos visíveis, maneiras de fazer coisas”. Essas mudanças estão relacionadas a um novo modo de pensar e avaliar sua prática pedagógica em relação à



necessidade e ao nível de desenvolvimento dos educandos para que estes vejam sentido naquilo que lhe está sendo ensinado.

Nas aulas de artes os estudantes devem ser instigados a criarem símbolos autônomos, onde/quando possam perceber suas aptidões.

Ao manipular sua própria criação, ao compor um símbolo de emoção humana, aprende, da realidade perceptível à sua frente, possibilidades da experiência subjetiva que ele não conhece em sua vida pessoal. Seu próprio alcance mental e o crescimento e expansão de sua personalidade estão, portanto, profundamente envolvidos em sua arte. (DUARTE JÚNIOR, 1988, p. 85).

Por meio de atividades livres, sem meras cópias, os estudantes podem descobrir habilidades que jamais saberiam que possuíam se estas não fossem estimuladas.

Portanto, é do entusiasmo do educador que nasce o brilho no olhar dos estudantes. Os professores precisam fazer com que os aprendizes tornem-se capazes de fazer leituras e releituras de obras, e que sejam capazes de compreenderem o que está a sua volta, como menciona Duarte Júnior (1988, p. 84) “A função primordial da Arte é objetivar o sentimento de modo que possamos contemplá-lo e entendê-lo”. Mas para que este aprendizado ocorra é necessário que o professor teste o conhecimento do que vem a ser a arte visual para eles. É importante também, que o educador conheça as diferenças entre o seu olhar de adulto e o olhar de criança do estudante.

A leitura visual, enquanto um conteúdo escolar já estabelecido é uma das maneiras que temos para o desenvolvimento estético dos estudantes. O educando brinca com as linhas, as formas e cores da linguagem visual, em produções que mostram sua liberdade e ousadia. Segundo Martins (2009, p. 125) “para que o aprendiz possa poetizar, fruir e conhecer o campo da linguagem visual, é necessário que o professor possibilite: o pensamento visual tornando visível; a pesquisa e a leitura de sua estrutura e diferentes modos; [...]”.

Linguagem Musical



Desenvolve a percepção auditiva, o ritmo, a harmonia, a improvisação, a interpretação, a apreciação e a sensibilidade. A música é um caminho para que as crianças e adolescentes se envolvam com as manifestações musicais da sua comunidade e de outras.

A proposta para a música dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Arte [...], busca uma educação musical que tome como ponto de partida a vivência do aluno, sua relação com a música popular e com a indústria cultural, buscando ampliar o alcance e a qualidade de sua experiência estético-musical. (PENNA, 2014, p. 93).

Conhecer e compreender a música como uma produção cultural implica na criação de contextos significativos, ou seja, ela ajuda na compreensão de vários aspectos que atribuímos as nossas vidas e principalmente nos permite manter as nossas raízes vivas, valorizando os nossos ancestrais e o cotidiano.

Por meio dela construímos novos valores. Desta forma, para Martins (2009) “conhecer e compreender a música como uma produção cultural supõe também a criação de contextos significativos para conversa sobre os conceitos e a história da linguagem musical – nas diferentes culturas, no decorrer do tempo” (MARTINS, 2009, p. 122). A música é um dos principais meios de comunicação existentes na sociedade, e através dela é possível transmitir não só palavras, mas sentimentos e ideias que podem ganhar grandes proporções didáticas, quando bem direcionadas. Ela está tão presente nas nossas vidas, que muitas vezes não paramos para pensar sobre a diversidade de significados que ela apresenta.

A educação musical estimula de acordo com estudiosos áreas do cérebro e desenvolve habilidades importantes, como a coordenação motora, a mente e a socialização do indivíduo. Porque trabalhada desde a infância, a música faz com que a criança adquira uma maior facilidade para a compreensão de outras áreas do conhecimento que ajudarão em seu desenvolvimento dentro da escola e fora dela.

Preparar os estudantes para que possam desempenhar funções motoras e cognitivas, bem como relacionar-se bem com o meio social pode ser uma tarefa difícil de executar, quando não se coloca isto como objetivo principal. O ensino da música torna-se uma ferramenta de trabalho para os docentes, por facilitar este processo. Cabe a eles criarem as condições necessárias para o ensino da música buscando o desenvolvimento das crianças.



Conforme Beineke

É nosso papel criar condições para que se estabeleça um ambiente de comprometimento com os processos de aprendizagem musical do grupo, de colaboração mútua, de engajamento de interesses e de valorização das contribuições das crianças. O que desejamos, enfim, é construir uma educação musical na infância que contribua com a formação de pessoas mais sensíveis, críticas, transformadoras e solidárias, tendo em vista um mundo melhor. (BEINEKE, 2013, p. 23).

Trabalhar com o ensino da música na escolar não é tarefa difícil, além de ter fácil acesso, ela não necessita, necessariamente, de mais nada – dependendo do que se deseje trabalhar/produzir – além de estudantes e professores. Os educadores podem avançar metodologicamente por trilhas mais criativas que cativem os estudantes, utilizando a música como sócia, visando atrair e fazer evoluir seu grupo, compreendendo e experimentando o valor musical no processo educacional. “Ouvir uma grande variedade de música alimenta o repertório de possibilidades criativas; novas leituras poderão ser realizadas, com novos significados.” (FRANÇA; SWANWICK, 2002 *apud* MARTINS, 2012, p. 12)

Para Penna (2014) “[...] a educação musical na escola básica tem como objetivo uma mudança na experiência com a arte no cotidiano” (PENNA, 2014, p. 91). Independente de qual seja a atividade realizada na escola, esta deve contribuir para que crianças e jovens aprendam a conhecer, fazer, conviver e ser, fortalecendo assim, os Quatro Pilares da Educação Básica. E a arte contribui para tal promoção, permitindo que os estudantes aprendam a conhecer tendo acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade; aprendam a fazer, sendo capaz de transformar ideias em ações; aprendam a ser, assumindo-se como igual ou diferente dos demais; e por fim, aprendam a conviver sabendo ouvir e colocar-se no lugar do outro. Atividades artísticas realizadas em grupo representam uma boa oportunidade no processo de aprendizagem e humanização do educando.

Crianças pertencem a um mundo imaginário, onde a música está presente, portanto, não deve ser excluída do seu cotidiano, por ser uma grande aliada no desenvolvimento saudável da criança.

Linguagem Teatral



Há várias maneiras de fazer teatro: com bonecos, atores, sombras, palavras, mímicas e até mesmo pela música. As peças teatrais surgem de um conto, um poema ou uma quadrinha. Podem surgir também dos acontecimentos do cotidiano ou do repertório cultural, basta usar a criatividade e vivenciá-las na prática, seja como espectador ou ator.

Uma das formas mais produtivas de apreensão dos códigos e dos procedimentos, que estão envolvidos na linguagem teatral, é experimentá-los na prática. Não há manuais escritos que ensinem a ser espectador e muito menos fazer teatro. Vivenciando com seus corpos e ações o fazer teatral, potencializa-se e torna-se outra a relação como espectador das diversas linguagens cênicas, espetaculares e, por que não, midiáticas, além de desenvolver aspectos fundamentais de criatividade, imaginação, oralidade e expressão corporal, trabalho em grupo e cooperação, noções estéticas e éticas, entre tantas outras. (FERREIRA, 2012, p. 15).

A chave de entrada da linguagem teatral é o jogo. Nesse jogo mágico da linguagem teatral, podemos ser “feiticeiros, capitães do mar, fadas, elefantes. [...] podemos alçar-nos à Lua ou viver em lindos castelos” (SPOLIN, 1979, p. 254). No mundo do faz de conta podemos ser o que quisermos, basta deixar a imaginação fluir.

Para Viola Spolin, a divisão do jogo em palco e plateia, ou seja, uns jogam e outros observam, é primordial para a compreensão da linguagem cênica e de suas convenções. Aprende-se com o outro na diferença, na relação com o outro e não somente consigo mesmo. Viola propõe jogos individuais, em duplas, trios e grupos, em que os jogadores fazem e também apreciam e comentam o trabalho dos colegas, desenvolvendo o olhar, o potencial analítico e a capacidade de criticar e ser criticado de modo produtivo, aberto e franco. (FERREIRA, 2012, p. 25-26).

O teatro transforma as pessoas, por meio dele podemos expressar nossas emoções e indagações. Através dele fazemos pessoas rir, chorar, pensar, reformular ideias, sensibilizá-las. Seja no aspecto pedagógico ou no aspecto artístico, assistido ou dirigido, o teatro auxilia a criança no seu crescimento cultural e na sua formação como indivíduo.

O teatro na sala de aula inclui uma série de vantagens que podem ser obtidas ao longo do percurso, como o qual o estudante aprende a improvisar, desenvolve a oralidade, a expressão corporal, aprende a se entrosar com as pessoas, desenvolve o vocabulário, trabalha a cidadania, ética, interdisciplinaridade, incentiva a leitura;



ajuda os estudantes a se desinibirem-se e adquirirem autoconfiança, desenvolve habilidades adormecidas, estimula a imaginação e a organização do pensamento. Afinal, são inumeráveis as vantagens em se trabalhar o teatro em sala de aula.

É importante ressaltar que o aprendizado a partir do teatro não acontece somente para as pessoas que atuam nas peças, ele ocorre também para os espectadores desta arte. A criança, ao assistir a uma peça, tem muitos benefícios como convívio social quando aprende a se comportar de determinada maneira para assistir ao teatro, estabelecendo a relação interpessoal em jogo; ampliação do seu repertório de histórias, sendo que a cada nova peça que assiste é mais uma história que conhece o que amplia sua inteligência linguística; noções de lógica e causalidade, ao assistir de fora a uma peça, a criança compreende melhor a ideia de início, meio, e fim; ocorre também a leitura da linguagem não verbal, pois muitos códigos são usados nas diferentes linguagens teatrais, que despertam a capacidade de leitura de signos que irão gerar novos significados; e a elaboração de suas próprias emoções, ao se envolver com a história vivida no “palco”, a criança irá despertar uma série de sentimentos e reações emocionais, enriquecendo nossa habilidade intrapessoal. Segundo Ferreira (2012, p. 13) “apreciar, contextualizar e refletir acerca da arte constitui sujeitos com maiores possibilidades de atuação política e crítica na (re)construção das realidades e contextos”. São infinitas as contribuições que o teatro pode e deve fazer para ajudar na construção de um ser humano melhor, mais sensível e mais habilitado para lidar num mundo tão complexo quanto à mente humana é capaz de criar.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais buscam identificar os diversos argumentos sobre a importância do conhecimento artístico. O teatro na escola, de acordo com os PCN, tem o intuito de que o estudante desenvolva um maior domínio do corpo, um melhor desempenho na verbalização, uma melhor capacidade para responder às situações emergentes e uma maior capacidade de organização de domínio de tempo.

A escola não tem como objetivo formar um estudante ator, mas sim dar oportunidades a cada um de descobrir o mundo, a si próprio e a importância da arte na vida humana.



Resumindo, o teatro coopera para o desenvolvimento da expressão e comunicação e favorece ainda a produção coletiva de conhecimento da cultura, tanto no valor estético e principalmente no educativo.

Linguagem da Dança

As socializações de conhecimento por meio dos aprendizados obtidos ao longo da vida, como sabem não se restringe mais às quatro paredes da escola. Em meio a inúmeras possibilidades de ensino a sociedade precisa parar para refletir sobre o novo rumo que a escola pode ganhar inserindo novas práticas de ensino, e a dança pode trazer transformações para este novo paradigma de aprendizagem. O acesso à aprendizagem da arte do movimento permitirá ao estudante uma experiência estética, que poderá lhe dar suporte para a construção e invenção de novas manifestações da dança, além do prazer que proporciona, possibilita o desenvolvimento de habilidades básicas do corpo, da consciência corporal e dos movimentos.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física, Brasil (2001) a “Dança é um bloco de conteúdo que inclui as manifestações da cultura corporal, orientadas por estímulos sonoros que visa à expressão e comunicação por meio do movimento do corpo”. Sendo assim, os educadores precisam criar situações incentivando e estimulando os estudantes a se expressarem sem medo, pois a dança é uma linguagem de grande riqueza e denota o mundo interno das crianças, e nós como professores/as não podemos negar esse direito aos nossos estudantes.

A dança requer de nós um novo sentido para nossas ações, e nossa vida. As discussões em torno da Educação nos dias de hoje enfatizam um ensino-aprendizado que trace relações diretas com mundo contemporâneo. Como discorre Marques

Nossos alunos já pertencem a uma geração que faz parte de uma “outra cultura”, muito mais ligada ao mundo das imagens, do corpo e das sínteses (sentidos) do que à maneira “adulta” de entender o mundo: a cultura do livro, da razão, da análise (pensamento). Esta ‘outra cultura’, sugere-se, não deveria ser excluída de nossas salas de aula. (MARQUES, 1995, 13)



A criança nasce e se desenvolve vivenciando experiências do próprio corpo, explorando e interagindo no meio em que vivem. Através do corpo as crianças podem expressar suas emoções, tornando vital o movimento do mesmo para o desenvolvimento de suas habilidades e expansão do conhecimento.

Nesta perspectiva poderíamos pensar em uma metodologia de ensino que viabilizasse a completude das duas práticas (sentido/pensamento), através da qual uma não se distancie da outra, e ambas se completem. Desta forma, estaremos embasados em um processo educacional que realmente valorize a pluralidade cultural, a diferença e o conhecimento interdisciplinar que se realiza através do diálogo contínuo entre corpo, mente, sociedade, que se torna essencial para o processo de transformação da realidade social. Para Falkembach

[...] a dança é fundamental para a educação do indivíduo e que, portanto, deve estar na escola, bem como faz parte do campo artístico: dança como espaço da educação estética, como possibilidade de expressão e de leitura do mundo, como espaço de ampliação do autoconhecimento, da relação do indivíduo com os outros e com mundo. (FALKEMBACH, 2012, p. 66).

A arte no âmbito educacional precisa ser contextualizada, assim a dança na escola não terá apenas função de movimentar o corpo com qualquer música ou ritmo, mas sim conhecer seus processos históricos, coreográficos, estéticos e sociais. Para isso, são necessários profissionais capacitados e preocupados com a formação cidadã dos seus educandos, para que diante do seu papel de educador não transfira aquilo que é projetado pela mídia. A dança nas escolas necessita atores competentes, críticos e conscientes de seu papel no que se refere a dialogar e oferecer aos estudantes, propostas de dança que efetivamente contribuam para construção da cidadania.

A dança, enquanto arte tem o potencial de integrar o conhecimento corporal ao intelectual. É preciso que não se perca o contexto cultural da dança. Tudo que realizamos deve ter um sentido para nós se não, não o vale a pena fazer. Portanto, o trabalho com arte deve ser planejado para que o estudante saiba que sua produção tem um significado e exige dele empenho na sua realização.

A vivência da arte possibilita o exercício da imaginação, da invenção; a expressão de sentimentos e emoções; a experimentação e compreensão da pluralidade de valores e sentidos; o crescimento da autoestima.



Em nossa sociedade, a escola é responsável por grande parte dos processos educativos e artísticos que possibilitam a transmissão e reconstrução dos valores de uma cultura. No ambiente escolar, a arte deve originar-se do contato com os estudantes, e da sua realidade, e não de uma “grade curricular” que é produzida em um contexto social e cultural totalmente diferente da vivenciada por eles.

Considerações finais

Ao longo deste trabalho o que propusemos apresentar foi um caminho que aproximasse educação e cultura, pressupondo a articulação da escola com as mais diversas formas de linguagens e espaços de conhecimento, visando uma efetiva contribuição no processo de ensino e aprendizagem das crianças e dos adolescentes, buscando ampliar seu universo por meio da ressignificação de suas tradições culturais estabelecidas nos campos da música, dança, artes plásticas e visuais.

Nosso objetivo teve por princípio compreender como as linguagens visual, musical, teatral e da dança podem contribuir para o processo de ensino aprendizagem de estudantes do 4º ano do ensino fundamental I. Com base nos respaldos teóricos utilizados no decorrer deste artigo, concluímos que a escola que temos atualmente, encontra-se carecida de um olhar mais crítico sobre suas práticas pedagógicas, pois os educandos precisam de um espaço de aprendizagem que venha contribuir com a sua formação dentro e fora dela, e que principalmente não deixe de introduzir em seu círculo aquilo mais identifica o ser humano que é sua cultura.

Dessa forma, ao analisar a temática “Aprendendo com a arte: contribuições das linguagens no processo de ensino aprendizagem”, voltadas para o Ensino Fundamental, percebe-se que as linguagens no espaço escolar implicam na formação do conhecimento, visto que ao trabalhar teores pautados no seu contexto sociocultural, o aluno sente-se estimulado a aprender.

Não é possível desenvolver habilidades intelectuais e formar competências sem ancorá-los num “saber” ou conjunto de “saberes”, que possam ser mobilizados e desenvolvidos para a consecução das atividades e dos estudos propostos. Cabe



ao professor planejar de forma a integrar os conhecimentos que o aluno traz de sua vivência às experiências e desafios que contribuam para aprofundar sua percepção e leitura de mundo. Em suma, é articular a experiência dos educandos e educadores, visando o processo de ensino-aprendizagem.

Acreditamos que esse trabalho pode ser um ponto de partida para que outros pesquisadores se interessem pela temática, pois mais pesquisas carecem ser feitas sobre essa problemática que se confirmou tão importante e eficaz no processo de formação do indivíduo e de suas competências.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Ensino de quinta à oitava séries, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física** /Secretaria de educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BEINEKE, Viviane. **A música nas práticas criativas da educação infantil**. Pátio – educação infantil, ano XI, nº 37, out/dez 2013. (p. 20-23)

DURTE JÚNIOR, João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. – 2. Ed. – Campinas, SP: Papiros, 1988.

FERREIRA, Taís. **Teatro e dança nos anos iniciais**/Taís Ferreira, Maria Fonseca Falkembach. – Porto Alegre: Mediação, 2012.

LANGER, Susanne K. **Ensaaios filosóficos**. São Paulo, Cultrix, 1971.

LINS, Andréia Chiari. **Walter Benjamin e a educação: apropriações de suas teorias para análise da imagem como recurso didático**. Caderno de Prod. Acad.-Cient. Progr. Pós-Grad. Educ., Vitória-ES, v. 17, n. 2, jul./dez. 2011.

MARQUES, Isabel A. **Projeto Dança-Escola: dialogando com o corpo, a arte e a educação**. São Paulo: Caleidos, 1995.

MARTINS, Mirian Celeste. **Teoria e prática do ensino de arte: a língua do mundo: volume único: livro do professor**/Mirian Celeste Martins, Gisa Picosque, M. Teresinha Telles Guerra. – 1. ed. – São Paulo: FTD, 2009.

PENNA, Maura. **Música (s) e seu ensino**. 2. ed. Ver. e ampl. Porto Alegre: Sulina, 2014.



SANTOS, Edméa. **Diário Online**: Dispositivo multirreferencial de pesquisa-formação na cibercultura. 1ª Edição. Santo Tirso. Agosto de 2014.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1979.



EIXO3: FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

PARA ONDE VÃO SEUS OLHARES? NARRATIVAS DE BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA-PEDAGOGIA/UNEB-CAMPUS XI, SERRINHA/BA

Daise Oliveira Carneiro

UNEB- Campus XI, Serrinha

dayyseoliveira@outlook.com

Renata Adrian Ribeiro Santos Ramos

UNEB- Campus XI, Serrinha

renataadrianuneb@hotmail.com

Resumo

Esta produção escrita tem como objetivo conhecer histórias de vida de duas bolsistas de iniciação à docência do curso de Licenciatura em Pedagogia da UNEB, Campus XI, Serrinha-BA. Tendo como objetivos específicos: analisar os processos formativos das *pibidianas* que compreendem-se como sujeitas da pesquisa através da história oral; refletir sobre a importância do PIBID para a formação docente e fazer um recorte de gênero sobre a figura da mulher na sociedade contemporânea. Nesse sentido, esta pesquisa anseia em responder: quais são as implicações formativas do PIBID para a formação docente? Como as *pibidianas* veem a figura da mulher no contexto social contemporâneo? A pesquisa compreende-se em um estudo ancorada na abordagem qualitativa, uma vez que os instrumentos de coleta de dados consistem na entrevista narrativa, com enfoque nas histórias de vida e a representação gráfica. Para tanto, buscamos embasamento teórico em Ataíde, Souza, Mota (2008), Magalhães (2011) que dialogam com esta pesquisa. Logo, segundo as narrativas das bolsistas PIBID/CAPES, o PIBID não é apenas um programa de formação, mas também de qualificação docente. Quanto a figura da mulher na sociedade contemporânea elas destacaram, tanto em suas narrativas quanto em seus desenhos, determinadas categorias, são elas: a violência contra as mulheres, a vida profissional e o protagonismo das mulheres do século XXI. Para efeito, esta pesquisa consistiu em uma oportunidade para discutirmos a formação docente atrelada com o contexto de história de vida das mulheres pesquisadas. Elas representam as vozes que ecoam um grito de liberdade e ousadia... Mulheres que lutam por seus sonhos e persistem em almejar voos cada vez mais altos, onde o olhar de autonomia e determinação empreende em asas...

Palavras-chave: História Oral. PIBID. A mulher na sociedade contemporânea.

Introdução



As histórias de vida vêm ganhando cada vez mais espaço no campo da pesquisa em educação, haja vista que as narrativas com ênfase em histórias de vida contribuem para analisar as experiências e singularidades de cada sujeito, assim como compreender o contexto social de quem narra.

Segundo Ataíde

Através da abordagem biográfica, o sujeito produz um conhecimento sobre si, sobre os outros e o cotidiano, revelando-se através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes. A centralidade do sujeito no processo de pesquisa e formação sublinha a importância da abordagem compreensiva e das apropriações da experiência vivida, das relações entre subjetividade e narrativa como princípios, que concede ao sujeito o papel de ator e autor de sua própria história. A pesquisa com histórias de vida inscreve-se num espaço-tempo no qual o ator parte da experiência de si, reflete sobre os sentidos de suas aprendizagens (ATAÍDE, *et al*, 2008, p.55).

Logo, a pesquisa consiste em estudo qualitativo, no qual Apolinário (2012, p. 610) escreve que pesquisa qualitativa “é a que normalmente prevê a coleta de dados a partir de interações sociais do pesquisador com o fenômeno pesquisado”. O estudo busca responder: quais são as implicações formativas do PIBID para a formação docente? Como as *pididianas* ver a figura da mulher no contexto social contemporâneo? E para isso foi utilizado como instrumento de coleta de dados a entrevista narrativa e o desenho de duas bolsistas de iniciação à docência do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. As sujeitas da pesquisa compreendem se em *pididianas* do curso de Pedagogia da UNEB-Campus XI, Serrinha do 6º e 9º período com a idade de 23 e 25 anos.

A entrevista narrativa foi sustentada na discussão sobre o PIBID e a formação docente e a mulher no contexto social contemporâneo. Sendo que o desenho neste estudo também foi contemplado, onde foi solicitado que as sujeitas da pesquisa representassem em forma de desenho a sua visão sobre a figura da mulher na sociedade contemporânea, uma vez que essa discussão permeia o campo da formação e atuação docente.

Nesse sentido, o objetivo principal da pesquisa consiste em conhecer histórias de vida de bolsistas de iniciação à docência do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da UNEB, Campus XI, Serrinha-BA. Tendo como objetivos específicos, analisar os processos formativos das *pididianas* que compreendem-se



como sujeitas da pesquisa através da abordagem biográfica, refletir sobre a importância do PIBID para a formação docente e fazer um recorte de gênero sobre a figura da mulher na sociedade contemporânea. Se tratando das entrevistas com enfoque em histórias de vida, Ataíde faz uma ressalva que:

[...] as entrevistas de histórias de vida ou de temáticas intimistas exigem o estabelecimento de vínculos de confiança e espontaneidade. Faz-se necessário uma familiaridade com a colônia pesquisada e uma escuta sensível a fim de que a entrevista seja densa e sua análise procure reconstruir, com competência, seu contexto histórico e significado social (ATAÍDE, *et al*, 2008, p.47).

Em se tratando da discussão sobre o desenho, o mesmo deve possibilitar que as sujeitas da pesquisa manifestem suas ideias, seus pensamentos através de traços, cores e tons. Assim, cada desenho nesta pesquisa possui um olhar, uma singularidade, carregado de conhecimentos e saberes, Magalhães (2011) escreve que “o desenho é um processo de elaboração simbólica das representações do sujeito e o coloca como produtor de sentido [...] é uma possibilidade do sujeito expressar os seus valores, significados e significantes, suas crenças com relação a determinado objeto” (MAGALHÃES, 2011, p.81). É preciso deixar o desenho falar...

Quem sou? De onde venho? Aonde quero chegar? Narrativas de pibidianas do curso de Licenciatura em Pedagogia, UNEB, Campus XI, Serrinha-Ba

“[...] eu sou mais uma andarilha, uma mulher em busca de seus ideais, em busca de seus sonhos” (FOGO, 2016).

Narrar à vida consiste em um momento de reflexão no qual a leitura dos acontecimentos marcantes é condicionada a subjetividades concernente ao modo de cada um ver e compreender o mundo em que vive e estabelece relações, ora consigo, ora com o outro. Sendo assim, “ao longo de toda a sua vida, o ser humano é tocado pelos acontecimentos; tudo o que viu, ouviu, percebeu, sentiu, pensou, instalou nele um estado particular, uma coloração que lhe é própria[...]”(RUGIRA, 2006, p.33).

Segundo Pérez



O ato de narrar sua própria história, mais do que contar uma história sobre si, é um ato de conhecimento. Pela narrativa, o sujeito constrói uma cadeia de significantes que estrutura formas (visíveis e invisíveis) de representar o mundo e compartilhar a realidade social, ao mesmo tempo em que engendra sonhos, desejos e utopias (PÉREZ, 2006, p.180).

Através das narrativas autobiográficas os sujeitos revelam suas crenças, ideias e valores, cheias de símbolos e historicidade. Conforme a ideia de Pérez

A narrativa autobiográfica é um texto “vivo”, de um sujeito historicamente datado e socialmente situado; um texto que revela modos de pensamento e reflete formas de organizar, criar e recriar cotidianamente o mundo; um texto pleno de “sentidos concretos”, de enunciados que criam “significados particulares e modos de entendimento” (PÉREZ, 2006, p.180-181).

Nesse sentido, cada narrativa neste estudo representa as vozes das mulheres que ousaram sair do comodismo e se aventuraram sair da casa dos seus pais para viver o sonho de cursar o Ensino Superior, mulheres que passaram por diversas dificuldades e desafios, mas que decidiram construir uma história diferentes de suas mães.

A narrativa abaixo possibilita sentir dentro dessa mulher uma energia que diríamos ser faíscas de uma chama cheia de ideais, por isso denominamos essa mulher de Fogo. Conforme a sua narrativa:

Falar sobre si é uma tarefa muito difícil, definições são sei se elas são capazes de dizer a magnitude do ser humano, o que a gente pode ser ou não pode ser, mas acredito que eu sou mais uma andarilha, uma mulher em busca de seus ideais, em busca de seus sonhos. Que nessa trajetória ai passou por muitas dificuldades, por muitos desafios que alguns foram superados outros ficaram para trás, mas a vida nem sempre nos leva pelos caminhos que a gente pensou em traçar, uma vez ou outra a gente encontra curvas, mas que são necessárias pra que a gente traga outras aprendizagens e consiga adquirir outras sabedorias (FOGO, 2016).

Assim, continuando, Fogo é uma mulher que é mãe, militante do movimento estudantil pela pauta das mulheres, identifica-se pelas pautas relacionadas à cultura e a raça, além disso, é uma mulher que luta por transformações sociais, conforme as suas palavras “[...] eu sou mais um nesse barco a aderir lutando por transformações, lutando por uma sociedade melhor pra mim e também para as outras pessoas [...]”.

Além disso, Fogo vem de uma comunidade rural do município de Conceição do Coité, uma comunidade precária em políticas públicas em que muitas vezes é



visto como um lugar de pessoas ignorante e aculturadas. Em relação á sua origem ela nos trouxe elementos necessários para discussão como a questão do preconceito das pessoas oriundas da zona rural, a identidade da mulher do campo, a realidade sócio econômica, assim Fogo discorre

[...] a zona rural e vista como um lugar aculturado é visto como um lugar de pessoas ignorantes e de pessoas que não tem sabedoria sabe isso me marca profundamente. E essa minha zona rural me ensinou muito a respeitar esse povo que venhe de lá me respeitar porque respeitando esse povo eu respeito a minha identidade [...] e também sou filha de uma mulher guerreira que criou quatro filhos, três filhas e um filho sozinho com a ajuda de outra mulher guerreira que era minha avó e elas me ensinaram que dificuldades sempre iram existir, mas que ir a luta, ir à busca dos sonhos e dos ideais e os projetos que a gente tem pra nossa vida são fundamentais (FOGO, 2016).

Se tratando da pergunta aonde quero chegar? Fogo relatou que essa é uma pergunta muito subjetiva, mas o que muitos desejam, depois de uma graduação, é estabilidade econômica, o projeto da continuidade dos estudos, melhoria na qualidade de vida e acrescentou:

[...] mas eu quero também continuar com meu barco a deriva buscando outros sonhos que serão traçados, um sonho de um mestrado, um sonho de um concurso, um sonho de realizações pessoais de poder contribuir para dar uma qualidade de vida melhor para a família, é isso aonde eu quero chegar tem muitas interrogações porque são muitos projetos muitos sonhos, porém são muitos desafios para se chegar, mas o que eu tenho de certeza e que os desafios encontrados serão aceitos, serão aceitos sim e tentarem transpô-los porque como uma frase de Bob Marley que diz que “a gente não deve tropeçar e permanecer no chão porque quem permanece no chão são os fracos”. Eu permanecerei por que a cada novo desafio eu tentarei superar e realmente tentarei conquistar os planos e os objetivos que eu tracei porque eu não sou mais uma, eu sou uma mulher guerreira que sabe o que quer e vai lutar pra conquistar, é basicamente isso (FOGO, 2016).

A segunda mulher pesquisada, denominaremos de “Água” porque esse elemento da natureza vive em um ciclo que está em constante construção, transformação, assim seria também essa mulher, pois como ela nos fala “eu me vejo como uma mulher em construção (ÁGUA, 2016). E continua dizendo:

[...] eu sou uma menina ainda né? de 23 anos e às vezes sou uma mulher. Sou negra e estudante, [...] eu sou uma mulher que estou tentando encontrar um lugar meu, um lugar onde deixe de ser mais uma estudante e passe a ser uma profissional qualificada por isso que no momento estou



estudando Pedagogia, sou uma estudante de Pedagogia pretendo ser futura professora e é isso (ÁGUA, 2016).

Assim como Fogo, Água também vem de uma comunidade rural e de uma residência universitária, porém a segunda mulher passou só alguns momentos da sua infância no nordeste, vindo a morar em outra Região Brasileira, retornando para o seu lugar de origem depois de alguns anos. Segundo Água:

Eu vim da zona rural de Teofilândia, lá eu nasci e fiquei alguns momentos da minha infância, depois me sair pra outros lugares, conheci outros lugares que foi bom pra minha formação enquanto pessoa [...] mas o meu lugar de origem é lá na zona rural de Teofilândia, é o lugar onde me formou assim enquanto meus primeiros costumes [...] esse lugar é um lugar especial porque foi lá que tudo surgiu tudo começou (ÁGUA, 2016).

Se tratando aonde ela quer chegar, a mesma pontua que quer atingir um lugar onde não seja coadjuvante, Água quer trabalhar, atingir um lugar de destaque na educação e um lugar onde a mulher merece ocupar. Segundo seu relato:

Como eu já falei, eu “to” me formando, eu “to” em formação, sou estudante no momento [...] Quero trabalhar em um lugar legal, quero continuar estudando e me qualificando cada vez mais, quero ganhar bem (risos) enquanto mulher quero trabalhar em um lugar quem sabe de destaque da educação é isso é um lugar que eu não veja como mera coadjuvante eu quero sei lá assumir gestões quero enfim, é isso ocupar um lugar que a mulher merece (ÁGUA, 2016).

Cada mulher nessa pesquisa tem sua singularidade, sua história de vida, seus ideais, seu modo de ver a vida, mas que dividem o mesmo ideal que é romper os paradigmas de uma sociedade posta, onde fala que o lugar da mulher se traduz apenas aos afazeres domésticos.

Pra falar do PIBID: implicações formativas do subprojeto “as tecnologias digitais, sociais e ambientais e suas contribuições para a formação docente no território do sisal”

[...] e é isso pra mim a contribuição é essa mesmo de experiência e a riqueza da experiência de você estar ali fazendo junto, você estar ali participando (ÁGUA, 2016).



O subprojeto do PIBID/CAPES intitulado “As tecnologias Digitais, Sociais e Ambientais e suas contribuições para a formação docente no Território do Sisal” vem trazendo diversas implicações formativas para o licenciando em Pedagogia da UNEB, Campus XI, Serrinha, pois no PIBID o estudante é estimulado a escrever trabalhos em eventos, elabora e aplica oficinas em seus respectivos espaços de atuação.

As mulheres *pibidianas* nesta pesquisa dialogam bastante quando se fala do PIBID e de suas sumas contribuições para a formação docente, uma vez que, nas duas narrativas as *pibidianas* relataram que o PIBID agrega a formação, uma vez que os estágios obrigatórios configuram-se em períodos de pouca duração, ou seja, os estágios não garantem vivenciar com eficácia a docência “*pra mim não dever ter mais estágios, mas mais tempo, mais tempo estagiando, eu acho que é um período pouco na minha opinião e eu acho que esse período não dá conta de você conhecer de fato o que é uma sala de aula[...]*” (ÁGUA, 2016)

Conforme a narrativa de Fogo (2016)

Pra falar do PIBID dar para a gente elencar várias possibilidades, trazendo mesmo o meu exemplo a gente sabe que a carga horária dos estágios não são carga horarias suficientes para tal e o PIBID faz com que a gente esteja realmente vivenciei esse espaço da sala de aula[...]. Então o PIBID não é só um programa de iniciação á docência ele é um programa de qualificação [...] eu acredito que ele não deveria ser um programa, mas se tornar uma política pública efetiva para que ele não fosse apenas uma política de governo que tal governo pode constituir e outro vim a desconstituir, eu acredito que deveria se tornar uma política pública justamente pra resguardar esse movimento de qualificar a formação de futuros professores e também de qualificar a formação de professores em exercício [...] (FOGO, 2016).

Assim, o PIBID consiste em uma oportunidade amadurecimento do *pibidiano* na Universidade, e no seu campo de atuação, sem falar que o mesmo é acompanhado por um supervisor que é o professor da escola parceira do PIBID e um coordenador. Nesse processo de acompanhamento é realizadas reuniões e orientações de relatórios, portfólios e diversas outras escritas.

Água também ressalta que:

Bem, eu acho que na formação, não só na formação do Pedagogo, mas em diversas licenciaturas que o PIBID estar inserido eu acho que ele vem pra contribuir muito na vida do estudante [...] Eu acho que as contribuições na minha formação são riquíssimas [...] Eu percebo isso não apenas no nível de construir trabalhos acadêmicos, ter desenvoltura pra resolver



determinadas questões em saber de como lidar com a criança em sala de aula e no meu caso com a criança especial já que eu estou inserida em um lugar para crianças especiais e não é só nesse sentido[...] e também tipo os projetos que a gente desenvolve, as formações que a gente participa[..] (FOGO, 2016)

Dessa forma, o Programa Institucional de Iniciação à Docência–PIBID, sem sombra de dúvidas, se faz bastante relevante no processo formativo do licenciando, pois ele possibilita aos mesmos a inserção no ambiente escolar, observando a dinâmica organizacional da escola tecendo os primeiros passos com a docência.

O desenho fala... representações gráficas de *pibidianas*

O desenho configura-se em uma linguagem, onde os pensamentos, percepções e singularidades são expressos através de traços, cores e tons. Desenhar é além de uma atividade prazerosa e artística e ela atualmente vem ganhando cada vez mais espaço nas pesquisas educacionais. De acordo com Oliveira e Portugal (2012, p.189) “com o desenho, o homem torna possível à manifestação da ideia e do próprio desenvolvimento da cultura gráfica na produção da imagem”.

Diante disso, o desenho nesta pesquisa objetiva compreender como as *pibidianas* do curso de Licenciatura em Pedagogia ver a figura da mulher no contexto social contemporâneo. Além disso, a memória neste trabalho também é essencial, pois através dela as mulheres pesquisadas revelam elementos sociais carregados de sentido que é atribuído ao nosso meio social.

Scholze pontua

Considero necessário discutir o papel da memória, das lembranças e esquecimentos, bem como dos silenciamentos [...]Da mesma forma, deve-se levar em conta os elementos sociais da memória através dos quais nossas lembranças permanecem carregadas das múltiplas vozes que nos cercam, no sentido bakhtiniano, os significados construídos em interação (SCHOLZE, 2006, p.112).

Assim, nessa caminhada engendrada de desafios, amor e ardor cada uma das mulheres pesquisadas representa a mulher contemporânea, que não se limita a exercer as atividades domésticas, uma atividade que ao longo da história foi condicionada apenas ao papel da mulher.

Conforme escreve Scholze

[...] as mulheres foram silenciadas ao longo da história. Deve-se perguntar, pois, sobre quais são os espaços de saber que lhes dão poder? São apenas os espaços domésticos, os espaços de maternagem, da abnegação? É apenas nesses espaços que elas constroem suas identidades? Qual a importância que é dada por elas aos espaços de trabalho? Os discursos produzidos sobre elas são muitos e, serão na maioria das vezes, reproduzidos por elas em suas autonarrativas (SCHOLZE, 2006, p.118).

Os desenhos nesta pesquisa dialogam bastante com a narrativa das *pibidianas* pesquisadas, sendo que as categorias encontradas nos desenhos foram: a violência contra a mulher, o silenciamento da mulher, o protagonismo e união das mulheres e a vida profissional da mulher (ver imagem I e II).



²²IMAGEM I: Representação gráfica de Fogo. 2016.

Segundo a narrativa de Fogo “*temos um país extremamente patriarcal, extremamente machista, extremamente violento que violenta as mulheres todos os dias, violenta a gente ao sair da rua, violenta a gente a não ter direito ao nosso próprio corpo, violenta ao dizer que não somos capazes de exercer algum exercício*” (FOGO, 2016).

²² Nesta representação a mulher pesquisada aborda a questão da violência contra a mulher e o movimento sociais de mulheres que não admitem mais a opressão de uma sociedade machista e patriarcal.



²³ **IMAGEM II:** Representação gráfica de Água. 2016.

E como essas mulheres sem veem na sociedade contemporânea foi uma das perguntas desta pesquisa, são mulheres ocupando espaços de protagonismo nos movimentos sociais, mulheres que estão em construção, partindo do princípio que somos seres inacabados e inconclusos.

Considerações finais

Esta pesquisa ancorada na História Oral respondeu que o PIBID traz diversas implicações formativas, uma vez que atuar em um espaço educacional possibilita ao estudante de licenciatura vivenciar os desafios em seu espaço de atuação. Além disso, foi perceptível nas narrativas das bolsistas de iniciação à docência que o Estágio obrigatório da grade curricular do curso possui uma carga horária insuficiente para vivenciar os desafios de uma sala de aula, sendo assim o PIBID configura-se em um diferencial em sua formação. Elas defendem o PIBID não apenas como um programa de formação, mas também de qualificação docente, tanto para o licenciando quanto para o professor que esta em exercício.

Se tratando da figura da mulher na sociedade contemporânea as mulheres pesquisadas ressaltaram sobre o protagonismo da mulher nos movimentos sociais, mulheres que não se calam mais diante de uma sociedade patriarcal e machista.

²³ Nessa segunda representação a mulher pesquisa enfatizou “juntas seremos mais fortes” dando ênfase a questão da união das mulheres lutando pelo seu espaço na sociedade. Segundo a mesma esse é o seu desejo, pois quanto mais às mulheres se unem mais forças elas conseguem.



Este estudo respondeu que as mulheres pesquisadas querem construir uma história diferente de suas mães, na qual dedicaram uma vida inteira para a casa e seus afazeres domésticos, mulheres que segundo as narrativas não concluíram o segundo grau.

Além disso, os desenhos neste trabalho dialogam com as narrativas das mulheres pesquisadas, haja vista que as categorias perceptíveis nos desenhos foram: a violência contra a mulher, o silenciamento e opressão, o protagonismo e união das mulheres lutando para conquistar o seu espaço na sociedade e a vida profissional da mulher.

No entanto, as *pibidianas* pesquisadas relataram também que em alguns momentos se sentem acuadas, com medo ainda de sair na rua sozinha, sente medo da violência que oprime e violenta as mulheres. Entretanto, são vozes de mulheres que ecoam um grito de liberdade, de ousadia, mulheres de garra que lutam para conquistar o seu espaço na sociedade.

REFERÊNCIAS

APOLINÁRIO, Fábio. **Metodologia da ciência**. Filosofia e prática da pesquisa. 2 ed. São Paulo: Cengage Learning: 2012. In: Fábio Apolinário; Pesquisa qualitativa crítica e válida; coleta e tabulação de dados quantitativos.

ATAIDE, Yara Dulce Bandeira; SOUZA, Elizeu Clementino; MOTA, Kátia Maria Santos. **Do oral ao escrito**: gênese, trajetórias e narrativas do grupo História Oral/GRAFHO. In: SOUZA, Elizeu Clementino; PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna (org.) Pesquisa (auto) biográfica e práticas de formação. São Paulo. Paulus, EDUFRRN: 2008.

MAGALHÃES, Poliana Marina Mascarenhas de Santana. **A Escuta do saber fazer do Coordenador Pedagógico pelo professor**: um estudo em representação social. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado da Bahia: 2011, 173 f.

OLIVEIRA, Simone Santos, PORTUGAL, Jussara Fraga. **O Ensino da Geo (Carto) grafia**: práticas com o desenho numa proposta interdisciplinar. In: PORTUGAL, Jussara Fraga, CHAIGAR, Vânia Alves Martins (org.). Cartografia, cinema, literatura e outras linguagens no ensino da Geografia. 1 ed. Curitiba. CRV: 2012.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. **Histórias de escola e narrativas de professores**: a experiência do GEPEMC. Memória e cotidiano. In: SOUZA, Elizeu Clementino (org.) Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino. Porto Alegre, EDIPUCRS/EDUNEB: 2006.



RUGIRA, Jeanne Marie, BOIS, Danis. **Relação com o corpo e narrativa de vida.** In: SOUZA, Elizeu Clementino(org.) Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino. Porto Alegre, EDIPUCRS/EDUNEB:2006.

SCHOLZE, Lia. **Narrativas de si:** o olhar feminino nas histórias de trabalho. In: SOUZA, Elizeu Clementino (org.) Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino. Porto Alegre, EDIPUCRS/EDUNEB:2006.



FORMAÇÃO CONTINUADA DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: PERCEPÇÕES DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

Iara Ferreira Oliveira

Universidade do Estado da Bahia- Campus XI

iarababy13@hotmail.com

Ivonete Barreto de Amorim

Universidade do Estado da Bahia- Campus XI/Líder do Grupo EPODS

ivoneteeducadora@hotmail.com

Resumo

O presente estudo apresenta reflexões sobre a formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) proposta aos professores do Ensino Fundamental I, em Teofilândia-BA. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um acordo formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental I. A alfabetização é prioridade nacional e, nessa perspectiva, os governos têm investido em Políticas Públicas de formação continuada de professores alfabetizadores. O objetivo geral foi analisar, a partir das percepções das professoras, as contribuições do PNAIC na formação de alfabetizadoras. Os teóricos que embasaram esta pesquisa foram: Gatti (2008); Nóvoa (2002); Freire (2011); Imbernón (2009); Reis (2003). A metodologia ancorou-se em uma pesquisa de caráter qualitativo, inspirada no tipo estudo de caso, tendo como instrumentos de coleta de dados a entrevista semiestruturada e análise documental. As colaboradoras da pesquisa foram 5 professoras alfabetizadoras e 2 orientadoras de estudo do PNAIC. Tendo como base as reflexões efetivadas no bojo dessa investigação, afirmamos que o curso de formação continuada revelou-se para as colaboradoras desta pesquisa como algo novo que trouxe complementação e aperfeiçoamento da prática pedagógica. Com o curso, as professoras tiveram acesso a um vasto material didático, rico e com novas possibilidades de trabalhar a alfabetização, potencializando o trabalho docente.

Palavras-chave: PNAIC. Formação continuada. Políticas públicas.

Introdução

O presente texto tem como base os dados da pesquisa de monografia apresentada no semestre 2015.2 ao curso de Pedagogia, da Universidade do Estado da Bahia no Departamento de Educação, Campus XI. Esse estudo apresenta uma reflexão sobre a formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) proposta aos professores do Ensino Fundamental I, em Teofilândia-BA, teve



como objetivo central analisar, a partir das percepções das professoras, as contribuições do PNAIC na formação de alfabetizadoras.

O estudo teve como caminho metodológico a pesquisa qualitativa, tendo como instrumentos de coleta de dados a entrevista semiestruturada e análise documental. Ressalta-se que os autores que embasaram a pesquisa foram: Gatti (2008); Nóvoa (2002); Freire (2011); Imbernón (2009); Reis (2003).

A análise e discussão das informações ocorreram através da organização das unidades de sentido trazidas nas entrevistas semiestruturadas, da análise documental e das interlocuções entre a questão de pesquisa e o referencial teórico. Colaboraram com a pesquisa 5 professoras e duas orientadoras de estudo, ficando um total de 7 colaboradoras.

Caracterização das colaboradoras

NOME	IDADE	FORMAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO	CLASSE QUE ATUA
Professora 1	41 anos	Pedagogia	Gestão Escolar	10 anos	1º ano
Professora 2	37 anos	Pedagogia	Gestão Educacional	14 anos	1º ano
Professora 3	38 anos	Pedagogia	Gestão Escolar	15 anos	3º ano
Professora 4	31 anos	Pedagogia	Gestão Escolar	14 anos	1º ano
Professora 5	29 anos	Magistério/ Ciências Biológicas	-----	4 anos	1º/2º multisseriado
Orientadora 1	43 anos	Pedagogia	Coordenação Pedagógica	8 anos/ coordenadora	Orientadora dos professores do 1º ano
Orientadora 2	31 anos	Pedagogia	Coordenação Pedagógica	13 anos como professora	4º/5º ano Orientadora dos professores do 3º ano e multisseriado

Fonte: Serrinha, Oliveira (2016).

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um acordo formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de



assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental I.

Formação continuada de professores

Definir o termo formação continuada, à primeira vista, parece ser até fácil. No entanto, não é. A formação inicial é o que vem primeiro, é o começo. Então, o que vem depois desse começo é a continuação. Nesse sentido, a formação continuada consiste na continuidade do processo formativo e em toda forma de aperfeiçoamento da docência.

A participação dos professores em grupos de estudo, palestras, programas de formação continuada, cursos de aperfeiçoamento, seminários, pós-graduação, especialização, e até mesmo a mudança de turma - o professor que trabalha somente com a Educação Infantil, passa a trabalhar com Educação de Jovens e Adultos (EJA) - consideramos fazer parte da formação continuada, pois a experiência faz parte desse processo de formação continuada.

O professor em exercício que participa da construção de projetos na instituição que leciona, vivencia em seu ambiente de trabalho discussões sobre determinada temática e o mesmo reflete sobre sua prática, também está fazendo parte de uma formação permanente.

Para Gatti (2008), a formação continuada pode se configurar como estudos organizados e desenvolvidos depois da graduação ou, posteriormente, o ingresso na docência; ou ainda, alguma atividade que contribua para o desempenho profissional do professor.

Nóvoa (2002) vai mais além, ao explicitar a escola como base para a realização da formação continuada, pois

a formação contínua alicerça-se na dinamização de projectos de investigação-acção nas escolas, passa pela consolidação de redes de trabalho colectivo e de partilha entre os diversos actoreseducativos, investindo as escolas como lugares de formação. (NÓVOA, 2002, p.40)

Nessa perspectiva, a formação continuada supera o conceito de complementação da formação inicial. Nóvoa (2002) revela um novo sentido a essa



temática e revela que essa formação deve contribuir para investigação-ação nas escolas, ou seja, a formação não deve colaborar apenas com o professor e, sim, contribuir para a qualidade da educação nas escolas.

Trabalhar com essa perspectiva de formação continuada que visa melhorar a qualidade da educação através da escola, torna visível a imensidão de possibilidades que essa formação nos permite. O professor tem a possibilidade de refletir sobre sua prática, pensar coletivamente a respeito de temas do interesse da comunidade escolar, criar projetos e participar da gestão escolar.

Referente à reflexão da ação docente, Freire afirma que

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (FREIRE, 2011, p.40).

Com efeito, na formação continuada o professor deve explorar o exercício da reflexão crítica sobre a prática vivida na sala de aula. Dessa forma, o professor aprende ao ensinar. Freire apresenta aqui uma das possibilidades que o leque da formação permanente abrange.

Conceituando o programa

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, instituído em 4 de julho de 2012, pela Portaria nº 867, é um acordo formal que articula as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação, juntamente com o Ministério da Educação (MEC), e objetiva reafirmar o compromisso firmado em 2007, de alfabetizar as crianças até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, conforme o Decreto nº 6.094, de 24 de abril.

As ações do PNAIC estão organizadas no artigo 1º, conforme os seguintes incisos:

- I - a alfabetização em Língua Portuguesa e em Matemática;
- II - a realização de avaliações anuais universais, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, para os concluintes do 3º ano do Ensino Fundamental;



III - o apoio gerencial dos estados, aos municípios que tenham aderido às ações do Pacto, para sua efetiva implementação. (BRASIL, 2012).

A necessidade de garantir aos estudantes um percurso contínuo de alfabetização implica elaborar um conjunto de ações e recursos que proporcione uma educação pública de qualidade. Nessa perspectiva, as ações do PNAIC ofertadas pelo Ministério da Educação dispõe de materiais, formação continuada de professores, referenciais curriculares e pedagógicos, necessários à implementação dessa política pública.

Com a intenção de proporcionar a efetivação do PNAIC e garantir a qualidade da educação, quatro eixos compreendem as ações de atuação do programa de acordo o art.6º:

- I - formação continuada de professores alfabetizadores;
- II - materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais;
- III – avaliação; e
- IV - gestão, controle e mobilização social. (BRASIL, 2012).

O eixo formação continuada é referente ao curso de formação de professores alfabetizadores das escolas públicas participantes das ações do PNAIC. O curso é presencial, tem duração de 2 anos, sendo que são 120 horas por ano, e é ministrado pelos orientadores de estudo. As atividades do curso são organizadas da seguinte forma: encontros mensais com os orientadores de estudo; seminários; atividades extraclasse; e aplicação de trabalhos nas turmas em que leciona. Só podem participar da formação os professores em exercício.

O segundo eixo materiais didáticos caracteriza-se por todo material distribuído pelo MEC para as escolas que participam do PNAIC. Os materiais de apoio que estão à disposição dos professores alfabetizadores e dos alunos são: livros didáticos de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental e respectivos manuais do professor; obras pedagógicas complementares aos livros didáticos, os quais foram distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. Há ainda obras de referência, de literatura e de pesquisa obras de apoio pedagógico aos professores, que são distribuídas pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola – PNBE; jogos pedagógicos e tecnologias educacionais de apoio à alfabetização.



O eixo avaliação conta com duas formas de avaliação: avaliação diagnóstica e externa, que são realizadas pelos professores; a avaliação externa que é aplicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Sendo que no início e no final do 2º ano e, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental será aplicada, anualmente, a Provinha Brasil aos estudantes das escolas participantes do PNAIC.

O eixo gestão, controle e mobilização social é responsável pela gestão do PNAIC, por meio de quatro instâncias: Comitê Gestor Nacional; Coordenação Institucional; Coordenação Estadual e Coordenação Municipal. Cabe a estas instâncias verificar a distribuição de materiais, garantir as formações e mobilizar a comunidade escolar, os conselhos de educação e a sociedade civil para participar das ações de gestão do programa.

Com a união dos Estados, o Distrito Federal e os Municípios, o PNE busca articular as estratégias, visando o cumprimento das metas, espera-se que as estratégias – fomentar e estimular a formação continuada de professores para alfabetização de crianças; instituir instrumentos de avaliação nacional periódicos a cada ano; fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização, consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade – assegurem a erradicação do analfabetismo no País.

Com efeito, a alfabetização na idade certa é imprescindível para o exercício da cidadania. O ato de aprender ler e escrever indica autonomia das crianças em relação à língua. Lembramos que a Constituição de 1988 assegura que a educação é um direito de todos e é dever do estado e da família. Para que a alfabetização não tenha lacunas, é preciso que as instituições de ensino, juntamente com as famílias, trabalhem avaliando essa etapa da educação como aquela capaz de garantir às crianças o acesso ao conhecimento indispensável para o seu desenvolvimento pessoal.

Formação continuada de professores alfabetizadores



O professor é considerado como peça fundamental no processo de alfabetização das crianças, é quase impossível melhorar a qualidade da educação sem pensar no principal ator desse processo. Não é por acaso que isso acontece, o professor atua diariamente com os estudantes, é ele que faz a ponte entre o conhecimento e a aprendizagem. Considerar essa peculiaridade que há entre docente e estudante é necessário na elaboração de políticas educacionais.

Pensando na complexidade que é a alfabetização e nas dificuldades que os docentes vêm enfrentando, o PNAIC elegeu como eixo principal do programa a formação continuada dos professores alfabetizadores. É um curso presencial, com carga horária de 120 horas e inteiramente gratuito.

A Secretaria de Educação Básica e o Ministério da Educação (SEB/MEC), juntamente com as Instituições de Ensino Superior – IES são responsáveis pela escolha dos conteúdos da formação dos professores alfabetizadores. O MEC também tem que garantir os recursos financeiros para a realização dos cursos pelas IES. Os municípios são responsáveis pela alimentação e pelo transporte dos professores e dos orientadores de estudo durante o curso.

O processo de formação continuada é coordenado por 38 IES públicas, sendo 31 federais e 7 estaduais. O curso é ministrado por Orientadores de Estudo que são as pessoas responsáveis pela formação dos professores alfabetizadores, tanto no âmbito de atuação estadual como municipal. O orientador de estudo receberá a formação pela universidade parceira de 200 horas, e repassará aos professores alfabetizadores de sua rede. Os orientadores de estudo também recebem uma bolsa de estudos no valor de R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais).

Para ser Professor Alfabetizador, o professor tem que ter lecionado em qualquer turma do Ensino Fundamental em 2012; estar lecionando em alguma turma do ciclo de alfabetização em turmas de 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental de nove anos e/ou também em classes multisseriadas; e ter o nome constando no Censo de 2012. Lembramos que estamos nos referindo apenas aos professores que participaram da formação continuada em alfabetização em língua portuguesa. Os professores também recebem uma bolsa, no valor de R\$ 200,00 (duzentos reais) e tem direito a certificado fornecido pelo MEC.



Com a finalidade de acompanhar e monitorar as ações de formação do PNAIC, o Ministério da Educação desenvolveu um módulo no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC), o SISPACTO, que pode ser acessado de qualquer computador conectado à rede mundial de computadores (Internet). O SISPACTO também é utilizado para avaliações dos envolvidos na formação.

É importante explicar que o PNAIC oferece aos professores o curso de formação nas áreas de Alfabetização em Língua Portuguesa e Alfabetização Matemática. No entanto, nessa pesquisa vamos nos ater somente a área de alfabetização em Língua Portuguesa.

O curso de formação continuada de professores tem como proposta promover debates com os professores alfabetizadores acerca dos planos de aula, das sequências didáticas, avaliação diagnóstica, do currículo e dos materiais distribuídos pelo MEC. No curso, os professores têm a oportunidade de conhecer o material pedagógico que vai referendar o trabalho com os alunos e aprendem como utilizar esses materiais.

Os conteúdos apresentados aos professores alfabetizadores têm como base a prática do professor. Desta forma, foca-se o trabalho pedagógico como objeto de reflexão, através do qual os professores discutem concepções de alfabetização e compartilham as experiências vivenciadas com a turma da alfabetização. Na formação, privilegia-se a concepção da alfabetização na perspectiva do letramento, ou seja, a criança deve aprender a dominar o sistema de escrita alfabética e saber fazer o uso do mesmo nas diversas atividades do dia a dia.

Nas formações, são apresentadas para os alfabetizadores várias sugestões metodológicas e diversas atividades didáticas, que contribuem para a organização de estratégias de ensino. Essas sugestões estão baseadas em trabalhos acadêmicos realizados por professores pesquisadores na área de alfabetização e em relatos de experiências de professoras alfabetizadoras.

Análise e discussão das informações



Elencamos as falas a seguir, as quais explicitaram os olhares das professoras e orientadoras de estudo sobre a importância da contribuição do PNAIC, assim como o significado que este programa imprimiu na formação.

A contribuição do PNAIC... Na realidade foi muito boa pelo fato da gente está sempre participando das formações onde as orientadoras nos orientam a realizar nosso trabalho sempre de uma forma prática, utilizando materiais concretos onde auxilia a aprendizagem dos alunos [...] como a gente recebeu a caixa de jogos que são jogos educativos de Português e está dentro do conteúdo que vai ser trabalhado e a gente desenvolve com eles. A gente percebe que eles gostam e a aula fica bem mais agradável. Então, assim, de uma certa maneira, contribui na minha formação porque a gente trabalhava mais com a teoria, não trabalhava muito com material concreto. Era só mais giz e quadro. (PROFESSORA 1)

Com o PNAIC eu aprendi mais um pouquinho. Tudo que eu aprendi no PROFA²⁴ e tudo que eu aprendi no curso de Pedagogia, o manual e o livro... Extra do aluno vem o material das boquinhas que o aluno aprende a apresentar quantas vezes ele abre a boca para falar aquela palavra e vem àquela boquinha para ele mostrar e quando se forma a frase ele já sabe que entre uma palavra e outra também tem que ter aquela distância. No livro do PACTO²⁵ vem isso, nos demais livros não vem. (PROFESSORA 2)

A cada formação que a gente tem é algo novo que eles trazem, a forma de planejar as ações que a gente desenvolve na sala de aula, tudo segue uma rotina que a gente segue, a questão do planejamento é... A leitura, a questão da escrita, hoje a gente trabalha de forma diferente como era trabalhado, então contribui muito na questão do desempenho do aluno... Em sala de aula, dá pra gente cobrar mais do aluno... E assim eu vejo, que pra mim como alfabetizadora, melhorou muito a minha prática em sala de aula em relação a isso. (PROFESSORA 3)

O PNAIC, ele veio pra mim, para acrescentar no meu trabalho pedagógico. Veio também me dar um norte melhor de como trabalhar nas classes de alfabetização. A minha experiência era mais voltada pra educação de jovens e adultos e, a partir de 2013, eu comecei a trabalhar na classe de alfabetização com a rotina do PACTO. Com o espaço metodológico que a gente segue, eu percebo que a gente consegue dar um significado melhor à aprendizagem dos alunos. (PROFESSORA 4)

Além do crescimento profissional, o PNAIC nos auxilia para que a gente desenvolva algumas atividades mais lúdicas com os alunos... É... Principalmente nos tempos de Matemática... E... Nós também trazemos a realidade das crianças para a sala de aula, através desse programa. (PROFESSORA 5)

Eu creio que é de suma importância, até porque a formação continuada é, na verdade, uma obrigação do próprio professor estar se atualizando.

²⁴PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores.

²⁵É importante explicar que, no decorrer deste estudo, ora as colaboradoras da pesquisa falam PNAIC, ora falam PACTO, isso advém porque antes do PNAIC, o município de Teofilândia-BA participava do PACTO que é referente ao programa **Pacto pela Educação** estabelecido pelo estado da Bahia. Em 2013, o município aderiu ao PNAIC, programa do Governo Federal, ocasionando, assim, a união entre os programas.



Então, eu acho que é de suma importância porque vem contribuindo para uma prática mais contextualizada, uma prática mais instituída mesmo da sala de aula. Eu creio que a formação continuada e a formação do PACTO/PNAIC é de suma importância hoje para o professor alfabetizador. (ORIENTADORA 1)

Diante das falas explicitadas, anteriormente, ficou evidenciado que o programa PNAIC apresenta importantes contribuições para a formação das professoras alfabetizadoras, pois as narrativas explicam que as contribuições do PNAIC vão desde a aquisição de materiais didáticos, por parte das professoras e alunos, até a implantação de uma rotina didática que orienta o trabalho docente. Ficou evidente também que com o PNAIC houve um aperfeiçoamento dos conhecimentos adquiridos antes desse programa, como citou a Professora 2.

Percebemos que a formação continuada influenciou diretamente na prática pedagógica das entrevistadas, uma vez que, ao se reportarem sobre o trabalho com os alunos, as professoras mencionaram estar desenvolvendo uma melhor prática em sala de aula, utilizando materiais concretos e que auxilia na aprendizagem dos alunos.

Neste sentido, Imbernón assevera que:

Somente quando o professorado vê que o novo programa formativo ou as possíveis mudanças da prática que lhes é oferecida repercutem na aprendizagem de seus estudantes, mudam suas crenças e atitudes de forma significativa e supõe um benefício para o alunado e a forma de exercer a docência, então, abre-se a forma de ver a formação não tanto como uma “agressão” externa, mas como um benefício individual e coletivo. (IMBERNÓN, 2009, p.27)

Deste modo, a partir do momento que os professores compreendem que a formação continuada reverbera na aprendizagem de seus alunos e traz melhoras para os estudantes, há uma mudança de postura, cria-se uma expectativa de aceitação do novo.

No mesmo sentido das ideias de Imbernón, Nóvoa (2002, p.40) ressalta que “a formação contínua deve estar finalizada nos “problemas a resolver”, e menos em “conteúdos a transmitir”, o que sugere a adoção de estratégias de formação-ação organizacional”. Com efeito, a formação continuada deve estar vinculada aos problemas que emergem no dia a dia dos professores, proporcionando, assim, alternativas de mudança no contexto da sala de aula. A formação contínua é um



elemento indispensável no desenvolvimento profissional docente, e não deve se ater a cursos com a finalidade de transmissão de conhecimentos, contudo deve proporcionar um ambiente formativo que valorize a reflexão da prática.

Segundo o Documento orientador das ações de formação em 2014 do PNAIC, a formação continuada é elemento essencial da profissionalização do magistério, não pode ser desvinculada do cotidiano da escola, e deve estar fundada “no respeito e na valorização dos diferentes saberes e na experiência docente”. (BRASIL, 2014, p.1). Partindo disso, a formação continuada do PNAIC evidencia que há uma constante integração do cotidiano da escola com os temas discutidos nas formações.

Foi notório, durante as entrevistas, a satisfação e o entusiasmo das professoras e das orientadoras de estudo participantes da pesquisa ao falarem sobre o programa de formação continuada do PNAIC. Elencamos as falas a seguir, as quais apontam o reflexo da contribuição do PNAIC na prática de sala de aula, as mudanças que ocorreram, após a participação no PNAIC, assim como os benefícios desse programa para a prática docente.

A minha prática mudou, porque antes eu não tinha a mesma visão de alfabetizar como eu tenho hoje entendeu. Então, hoje, clareou muito e assim me ajuda na minha formação e eu percebo que eu desenvolvo o meu trabalho melhor do que antes de participar da formação. (PROFESSORA 1)

Eu mudei mesmo a prática, a forma como lecionar no dia-dia, porque a gente começava era com oração, uma musiquinha e tal e, hoje a gente já começa com o momento de leitura... A gente tem o **tempo para gostar de ler**, esse tempo é feito todos os dias, isso é uma forma também de estimular o próprio aluno a está lendo. (PROFESSORA 3, grifos nossos)

Mudou os conhecimentos, mudou a forma de trabalhar [...] A prática de leitura com eles, que era algo que a gente desenvolvia, mas não tanto assim, questão de interpretação, entendeu? É bem diferenciado, os alunos adoram e eu também como professora, docente, eu também gosto muito. (PROFESSORA 5)

É porque hoje eu tenho base teórica, porque antes eu não tinha. Eu fazia porque alguém falou pra eu fazer ou porque uma professora fez comigo e eu gostei [...] Hoje eu faço aquilo porque tem uma base teórica que me diz isso. Então, eu estou fazendo isso porque eu quero alcançar isso, a gente saber por que está fazendo. (ORIENTADORA 2)

Eu acho que mudou na verdade as técnicas aplicadas, o próprio conhecimento enquanto formadora... A prática ela passa a ser mais lúdica, ela passa a ser mais dinâmica. Ela passou a ser, na verdade, mais dinâmica porque, muitas vezes, a gente fazia uma formação de professor só no falar,



na parte teórica, a gente explicava o conteúdo,. Agora, além disso, nós temos que melhorar nossa prática [...] questão da ludicidade dentro das formações, sai daquele campo só de teoria para uma prática mais efetiva de construção. (ORIENTADORA 1)

Diante das falas explicitadas, anteriormente, ficou evidenciado que o programa PNAIC apresenta respeitáveis contribuições para a prática na sala de aula dessas professoras e orientadoras de estudo, pois estas revelaram que houve transformações no seu fazer pedagógico. Segundo as professoras, os métodos de ensino foram modificados, as concepções e o conhecimento. A Orientadora 2 destacou, ainda, que essas mudanças foram acompanhadas por um embasamento teórico que trouxe alicerce para as ações dessas professoras. Hoje, as professoras trabalham de determinada forma, com segurança e conforto porque sabem o que está por traz das suas ações, não fazem apenas porque acham bonito ou porque alguém recomendou fazer desta ou daquela forma.

A Professora 1 lembrou que a sua prática foi transformada porque, antes do PNAIC, tinha uma visão de alfabetização mais simples, ou seja, não havia se aprofundado no tema antes e, ao conhecer a fundo o processo de alfabetização no programa, hoje elas, assim como as demais professoras, têm autonomia para organizar suas aulas com mais significado.

A Orientadora 1 sinalizou que com o PNAIC a organização do seu trabalho ficou mais dinâmica, as formações tiveram o foco na prática da sala de aula, e foi rompida a barreira que afastava o teórico da prática e dificultava a compreensão dos professores. Esta ainda sinalizou que mesmo que ela não participe mais do PNAIC, a sua prática como coordenadora pedagógica não será a mesma de antes de participar do programa.

As professoras e as orientadoras revelaram que há uma grande aproximação entre o conhecimento teórico estudado nas formações e a prática da sala de aula, pois nas formações são discutidos os problemas do dia a dia dessas professoras e os possíveis recursos que podem utilizar para obter êxito na alfabetização de seus alunos. Reis explica que:

Uma integração entre os conhecimentos científicos e o cotidiano das escolas de educação básica possibilitará ao professor uma formação mais sólida, que lhe dará condições para atuar com segurança e buscar



metodologias mais apropriadas e mais condizentes com a sua sala de aula. (REIS, 2003 p.40).

Com base no exposto, podemos compreender que a formação de professores que articula teoria e prática contribui para que o professor em exercício atue com segurança e compressão da complexidade do que é a docência. Sabemos que o conhecimento ausente da prática se torna pobre e sem significado. Dessa forma, percebemos que a formação continuada de professores deve estar fundada na articulação entre o conhecimento científico e a práxis do professor, pois, sem essa interlocução, o professor, dificilmente, irá conseguir fazer essa interpretação do que os teóricos dizem para sua realidade.

Nessa mesma perspectiva, Imbernón (2009) defende que a formação continuada deve ser centrada nos problemas da escola. Para ele, a formação não pode estar distante do cotidiano dos professores e nem deve se ater apenas a conteúdos a transmitir, tornando os professores meros reprodutores dos conhecimentos científicos, sem nenhum nexos com a prática de sala de aula.

Segundo Imbernón (2009), nesse movimento de interlocução entre teoria e prática, “a escola passa a ser foco do processo “ação-reflexão-ação” como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria” (IMBERNÓN, 2009, p. 54). Nesse sentido, a formação que prima pelo desenvolvimento e a melhoria na qualidade do ensino, coloca a escola como elemento decisivo no processo de elaboração dos programas de formação continuada de professores.

Considerações finais

Tendo como base as reflexões efetivadas no bojo dessa investigação, afirmamos que as colaboradoras da pesquisa revelaram que, ao participar da formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, estas adquiriram subsídios que fortaleceram suas práticas em sala de aula.

O curso de formação continuada revelou-se para as colaboradoras desta pesquisa como algo novo que trouxe complementação e aperfeiçoamento da prática pedagógica. Com o curso, as professoras tiveram acesso a um vasto material



didático, rico e com novas possibilidades de trabalhar a alfabetização, potencializando o trabalho docente.

Dentre as contribuições advindas com a formação do PNAIC, as professoras e orientadoras de estudo destacaram a fundamentação teórica que contribuiu para que as professoras repensassem suas ações e, conseqüentemente, mudaram sua práxis. Citaram como ponto fundamental a troca de experiência com outros professores, o desenvolvimento profissional e o fato das escolas estarem trabalhando com um projeto uniforme para todos do ciclo da alfabetização.

As articulações efetivadas no bojo da formação e a sala de aula têm contribuído na reflexão das professoras e orientadoras de estudo sobre a intervenção da prática docente, o que nos permite dizer que o curso não foi apenas atualização dos conhecimentos. Nos discursos, as colaboradoras da pesquisa afirmaram que com as reflexões sobre a prática vieram as mudanças na realidade vivenciada na sala de aula.

Importante destacar que, ao dizer o significado do PNAIC na formação, uma das professoras chegou a usar a expressão “é um divisor de águas”, querendo externar o que representava a formação para ela. Embora apenas esta professora tenha sido tão profunda em dar tal significado ao curso de formação, as demais colaboradoras citaram mudanças significativas após a entrada no programa, destacando o uso dos jogos, a dinamização das aulas e o trabalho com leituras de livros até então pouco explorado. Outro aspecto importante a sinalizar é o desenvolvimento dos alunos, pois, segundo as professoras, estes progrediram muito, o que as deixou ainda mais contentes.

Também, apesar das colaboradoras da pesquisa tecerem elogios ao curso de formação continuada, as mesmas sinalizaram alguns desconfortos quanto ao dia e ao horário que acontece as formações. Segundo as entrevistadas, as formações ao sábado é um problema para a maioria dos professores. Além desse desconforto, as colaboradoras destacaram a falta de acompanhamento por parte da secretaria municipal de educação, o atraso na entrega dos materiais, como livro didático do PNAIC para o aluno e materiais pedagógicos. As professoras sinalizaram, ainda, que há uma mudança frequente de professores nas séries iniciais, ou seja, sempre tem professores novatos nas formações.



Essas análises nos permitem inferir que, apesar de trazer contribuições para as professoras alfabetizadoras, há ainda muito que fazer. Para que o curso de formação continuada de professores tenha êxito, é necessário investir na organização desse programa, pois a mudança constante de professores no ciclo da alfabetização torna inviável a formação de professores alfabetizadores. A forma como isso vem acontecendo, faz com que o professor tenha uma formação fragmentada e esse não é o objetivo dessa política pública.

Ademais, reitera-se que este estudo não teve como objetivo esgotar a temática, mas explicitar algumas reflexões acerca da política pública de formação continuada de professores alfabetizadores, concedida pelo PNAIC.

REFERÊNCIAS

BAHIA. Decreto Nº 12.792, de 28 de Abril de 2011. Institui o Programa Estadual "Pacto pela Educação". **Diário Oficial do Estado da Bahia**, Salvador, 29 abr. 2011. Disponível em: <governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/1029623/decreto-12792-11>. Acesso em: 20 de Fev. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa** (Livreto informativo). Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/index.php>. Acesso em: 20 de Jan. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Documento orientador das ações de formação em 2014**. Jan 2014. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/index.php>. Acesso em: 20 de Jan. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2015**. 2015. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/index.php>. Acesso em: 20 de Jan. 2016.

_____. Portaria Nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Diário Oficial da União**, 5 jul. 2012. Disponível em: <pacto.mec.gov.br/documentos-importantes>. Acesso em: 20 de Jan. 2016.

_____. Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Palácio do Planalto**, 25 abr. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 21 de Fev. 2016.

_____. Ministério da Educação. Pró-Letramento. Disponível em: <portal.mec.gov.br/pro-letramento>. Acesso em: 20 de Jan. 2016.



FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>. Acesso em: 20 de Jan. 2016.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

REIS, Minervina Joseli Espíndola. **O olhar do professor aluno na sua formação acadêmica**: avanços e desafios. Salvador: EGBA, 2003.



SUBPROJETO DO PIBID/FAPESB NA UNEB CAMPUS XI

CARACTERÍSTICAS E CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

Janieli Lopes Ferreira
Universidade do Estado da Bahia/ Campus XI
janieliferreira2014@gmail.com
Selma Barros Daltro de Castro
Universidade do Estado da Bahia/ Campus XI/ Grupo de pesquisa EPODS
selmadaltro@gmail.com
Cenilza Pereira dos Santos
Universidade do Estado da Bahia/ Campus XI
cenisantos@gmail.com

Resumo

O PIBID é considerado como uma política de formação inicial de incentivo ao magistério através da inserção dos graduandos de licenciaturas na educação básica, para uma formação integrada com o campo de atuação profissional, o que configura-se como uma proposta relevante. Esse artigo se insere como um recorte da monografia de graduação, apresentada no curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) Campus XI/ Serrinha-BA, no semestre 2015.1 e centrou-se na discussão sobre a relação escola básica/universidade na formação dos estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia que atuaram como bolsistas de Iniciação à Docência (ID) no ano de 2014 no subprojeto financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia - FAPESB, o qual se intitulou "Formando-se professor: articulando as experiências dos espaços formativos, da universidade e da escola". Os objetivos definidos para este artigo foram: analisar as implicações que o subprojeto do PIBID/FAPESB trouxe para a formação dos futuros pedagogos/as que atuaram como bolsistas de ID no programa, apresentar o subprojeto "Formando-se professor: articulando as experiências dos espaços formativos, da universidade e da escola, analisar as ações desenvolvidas no cotidiano da escola". Utilizamos os autores: Alves (1998), Aranha (1996) Gatti e Barreto (2009), Pimenta (1997), Reis (2003), Saviani (2009), entre outros como referencial teórico. Utilizou-se da abordagem de cunho qualitativo, com análise dos diários reflexivos e dos relatórios finais das bolsistas de ID. Os resultados evidenciaram que a inserção no contexto escolar foi certamente uma possibilidade viável e necessária que as bolsistas tiveram para se familiarizar com as questões concernentes ao fazer pedagógico em sala de aula como o planejamento, a investigação sobre a prática para o desenvolvimento de atividades contextualizadas com as necessidades dos estudantes, a reflexão sobre a prática no intuito de ressignificar as práticas futuras ou as já existentes no cotidiano escolar e, principalmente, com os próprios desafios que permeiam o exercício profissional.

Palavras-chave: PIBID. Formação docente. Escola.

Introdução



A discussão acerca da importância do professor no contexto educativo e a necessidade de investir em sua qualificação para que se possa atingir melhorias na educação básica torna-se cada vez mais presente em nossa sociedade, o que corrobora para que programas como, por exemplo, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) mais especificamente, sejam implementados tendo em vista a necessidade de contribuir com a qualificação dos cursos de licenciaturas.

O PIBID é considerado como uma política de formação inicial de incentivo ao magistério através da inserção dos graduandos de licenciaturas na educação básica para uma formação integrada com o campo de atuação profissional, o que se configura como uma proposta relevante, pois além de constituir-se como uma política de valorização do magistério, coloca os estudantes que optam pela carreira docente em contato com as questões que estão ligadas direta ou indiretamente ao exercício da docência ao inserir os graduandos no contexto da prática cotidiana, isto é, nas escolas de educação básica permitindo assim, uma articulação teórico-prática mais significativa e dinâmica.

Neste sentido, esse artigo se insere como um recorte da monografia de graduação apresentada no curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) Campus XI/ Serrinha-BA, no semestre 2015.1, intitulada “As implicações do PIBID/FAPESB para a formação das bolsistas de ID do curso de Pedagogia da UNEB/ DEDC XI”. Para o artigo em questão, o recorte centrou-se na discussão sobre a relação escola básica/universidade na formação dos estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia que atuaram como bolsistas de Iniciação à Docência no ano de 2014 no subprojeto, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia - FAPESB, o qual se intitulou “Formando-se professor: articulando as experiências dos espaços formativos, da universidade e da escola”.

Os objetivos definidos para o artigo foram: analisar as implicações que o subprojeto do PIBID/FAPESB trouxe para a formação dos futuros pedagogos/as que atuaram como bolsistas de ID no programa, apresentar o subprojeto: “Formando-se professor: articulando as experiências dos espaços formativos, da universidade e da escola, analisar as ações desenvolvidas no cotidiano da escola”.



O subprojeto do PIBID “Formando-se professor: articulando as experiências dos espaços formativos, da universidade e da escola”, cuja edição deu-se em 2014, desenvolvido no Departamento de Educação da UNEB, Campus XI, no Curso de Licenciatura em Pedagogia, em parceria com o Departamento de Educação Campus XI - Serrinha e Secretaria Municipal de Educação de Serrinha no intuito de buscar apoio e Financiamento de despesas relacionadas ao desenvolvimento das atividades no âmbito do subprojeto.

O subprojeto foi desenvolvido em parceria com uma escola situada na zona urbana do município de Serrinha-BA que atende alunos da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental. Para compreender os contributos da relação escola básica/ universidade, potencializada por tal subprojeto para a formação dos futuros pedagogos/as que atuaram como bolsistas de ID no programa; buscamos analisar aspectos metodológicos que foram descritos no próprio subprojeto, o qual apresentou como objetivo geral contribuir com a formação de futuros professores a partir da articulação entre o ensino e a pesquisa na educação por meio de atividades integradoras entre universidade e escola e os específicos foram: a) possibilitar aos estudantes do curso de Pedagogia a inserção na escola pública, de modo a refletir e compreender o fazer pedagógico na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental I; b) permitir a familiarização dos graduandos com o planejamento e questões do ensino e aprendizagem; c) incentivar os graduandos a desenvolverem pesquisas na área da educação formal e das práticas pedagógicas; d) ampliar o debate e a reflexão sobre o papel do docente nas escolas.

O subprojeto previa que as bolsistas, de ID, supervisão e coordenação de área, atuassem de forma a disponibilizar um total de 20 horas semanais de atividades, distribuídas, de acordo com Castro (2013), em reuniões de grupos, estudos individuais e coletivos, momentos de formação, planejamento e intervenção junto à escola.

Para apresentar resultados do trabalho monográfico, este artigo, vinculado aos estudos do grupo de pesquisa Educação Políticas Públicas e Desenvolvimento Social (EPODS), foi desenvolvido numa abordagem de cunho qualitativo, inspirou-se em elementos da pesquisa documental, coma utilização de documentos produzidos pelas bolsistas de ID, a saber, os diários reflexivos e os relatórios finais das bolsistas



de ID. Os sujeitos que colaboraram com a pesquisa foram nove bolsistas de ID do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia-UNEB/Campus XI que atuaram no PIBID/FAPESB no ano de 2014. Como aporte teórico dialogamos com autores como: Alves (1998), Aranha (1996), Farias *et all* (2011), Gatti e Barreto (2009), Moura (2012), Pimenta (1997), Reis (2003) e Saviani (2009).

A ação na escola: planejando e agindo no cotidiano imprevisível e contraditório

Em decorrência das inúmeras reformas educacionais analisadas por Aranha (1996), Gatti e Barreto (2009), Pimenta (1997), Reis (2003) e Saviani (2009) ocorridas ao longo da história, surgem novas implicações no contexto escolar e a escola, por sua vez, ganha novas funções a partir da necessidade de repensar o seu papel político e social, pois:

Todo o movimento avança compreendendo a necessidade da escola para as camadas populares que veem nela o lugar possível de aquisição de um saber básico, universal indispensável nas suas ações vitais: desde conseguir um emprego até participar de um sindicato ou organizar um partido político (ALVES, 1998, p.24).

Podemos inferir que dada à importância da escola para as camadas populares, na medida em que esta passa a ser reconhecida como o local de acesso aos conhecimentos historicamente acumulados e, por sua vez, se constitui num meio de ascensão social, além de proporcionar o desenvolvimento de princípios sociais para à vivência em sociedade, faz-se necessário que repense o seu papel social para que possa atender as demandas sociais do contexto em que está inserida. Dessa forma, se torna imprescindível que a formação docente passe a integrar a agenda das políticas públicas no intuito de assegurar qualidade no ensino através da qualificação dos professores em formação inicial para o exercício do magistério.

De acordo com Tardif e Lessard (2008) a evolução da escola ao se transformar em espaço de acolhimento de milhares de estudantes das camadas populares com o intuito de proporcioná-los a aquisição de uma pluralidade de conhecimentos também colabora para a complexidade do trabalho docente à



medida que essa leva os professores a trabalhar com clientelas heterogêneas com necessidades e perspectivas muito mais diversificadas do que em outro período da história da educação em que a escola era negada às classes populares.

Considerando que essa instituição se constitui espaço-tempo formativo para os futuros pedagogos, o subprojeto do PIBID/FAPESP desenvolveu as atividades de planejamento e intervenção na escola, com atividades diversificadas pautadas na elaboração de sequências didáticas de caráter lúdico, como por exemplo, jogos e brincadeiras, contação e dramatização de histórias infantis, construção de brinquedos, entre outros.

Essas atividades formam importantes, pois além de envolver e estimular os estudantes à medida que se sentiram protagonistas do processo de aprendizagem, possibilitou as bolsistas vivenciarem o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, embora tenha sido um processo marcado por vários desafios, sobretudo, porque além de se tratar de uma prática que não era comum na instituição, os aspectos como a “falta de materiais de apoio pedagógico” (TRECHO RELATÓRIO FINAL BOLSITA DE ID 06, 2015), a rotina e a própria cultura organizacional da escola, por vezes, dificultaram a atuação das bolsistas de ID, principalmente quando a atuação das mesmas foi redimensionada para as salas de creches como podemos evidenciar nos seguintes trechos:

[...] no período de atuação na creche nós do turno vespertino ficamos impossibilitadas de executar algumas atividades pedagógicas nas quais constam na rotina de creche uma vez que, as crianças dormiam por grande parte do turno (TRECHO RELATÓRIO FINAL BOLSITA DE ID 09, 2015).

[...] no turno vespertino as crianças apenas dormem e/ou assistem TV enquanto os pais ou responsáveis chegam para pegá-las [...] (TRECHO DIÁRIO REFLEXIVO BOLSISTA DE ID 05, 2014).

Portanto, podemos perceber que a falta de uma rotina significativa para as crianças da creche configurou-se como um dos fatores que limitaram a atuação das bolsistas de ID, especialmente, as do turno vespertino, o que suscita algumas provocações, principalmente para os professores iniciantes, pois ao nos reportarmos aos estudos de Moura (2012) a rotina na Educação Infantil é uma categoria pedagógica que quando bem sistematizada além colaborar para uma educação de



qualidade, reflete algumas concepções como, por exemplo, de criança, infância, aprendizagem e desenvolvimento que inclusive norteiam o próprio trabalho docente.

Além disso, a rotina estabelece critérios que organiza a pedagógica e, conseqüentemente, de aprendizagem com o objetivo de estruturar um trabalho docente articulado com o desenvolvimento de currículo que evidencia concepções de educação pautada numa teoria pedagógica que sustenta a prática docente. Sua ausência implica uma concepção desarticulada que sustenta o “qualquer coisa serve” para o trabalho com as crianças pequenas. E, de fato, organizar uma rotina significativa que dê conta da diversidade de atividades envolvendo conceitos e atitudes para atender as necessidades dessas crianças, não é fácil se o professor não tem garantido essa concepção teórico-metodológica que sustenta a prática pedagógica.

Nesse sentido e por compreendermos a importância de uma rotina bem sistematizada é pertinente destacar que foram empreendidos esforços para a reorganização desta, através da “construção de uma rotina pedagógica com direcionamento para a Educação Infantil” (TRECHO RELATÓRIO FINAL BOLSISTA DE ID 04, 2015), cujo objetivo foi atender ainda que minimamente as reais necessidades da educação voltada à primeira infância.

Além da falta de uma rotina sistemática para a Educação Infantil, dentre os complicadores que comprometeram a atuação das bolsistas de ID na instituição escolar na etapa de atuação nas salas da creche podemos destacar o caráter assistencialista que era muito presente no cotidiano da instituição onde, por vezes, privilegiava-se o cuidar em detrimento do educar e com isso, ficou visível na instituição que “o olhar para esta modalidade da Educação Infantil com visão educacional ainda é muito turvo. A visão predominante para o atendimento de creche é a visão assistencialista, infelizmente” (TRECHO DIÁRIO REFLEXIVO BOLSISTA DE ID 01, 2014).

Esse aspecto nos leva a refletir, ainda, conforme a Moura (2012) que a dicotomia entre o binômio cuidar e educar ainda é muito presente tanto nos sentidos dos profissionais, quanto nas práticas institucionais, o que demonstra a incompreensão do cuidar e educar como elementos intencionais e simultâneos que necessitam ser reconhecidos como indissociáveis para que possa assegurar o



desenvolvimento pleno das crianças. Por isso, a concepção de infância e Educação Infantil tanto dos profissionais quanto das instituições são elementos importantes, pois norteiam as práticas educativas com vista a potencializar o desenvolvimento infantil.

A leitura e análise dos dados nos permitiram compreender também que somados aos desafios elencados até aqui na trajetória de atuação das bolsistas de ID podemos destacar as condições não adequadas da instituição na qual foram desenvolvidas as atividades do subprojeto como podemos evidenciar nos seguintes fragmentos:

A escola possui um espaço físico que não atende as especificidades da Educação Infantil assim como está proposto nos documentos oficiais que a regulamentam. Embora os problemas na maioria das vezes sejam de ordens estruturais que não correspondem aos objetivos do projeto (TRECHO RELATÓRIO FINAL BOLSISTA DE ID 08, 2015).

As dificuldades surgem de acordo às necessidades do desenvolvimento do trabalho no cotidiano escolar, assim, sentimos a falta de uma melhor estrutura da escola para atender as turmas de Educação Infantil [...] (TRECHO RELATÓRIO FINAL BOLSISTA DE ID 02, 2015).

[...] a estrutura física da escola ainda não permite um bom aproveitamento do espaço para atendimento da Educação Infantil, pois no prédio funcionam duas salas de creche em que as crianças passam o dia inteiro em seu interior, não tendo a oportunidade de explorar um ambiente que favoreça a psicomotricidade, o movimento e descoberta do espaço (TRECHO RELATÓRIO FINAL BOLSISTA DE ID 01, 2015).

Podemos perceber que são unânimes as queixas no que concerne às condições de infraestrutura da escola, embora documentos como os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil apontem que os ambientes físicos da instituição de Educação Infantil devem refletir uma concepção de educação e cuidado que respeite as necessidades de desenvolvimento global das crianças (BRASIL, 2009). Contudo, condições precárias e sem nenhuma adaptação para o público infantil é uma realidade muito comum na maioria das instituições em que os professores são submetidos a trabalhar. Apesar disso, não justifica um trabalho pedagógico desarticulado e ausente de intenções pedagógicas sistematizadas para esse público.

As análises nos permitem inferir que esse desafio ganha maior expressividade quando o trabalho é voltado para a Educação Infantil, sobretudo,



porque o professor precisa ressignificar a ação educativa através de uma proposta pedagógica que acate ainda que parcialmente as necessidades das crianças, no intuito de garantir o direito à infância, o que não é uma tarefa fácil principalmente para os professores iniciantes ao considerarmos o contexto atual da educação pública tão distante do que está posto na legislação brasileira.

O trabalho desenvolvido no subprojeto trouxe melhorias para todos os segmentos envolvidos, pois possibilitou a reorganização do espaço pedagógico e da rotina na Educação Infantil, o desenvolvimento de práticas pedagógicas adequadas às necessidades das crianças, permitiu o envolvimento das bolsistas com o saber-fazer pedagógico, isto é, o planejamento e execução de atividades pedagógicas; entretanto, é pertinente destacar que o envolvimento com as atividades de planejamento coletivo com os docentes da escola foi marcado por vários entraves, visto que as bolsistas de ID tiveram “dificuldades em momentos de encontros com professores e coordenador para planejamentos, pois a escola não possui momentos de planejamento” (TRECHO RELATÓRIO FINAL BOLSISTA DE ID 07, 2015).

As bolsistas de ID são unânimes ao apontarem como principais desafios à falta de articulação com o planejamento dos docentes para o desenvolvimento das atividades no cotidiano escolar, o que pode estar relacionado à própria cultura de grande parte das instituições escolares que não dispõe de uma carga horária destinada ao planejamento individual e ou coletivo e muitos professores por trabalharem quarenta horas semanais acabam encontrando dificuldades para encontrar um horário para realizar o planejamento de suas atividades, o que pode ser evidenciado também nos seguintes fragmentos:

[...] articulação com a professora regente da turma no que se refere ao planejamento das aulas de intervenção (TRECHO RELATÓRIO FINAL BOLSISTA DE ID 09, 2015).

Dificuldade na articulação entre a professora da sala e o planejamento das atividades assim como a execução das mesmas (TRECHO RELATÓRIO FINAL BOLSISTA DE ID 03, 2015).

Dificuldade de encontrar horários disponíveis da equipe de docentes da escola para realização de atividades de planejamento, tendo em vista que os professores não dispõem desse horário de forma legal e instituída (TRECHO RELATÓRIO FINAL BOLSISTA DE ID 04, 2015).

Articulação com o planejamento da docente (planejamento conjunto), pois a mesma trabalhava 40 h semanais e devido a isso não tinha disponibilidade



para planejar com as bolsistas (TRECHO RELATÓRIO FINAL BOLSISTA DE ID 06, 2015).

Os dados revelam, portanto, que os desafios da atuação das bolsistas de ID estenderam-se ainda a dificuldade para encontrar um momento destinado à atividade de planejar em conjunto com os professores, o que nos leva a refletir, pois o planejamento da prática educativa é indispensável, tendo em vista que é por meio deste que os objetivos educacionais desejáveis para o processo de ensino e aprendizagem são alcançados, como corrobora Farias *et al* (2011) para que a prática educativa seja intencional e sistemática, ela necessita de uma organização prévia que se materializa através do planejamento das ações didático-pedagógicas que acontece nas instituições escolares, no entanto, percebemos que, por vezes, o ato de planejar na instituição enquadrou-se na lista das atividades secundárias.

Os dados analisados possibilitaram compreender que um dos maiores desafios ao longo do processo de articulação entre universidade e a escola foi à dificuldade dos professores compreenderem o papel das bolsistas de ID no âmbito escolar, embora vários momentos fossem planejados a título de esclarecimento acerca do papel de cada envolvido no subprojeto, houve “dificuldade por parte do corpo docente da escola na compreensão da dinâmica do PIBID” (TRECHO RELATÓRIO FINAL BOLSISTA DE ID 03, 2015). Com isso, a atuação em parceria, por vezes, foi confundida com a substituição em sala de aula, visto que “os professores também levaram algum tempo para compreender que o objetivo do Programa era o do trabalho em parceria e não o de substituição” (TRECHORELATÓRIO FINAL BOLSISTA DE ID 05, 2015).

Embora a parceria com os professores da escola não tenha acontecido de modo eficaz, tal experiência se tornou significativa para a formação docente, pois como corrobora Alves (1998) os conhecimentos fundamentais ao exercício da profissão são construídos nas múltiplas esferas e em rede, isto é, a partir da interlocução entre os sujeitos que compõem a escola.

As discussões elencadas até aqui, nos permitem afirmar que a atuação das bolsistas de ID no cotidiano escolar através do subprojeto foi permeada por inúmeros desafios, os quais, os futuros professores necessitam ter consciência ainda na trajetória inicial, por isso,



[...] a perspectiva da inserção do estudante de graduação, o quanto antes, na docência, traz contribuições significativas para futura vida profissional, tendo em vista que o aproxima do contexto e desafios da escola, da sala de aula e da formação e atuação docente [...] (CASTRO, 2015, p. 05).

Ao possibilitar essa articulação ainda no processo de formação inicial, o subprojeto certamente colaborou para que as bolsistas de ID pudessem tomar consciência “dos desafios da docência e a dificuldade de articular os saberes da academia com os da escola básica” (TRECHO RELATÓRIO FINAL BOLSISTA DE ID 04, 2015).

Em outras palavras, essa articulação foi fundamental para que o futuro professor tomasse consciência dos dilemas que enfrentarão na trajetória de atuação profissional futura. Por isso, o fomento às atividades de iniciação à docência “[...] se insere como uma perspectiva para a qualificação da prática docente e, por consequência, a melhoria da aprendizagem dos estudantes” (CASTRO, 2015, p. 05).

Ao oportunizar aproximação com o cotidiano de atuação docente o subprojeto, provavelmente, permitiu que as bolsistas de ID pudessem construir “[...] um olhar diferente sobre a situação real da docência, o qual o professor se depara por diversos desafios dentro e fora da sala de aula [...]” (TRECHO RELATÓRIO FINAL BOLSISTA DE ID 04, 2015), o que podemos inferir que seja um caminho aberto para pensar a prática a ser desenvolvida futuramente em sala, pautando-se na reflexão das próprias dificuldades encontradas no processo de articulação entre os conhecimentos adquiridos no âmbito acadêmico e os conhecimentos da escola básica ao considerarmos que por meio da participação no subprojeto as bolsistas de ID tiveram “a oportunidade de refletir qual a prática docente que queremos desenvolver nas nossas futuras salas de aulas [...]” (TRECHO RELATÓRIO FINAL BOLSISTA DE ID 04, 2015).

A reflexão que as bolsistas de ID trazem acerca do distanciamento da escola com os cursos de formação implica em dois aspectos: ou a Universidade enquanto instituição formadora não consegue promover um curso de licenciatura em que o foco de formação seja a docência, campo de atuação desse pedagogo em formação ou os estudantes precisam de elementos mais claros acerca de seu campo de atuação profissional em que pese o trabalho docente em sua complexidade. Já que



esta se constitui numa formação e trabalho situados num determinado contexto com sujeitos também determinados.

Um trabalho situado, como a docência, implica o entendimento do seu significado enquanto uma atividade complexa e subjetiva. Complexa porque envolve várias dimensões do sujeito em formação e também não está isento da subjetividade do profissional ao desenvolvê-lo. (SANTOS, 2015, p. 4).

Nesse íterim, as análises dos relatórios também evidenciaram que “O projeto possibilitou vivenciar situações reais da docência, estando o professor imerso a vários desafios sociais, políticos e econômicos [...]” (TRECHO RELATÓRIO FINAL BOLSISTA 09, 2015), o que é de extrema importância, pois ao oportunizar ao graduando (a) vivenciar situações reais que estão diretamente ligadas com as questões do exercício profissional docente, o futuro professor passa a compreender que os desafios da profissão estão relacionados ainda com os fenômenos macros, ou seja, de ordens sociais, políticos e econômicos de cada contexto, e isto é indispensável.

Como afirma Reis (2003) que a formação necessita permitir aos futuros professores tomarem consciência dos fenômenos de ordens estruturais e políticos, pois, estes possibilitam enxergar com maior nitidez os encantos e desencantos da prática docente, o que certamente colabora para que o estudante de licenciatura possa refletir sobre a sua escolha profissional, como pode ser evidenciado no seguinte trecho extraído do relatório final da bolsista de ID 01:

O PIBID é, sem dúvida, um grande potencializador da visão da futura ação de docência. O estudante que consegue inserção no programa nos primeiros semestres na universidade, com certeza, tem como saber, de fato, se escolheu o curso certo para sua vida profissional e ainda se familiariza com o contexto escolar e da responsabilidade da sua ação profissional (TRECHO RELATÓRIO FINAL BOLSISTA DE ID 01, 2015).

Percebemos que a inserção no subprojeto também possibilitou uma visão futura de atuação docente, além da reflexão acerca da escolha do curso e a responsabilidade de sua atuação docente futura.

Considerações finais



Este trabalho objetivou analisar as implicações que a relação escola básica/universidade potencializada pelo PIBID/FAPESB trouxe para a formação dos futuros pedagogos/as que atuaram como bolsistas de ID no programa.

Foi possível perceber que, no cenário atual o PIBID insere-se como uma política de incentivo e valorização do magistério de grande relevância a medida que aproxima o estudante de licenciatura do contexto da sala de aula da educação básica, corroborando, assim, para uma formação com vista a integração do currículo com o campo de atuação profissional e isto, colaboram também para diminuir o abismo entre teoria e prática nos cursos de formação docente.

No que tange ao objetivo deste trabalho a análise dos dados evidenciaram que as bolsistas de ID enfrentaram inúmeros desafios na implementação do subprojeto, contudo as considerações de aprendizagens do e no cotidiano escolar foram significativas para a formação das futuras pedagogas.

A inserção no contexto escolar foi certamente uma possibilidade viável e necessária que as bolsistas tiveram para se familiarizar com as questões concernentes ao fazer pedagógico em sala de aula como o planejamento, a investigação sobre a prática para o desenvolvimento de atividades contextualizadas com as necessidades dos estudantes, a reflexão sobre a prática no intuito de ressignificar as práticas futuras ou as já existentes no cotidiano escolar e, principalmente, com os próprios desafios que permeiam o exercício profissional.

Foi possível concluir que, embora os professores da escola básica já possuíssem uma longa trajetória no exercício do magistério, privilegiavam o trabalho de substituição em detrimento ao trabalho de parceria com vista à construção de novas práticas pedagógicas e/ou o aprimoramento das práticas já existentes, isso pode estar relacionado ao fato de que além de terem levado um tempo para conhecer com propriedade os princípios e objetivos do Programa, os mesmos possivelmente também não enxergavam a importância do seu papel na formação de futuros docentes e com isso, a proposta do Programa, por vezes, acabou sendo confundida com os estágios remunerados ofertados pela Secretaria de Educação do município de Serrinha-Bahia.

As atividades no âmbito do subprojeto foram propostas a partir da perspectiva de superar as barreiras que, de certa forma, distanciam a universidade da escola,



uma vez que as ações desenvolvidas favoreceram a integração entre esses espaços. Assim, a vivência no espaço escolar, foi uma oportunidade para a construção de novos saberes e, sem dúvidas, uma maneira de fortalecer, bem como, estreitar as relações entre esses espaços formativos cujos dados revelaram que essa relação ainda é marcada por certa resistência.

Referências

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

ALVES, Nilda. **Trajetórias e redes na formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria da Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf. Acesso em jun. de 2016.

CASTRO, Selma Barros Daltro de. **Formando-se professor: Articulando as experiências dos espaços formativos, da Universidade e da escola**. Subprojeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Subprojeto submetido ao Edital FAPESB. Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus XI, Serrinha-BA: 2013, p. 1-5.

CASTRO, Selma Barros Daltro de. **Relatório técnico final – Bolsas. PIBID UNEB FAPESB**. Período abrangido pelo relatório: 01/09/2014 a 28/02/2015.

Edital PIBID UNEB/FAPESB N° 011, de 018/2013. Disponível em: <http://www.uneb.br/pibid/files/2010/09/Edital-FAPESB2.pdf>. Acesso em mai. 2016.

FARIAS, Isabel Maria Sabino et al. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. 3 ed.- Brasília: Liber Livro, 2011. 192p.

FERREIRA, Janieli Lopes. **As implicações do PIBID/FAPESB para a formação das bolsistas de ID do curso de Pedagogia da UNEB/ DEDC XI**. 2016. 72 f. Trabalho de Conclusão de Curso, (graduação), Universidade do Estado da Bahia, Campus XI. 2016.

GATTI, Bernadete Angelina, BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. – Brasília: UNESCO, 2009. 294p.

MOURA, Marianne da Cruz. **A rotina da criança de 0 a 2 anos na Educação Infantil e as especificidades infantis**. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação. Rio Grande do Norte, 2012.



PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores:** unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 1997.

REIS, Minervina Joseli Espíndola. **O olhar do professor aluno na sua formação acadêmica:** avanços e desafios. Salvador: Editora EGBA, 2003.

SANTOS, Cenilza Pereira dos. Cultura profissional dos professores: saberes e fazeres da profissão. In: IX Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, Set 2015, São Cristóvão/SE. **Anais eletrônicos...** Sergipe, 2015. Disponível em http://educonse.com.br/viicolquio/publicacao_eixos.asp Acesso em 17 Ago 2015.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In: **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40, p. 142-155 jan./ab., 2009.

TARDIF, Maurice, LESSARD Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.



FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL: SABERES PRESENTES NA PROFISSÃO

Luzimara Cunha dos Santos
Universidade do Estado da Bahia – UNEB – Campus XI- Serrinha.
E-mail: luzimaracunha@gmail.com
Cenilza Pereira dos Santos
Universidade do Estado da Bahia – UNEB – Campus XI- Serrinha
E-mail: cenisanttos@gmail.com

Resumo

O presente estudo faz uma reflexão sobre a articulação dos saberes formativos dos docentes da Educação Infantil, tendo como problema: como os professores da Educação Infantil, egressos do curso de Pedagogia do DEDC/Campus XI, oferecido pelo PARFOR, articulam os saberes teóricos e da experiência para fazer a transposição didática no desenvolvimento de seu trabalho? Com o intuito de alcançar respostas para esse questionamento, elencamos como objetivo geral compreender como os professores de Educação Infantil articulam os saberes teóricos e os saberes da experiência no desenvolvimento da prática docente. Durante o processo de formação e atuação, o professor da Educação Infantil adquire e constrói diversos saberes, dentre os quais destacamos os saberes da experiência. A experiência pode ser adquirida desde o processo de formação, através das vivências em estágios, enquanto bolsistas, na iniciação à pesquisa, dentre outros espaços, esse conjunto de experiências são importantes e podem contribuir para o aperfeiçoamento da profissão docente. Os teóricos que embasaram a pesquisa foram: Pimenta (2009), Tardif (2002), Nóvoa (2002), Charlot (2000), dentre outros. A fim de alcançarmos os objetivos optamos pela pesquisa qualitativa, tendo como instrumentos de coleta de dados a entrevista semiestruturada, realizada com quatro professoras da Educação Infantil, egressas do PARFOR. Diante das discussões alavancadas no percurso dessa pesquisa é possível afirmar que o conjunto de saberes que integram a profissão docente é extremamente necessário, e estão estreitamente relacionados em diferentes situações didáticas.

Palavras-chave: Saberes da Experiência. Educação Infantil. Saberes Teóricos.

Introdução

O presente estudo é parte integrante do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulado “Entrelaçando saberes teóricos e da experiência no processo de transposição didática: um olhar voltado para a formação do professor de Educação Infantil”, de autoria de Santos (2016). Durante a realização dessa pesquisa



buscamos por reflexões acerca de como os professores da Educação Infantil, egressos do curso de Pedagogia do DEDC/Campus XI, oferecido pelo PARFOR²⁶, articulam os saberes teóricos e da experiência para fazer a transposição didática no desenvolvimento de seu trabalho, cujo objetivo geral centrou-se em compreender como os professores de Educação Infantil articulam os saberes teóricos e os saberes da experiência no desenvolvimento da prática docente.

O caminho metodológico consistiu em uma pesquisa qualitativa, pois esta permite que o pesquisador tenha o ambiente natural como fonte de coleta de dados através da pesquisa de campo. Além disso, foi inspirada no estudo de caso em decorrência do curto período de tempo para a realização desta pesquisa. O instrumento de coleta de dados utilizado foi a entrevista semiestruturada, e os dados foram analisados sob a inspiração da Análise de Conteúdo de Bardin, visto que estes foram organizados em categorias de análise (FARAGO; FOFONCA, 2016).

Quanto aos sujeitos, são quatro professoras graduadas em Pedagogia pelo PARFOR, estão numa faixa etária entre 29 e 55 anos, todas têm em média um ano e quatro meses, de formação no ensino superior e sua experiência em Educação Infantil varia entre três e trinta e cinco anos. Essas professoras atuam com o grupo quatro e cinco da Educação Infantil.

Os resultados apontaram que o conjunto de saberes teóricos formam os saberes da experiência, este último é extremamente importante e se apresenta como âncora da prática docente, uma vez que ele é produzido e legitimado através dela, além disso, os saberes da experiência se constroem e reconstroem constantemente, permitindo que o professor elabore e reelabore a atividade da profissão, como também a sua prática cotidiana.

Neste trabalho, faremos o recorte teórico que versa sobre a formação do professor de Educação Infantil, bem como os saberes que são construídos e incorporados na prática pedagógica docente ao longo da formação e atuação profissional, destacando a importância dos saberes da experiência no desenvolvimento do trabalho docente.

²⁶ Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.



Aspectos legais da formação

Ao longo do tempo, a sociedade passa por diversas transformações econômicas, políticas e sociais. Nesse sentido, a educação enquanto processo contínuo de formação do sujeito deve acompanhar essas mudanças, tendo em vista que a mesma precisa atualizar-se cotidianamente para cumprir o seu papel social frente às exigências do mundo contemporâneo.

O tema formação de professores vem sendo alvo de diversos debates em todo o país, sobretudo a partir da implementação de políticas públicas educacionais voltadas para essa temática. Tais políticas visam à valorização dos profissionais, assim como asseguram a necessidade da formação inicial e continuada, para que os docentes tenham qualificação para atuar em diferentes níveis e modalidades da Educação Básica.

A formação dos professores da Educação Básica obteve importantes avanços após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96, conforme aponta o artigo 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 1996, p. 35).

De acordo com a LDBEN, para ser docente da Educação Básica é necessário ter, no mínimo, curso de licenciatura plena ofertada em instituições de nível superior. Nessa perspectiva, é imprescindível que o professor de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental tenha ao menos formação em Pedagogia, ou seja, o profissional polivalente que tem a responsabilidade de trabalhar com todas as áreas de conhecimento referentes a essas etapas da educação.

Reafirmando o que já foi posto na LDBEN no tocante a formação, a Resolução nº 2, de 1 de Julho de 2015, dispõe sobre As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, “definindo princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos



programas e cursos de formação” (BRASIL, 2015, p. 2). Desse modo, as instituições de ensino superior que oferecem cursos de formação de professores devem ter suas ações pautadas nessa resolução, haja vista que ela está voltada para a formação inicial e continuada, apontando caminhos a serem percorridos.

Essa Diretriz traz importantes avanços para a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica, considerando a docência como,

[...] ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2015, p. 3).

Ao longo de sua formação e atuação, o professor adquire diversos conhecimentos científicos, teóricos e práticos que se articulam durante o desenvolvimento da prática pedagógica e contribuem para que ele possa aprimorar a profissão a cada dia, através da reflexão e do diálogo com outros pares, levando em conta princípios éticos, o respeito mútuo entre os sujeitos que constituem o espaço escolar.

Com efeito, esta resolução menciona como um dos princípios que a formação continuada é um elemento indispensável à profissionalização, devendo estar voltada para os distintos saberes e experiências presentes na prática pedagógica que são integrados diariamente na instituição escolar e em seu projeto pedagógico (BRASIL, 2015). Este documento é válido para todos os cursos de formação de professores de todos os níveis (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e modalidades da Educação Básica.

Como integrante da Educação Básica, a Educação Infantil é assegurada na Constituição Federal de 1988 (CF) e na LDBEN, como a primeira etapa da Educação Básica, sendo dever do estado oferecê-la de forma gratuita em instituições escolares públicas. Esse segmento da educação abrange as crianças com faixa etária de zero a cinco anos de idade, sendo que as crianças de zero a três anos frequentam a creche e as de quatro e cinco anos escolas de Educação Infantil.



A partir da promulgação dessas leis notam-se significativos avanços em relação à educação das crianças pequenas, uma vez que, estas passam a ser reconhecidas como seres detentores de direitos sociais, além disso, o estado assume a responsabilidade de educar em conjunto com a família, cabendo à escola a tarefa de complementar a educação que a criança adquiriu no seio familiar.

Após a Educação Infantil ser instituída como a primeira etapa da Educação Básica, houve o aumento da necessidade de formação de profissionais para atuar nesse segmento, tendo em vista que os profissionais que atuavam nessa área não possuíam qualquer tipo de formação para tal exercício, pois nessa época as creches ainda eram vistas como instituições meramente assistencialistas, cujo principal foco era o cuidar, deixando de lado as questões pedagógicas.

A Educação Infantil vem sendo centro de discussões em todo o país, sendo considerada por muitos estudiosos da área, como a etapa mais importante da Educação Básica, pois essa é a fase propícia para que a aprendizagem da criança aconteça, aumentando assim a demanda por profissionais capacitados para atuar nesse segmento.

O Plano Nacional de Educação (PNE) traz como uma das estratégias voltadas para a formação de professores da Educação Infantil, “promover a formação inicial e continuada dos(as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior” (BRASIL, 2014, p. 50). Nesse viés, a Educação Infantil ganha maior visibilidade tanto por sua importância, como pelo reconhecimento da formação inicial e continuada em nível superior para os professores que atuam nessa etapa.

A formação do docente para atuar na Educação Infantil precisa abordar conhecimentos específicos que leve em conta as especificidades e interesses das crianças dessa faixa etária, tendo em vista que estas possuem necessidades diferentes das maiores, além do mais, é essencial que o professor tenha perfil profissional para trabalhar nessa área, sendo que o mesmo deve ser construído desde a formação inicial, uma vez que a prática pedagógica tem o dever de favorecer o desenvolvimento global da criança pequena.

No desenvolvimento de sua prática cotidiana é fundamental que o docente organize situações de aprendizagem que facilitem a ampliação dos conhecimentos



que a criança já possui, bem como a aquisição de outros e, conseqüentemente, de novas linguagens. Nesse viés, a ação pedagógica necessita ser intencional, planejada, com objetivos delimitados, para que assim a aprendizagem ocorra de forma dinâmica e significativa, tanto para quem aprende como para quem ensina, pois ao ensinar o professor também aprende e acumula experiência profissional.

A imprescindibilidade da formação inicial e continuada reflete o momento histórico pelo qual passa a sociedade, em que cada vez mais se exige da educação e seus profissionais, sobretudo do professor. Assim, “a profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades (...)” (PIMENTA, 2009, p.18). Diante do que afirma a autora, nota-se que a profissão professor ao longo da sua trajetória reconstrói-se adquirindo novos sentidos de acordo com as demandas da sociedade, uma vez que, enquanto prática social voltada para atender distintos atores sociais, deve se adequar a diferentes realidades, pois o professor é responsável por mobilizar diversos saberes profissionais para atender as demandas de seu trabalho cotidiano.

O professor e seus saberes

Para entendermos melhor acerca do saber, ele “(...) está ‘sob a primazia da subjetividade’. (...) É também conhecimento (...). O saber é produzido pelo sujeito confrontado a outros sujeitos, é construído em ‘quadros metodológicos’” (CHARLOT, 2000, p.61). Dessa forma, o saber se constitui como uma maneira de representação de uma atividade, de relações do sujeito com ele mesmo, com outras pessoas e com o mundo em que está inserido. Assim, o sujeito apropria-se e relaciona-se com esse saber construído em interação com o outro, pois o saber existe para que o sujeito se aproprie dele, por isso ambos se relacionam.

Para Tardif (2002), existe uma ligação entre saber do professor e trabalho, haja vista que, o saber dos professores está intimamente ligado com o trabalho na escola e na sala de aula. Nesse contexto, tem-se a experiência de trabalho como fundamento do saber. Isto significa dizer que o saber dos professores advém de diversas fontes e momentos e trazem consigo vestígios do seu trabalho, pois o saber



não é tido apenas como um meio no trabalho, mas é elaborado e moldado através do trabalho.

A formação inicial de professores ganhou novo enfoque ao considerar que o estudante em sua formação inicial mesmo antes de se tornar professor já possui experiências sobre ser professor, uma vez que enquanto alunos já tiveram vários professores, outros, já exercem a profissão possuindo experiências que se acumulam cotidianamente, através do fazer docente (PIMENTA, 2009).

Ao pensar na formação de professores na conjuntura atual, é necessário levar em conta não só a formação em âmbito acadêmico, mas uma formação que envolva o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional do trabalho docente, pois de acordo com Nóvoa (2016), a vida pessoal acaba por interferir na vida profissional, ressaltando que quando o professor está em processo de formação profissional ele também se autoforma, reelaborando seus saberes a partir da sua prática cotidiana, uma vez que o professor é pessoa e, ao mesmo tempo, profissional.

Voltando-se para a formação inicial e contínua, Pimenta (2009) enfatiza a importância da mobilização dos saberes da experiência para a elaboração da identidade profissional do professor, assim a autora aponta três tipos de saberes da docência: o saber da experiência, que é o trazido desde aluno, além disso, existem os que são construídos a partir do cotidiano do professor em seu trabalho docente e também a partir do diálogo com os colegas, no entanto, é necessário que ele esteja constantemente refletindo criticamente acerca da sua prática.

O segundo saber é o conhecimento, que diz respeito à revisão da função da escola frente à mediação dos conhecimentos e suas especificidades diante da contemporaneidade. O terceiro saber é o pedagógico, que contempla os saberes do conhecimento e da experiência, juntamente com os conteúdos específicos, sendo construído mediante a prática. A autora destaca ainda a fragmentação desses saberes na história da formação de professores, salientando que deve haver a articulação desses para que assim haja uma ressignificação dos saberes na formação.

Partindo do pressuposto de que o docente é detentor de vários saberes, Tardif (2002) defende que o saber docente é plural e heterogêneo, constituído pela mistura de saberes resultantes da formação profissional (das ciências da educação e



da ideologia pedagógica), saberes disciplinares, curriculares e experienciais, além disso, o autor ressalta que o professor cria vínculos com esses saberes, pois eles são elementos que integram a prática docente.

Buscamos em Tardif (2002), a definição de saberes profissionais como “o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação)”, (TARDIF, 2002, p. 36). Nessa perspectiva, pode-se afirmar que ensino e professor são o alvo das áreas que se dedicam ao estudo da educação. Os saberes pedagógicos “(...) apresentam-se como doutrinas (...) provenientes de reflexões sobre a prática educativa, (...) reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação (...)” (TARDIF, 2002, p. 37). Diante do exposto, evidencia-se que esses saberes relacionam-se às técnicas e métodos de ensino, ou seja, ao saber-fazer. Validados cientificamente os saberes pedagógicos são adquiridos pelos professores durante o seu processo formativo.

Os saberes disciplinares “(...) correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, (...) são transmitidos nos cursos e departamentos universitários (...)” (TARDIF, 2002, p. 38). Entende-se que esses saberes fazem parte da prática docente, entretanto, o professor não é produtor dele, pois estes são produzidos e escolhidos pela instituição formadora. Os saberes curriculares podem ser compreendidos como os discursos, objetivos, conteúdos e métodos. Eles se manifestam por meio dos programas escolares que deverão ser desenvolvidos por professores na escola (TARDIF, 2002), nesse viés, a escola e seus professores devem apossar-se deles para que possam contribuir com a evolução intelectual da sociedade.

Enfim, o autor aborda os saberes experienciais. Esses são conhecimentos práticos que se introduzem na prática, e que se constroem e reconstroem constantemente,

[...] os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos. (TARDIF, 2002, p.38-39).



Sendo assim, é notório que os saberes experienciais são extremamente necessários na prática da profissão, haja vista que eles não emergem das instituições formadoras tão pouco dos currículos, mas, do fazer docente. A partir deles os professores elaboram e reelaboram a profissão e, conseqüentemente, a sua prática diária em todos os seus aspectos.

Apesar de existirem diferentes saberes que se articulam durante o processo de formação e atuação docente, Tardif (2002), destaca a posição ocupada pelos saberes experienciais em relação aos outros saberes, tendo em vista que, os professores mantém uma relação de exterioridade com os demais, uma vez que, não controlam a produção e circulação destes. Essa relação de exterioridade mantida pelos professores faz com que eles enriqueçam ainda mais os saberes experienciais, pois é sobre estes que mantém o controle, tanto no que se refere à produção quanto à legitimação.

No cotidiano de sua função, o docente se depara com situações reais dentro e fora da sala de aula, sendo imprescindível que o mesmo disponha de certas habilidades. Além disso, é necessário ter capacidade de interpretação e improvisação, bem como cautela no momento de decidir a iniciativa a ser tomada diante de um conflito, de um imprevisto, entretanto, apesar de cada situação ser diferente da outra pode haver proximidades entre si, fato que possibilita ao professor usar suas experiências anteriores na resolução de acontecimentos similares.

A profissão docente é permeada por constantes desafios, exigindo que no cotidiano do seu trabalho o professor adquira e desenvolva determinadas competências, na visão de Nóvoa (2002), elas dizem respeito a: saber relacionar e saber relacionar-se; saber organizar e saber organizar-se; saber analisar e saber analisar-se. Diante do exposto, é imprescindível que os docentes realizem momentos de reflexões tanto individuais como com os demais colegas, haja vista, que é também por meio delas que eles deparam-se com estratégias que auxiliam em seu desenvolvimento profissional.

Os professores são simultaneamente objetos e sujeitos da própria formação (NÓVOA, 2002), assim, o autor aborda a importância de saber relacionar e de saber relacionar-se, pois, em seu trabalho o docente convive com outros pares, uma vez que seu público alvo são os alunos, além disso, é necessário ter uma dimensão



formativa que abranja não só a ação pedagógica, mas que também esteja voltada para lidar com a comunidade em que estes estudantes estão inseridos.

A competência saber organizar e saber organizar-se está relacionada "(...) a necessidade de repensar o trabalho escolar e o trabalho profissional" (NÓVOA, 2002, p.26). Nesse sentido, é possível afirmar que há um direcionamento para a inovação diante do ato de educar, reestabelecendo práticas metodológicas e de avaliação, novas formas de relação entre escola e comunidade, promovendo discussões sobre o projeto educativo, através do diálogo entre os pares que constituem a comunidade escolar.

Por fim, saber analisar e saber analisar-se, esta última diz respeito ao conhecimento profissional, este "(...) tem uma dimensão teórica, mas não é só teórico; tem uma dimensão prática, mas não é apenas prático; tem uma dimensão experiencial, mas não é unicamente produto da experiência" (NÓVOA, 2002, p. 27). A partir dessa afirmação observa-se a dificuldade implícita no saber do professor, o qual envolve conhecimentos, habilidades, competências, atitudes, criatividade, todos esses elementos refletem em seu ser, saber e fazer.

Em meio a esse leque de possibilidades e dificuldades, o professor necessita desenvolver uma prática reflexiva fazendo a mediação entre o conhecimento construído socialmente e colocado em vigor e a realidade das ações desenvolvidas, das situações observadas e vividas. Ao criar a oportunidade do diálogo ele reconhece a reflexão como forma de concretização da aprendizagem.

Considerações finais

Ao longo dessa pesquisa observa-se que a formação do professor de Educação Infantil é indispensável, pois nessa etapa, a aprendizagem da criança exige que este profissional disponha de um olhar voltado para suas necessidades cognitivas. Além disso, é imprescindível que os cursos de formação de professores promovam discussões acerca dos saberes que estão intrínsecos na profissão, principalmente os da experiência, visto que esses elementos são fundamentais no desenvolvimento da prática docente.



Os saberes da experiência se constituem durante o fazer docente no cotidiano da profissão, permitindo que ela se aprimore a cada dia por meio de novas situações didáticas, entretanto, a experiência pode ser adquirida desde os processos formativos, através das vivências em estágios, enquanto bolsistas, em pesquisas de campo, dentre outros espaços formativos, esse conjunto de experiências são importantes e podem contribuir para o aperfeiçoamento da profissão docente.

Todavia, mesmo que o estudante vivencie essas experiências, é necessário que elas sejam problematizadas por meio da mediação no Ensino Superior, do contrário elas serão apenas vividas, e não refletidas pelo estudante, fato que não irá contribuir para que ele enquanto docente possa ressignificar a sua prática, através da reflexão de suas ações.

Diante das discussões alavancadas no percurso dessa pesquisa é possível afirmar que o conjunto de saberes que integram a profissão docente é extremamente necessário, e estão estreitamente relacionados em diferentes situações didáticas, cabe ao professor ressignificar esses saberes de acordo com cada realidade vivenciada nos diferentes espaços educativos, no entanto, esses saberes precisam ser problematizados ao longo do curso, pois o professor está em processo de aprendizagem e na maioria das vezes não irá fazer isso sozinho, daí a importância da problematização.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de Julho de 2015**. Dispõe sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a Formação Continuada. 2015. Disponível em: www.ilape.edu.br/.../778-resolucao-cne-cp-2-2015. Acesso em: 21 Jan. 2016.

_____. Presidência da República. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. 11. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. – (Série legislação ; n. 159). Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/edicoes/paginas-individuais-dos-livros/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional>. Acesso em: 21 Jan. 2016.



_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.trtsp.jus.br/legislacao/constituicao-federal-emendas>. Acesso em: 21 Jan. 2016.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. – (Série legislação; n. 125). Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 08 Jun. 2016.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FARAGO, Cátia Cilene; FOFONCA, Eduardo. **A Análise de conteúdo na perspectiva de Bardin**: do rigor metodológico à descoberta de um caminho de significações. Revista Linguasagem edição 18. Disponível em: www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao18/artigos/007.pdf. Acesso em: 22 Abr. 2016.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em: 03 Fev. 2016.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002. PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7. ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Cenilza Pereira dos. **A articulação de saberes no trabalho docente: uma experiência de formação continuada**. In: III ENFORSUP e II Fórum e Didática Prática Pedagógica, 2011, Salvador. **Anais Eletrônicos**, Salvador 2011. Disponível em: https://dl.dropboxusercontent.com/u/65977493/eixo_2_IIIENFORSUP.pdf. Acesso em: 09 Jun. 2016.

SANTOS, Luzimara Cunha dos. **Entrelaçando saberes teóricos e da experiência no processo de transposição didática**: um olhar voltado para a formação do professor de Educação Infantil. 2016. 45 f. Trabalho de Conclusão de Curso, (graduação), Universidade do Estado da Bahia, Campus XI. 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 7. ed. –Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.



A PRÁTICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS CONTRIBUIÇÕES FORMATIVAS PARA OS BOLSISTAS ID

Neuza de Jesus Santos Sousa
UNEB Campus XI/Bolsista PIBID
neuza19.santos@gmail.com

Ellen Santana
UNEB Campus XI/Bolsista PIBID
ellensantana1@hotmail.com

Angélica Gimenes Naranjos
Profª Ed. Básica/Supervisora do PIBID
agn.angelica@hotmail.com

: Profª Renata Adrian R. S. Ramos
UNEB Campus XI/Coordenadora PIBID
renataadrianuneb@hotmail.com

Resumo

O presente artigo intitulado: "A prática do professor de educação infantil e suas contribuições formativas para os bolsistas ID" é fruto de observações participantes, realizadas em uma creche pública, localizada na cidade de Serrinha-BA, a partir da experiência junto ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, do qual fazemos parte como bolsistas. Tem como objetivo: refletir sobre as contribuições da prática pedagógica do professor supervisor sobre a formação de bolsistas do PIBID para construção de saberes pedagógicos no campo da Educação Infantil. A fundamentação deste artigo está embasada em estudiosos como: Oliveira (2007), Zabalza (1998) e Freire (1996). Como instrumento de coleta de dados utilizamos a observação participante e a pesquisa de campo, embasada na abordagem qualitativa, em um dos espaços formativos do PIBID no qual os estudantes bolsistas desenvolvem ações. Este artigo trata das nossas reflexões a partir das experiências na creche, de modo a apontar para importância do trabalho desenvolvido na experiência do PIBID, no campo da educação infantil, trazendo importantes contribuições para a nossa formação enquanto futuros Pedagogos. Percebemos que a nossa inserção em um espaço formativo trouxe ricas experiências no campo da Educação Infantil, principalmente, a partir de trabalhos desenvolvidos que permitiram expandir nossos conhecimentos e aprendizagens, contribuindo, assim, para a construção da nossa identidade.

Palavras-chave: Prática educativa. Creche. Formação. PIBID.

Introdução

O PIBID é um Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, do governo federal em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de



Nível Superior (CAPES), é uma iniciativa que busca o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica.

O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação á docência, sendo que seu desenvolvimento acontece por meio de Instituições de Educação Superior (IES), em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Participamos no contexto da Universidade do Estado da Bahia, do subprojeto “As Tecnologias (Digitais, Sociais, Ambientais) E Suas Contribuições Para A Formação Docente No Território Do Sisal”.

Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola.

Este artigo é fruto de observações participantes no contexto de sala de aula, junto a uma turma do grupo III da Creche Monsenhor Demócrito Mendes de Barros que está localizada no bairro do Cruzeiro, no município de Serrinha-BA, tem como objetivo refletir sobre as contribuições da prática pedagógica do professor supervisor sobre a formação de bolsistas do PIBID para construção de saberes pedagógicos no campo da Educação Infantil.

Este trabalho está baseado na abordagem qualitativa, sendo que utilizamos de registros e da reflexão da prática para construir este trabalho. Para tal apresentamos os resultados das ações desenvolvidas no espaço da creche, o qual estamos inseridos a pouco mais de dois anos, as nossas observações se dão uma vez por semana com vistas a contemplar o desenvolvimento do projeto.

Considerando que, uma educação de qualidade é crucial para a construção de sujeitos críticos e que a Educação Infantil se constitui como um espaço que propicia a construção desses sujeitos; destacamos a importância do desenvolvimento de projetos que mostrem para a sociedade quanto o trabalho desenvolvido em uma creche é importante, pois, ela representa o alicerce para a formação das crianças como sujeitos que pertencem a uma sociedade.

O PIBID através do subprojeto propicia aos estudantes das mais variadas licenciaturas uma experiência que há muito se cobrava nas graduações, que era ter o contato direto com os diversos espaços educativos, possibilitando, assim, fazer a



relação entre a teoria que se estuda e a prática vivenciada. Assim temos a oportunidade de vivenciar o campo onde queremos atuar.

O espaço da creche está sendo crucial para a desconstrução de alguns pensamentos em relação ao ensino ofertado na etapa, principalmente por que ela está demonstrando que é um espaço educativo e que não é responsável apenas pelo cuidar das crianças, principalmente com o desenvolvimento de projetos como é o caso do PIBID que está favorecendo a construção de novos pensamentos em relação à Educação Infantil, fazendo com que este tema tenha mais visibilidade.

O presente artigo está dividido em três seções: a primeira fala da importância da creche, a segunda da formação do professor para atuação na creche, a terceira sobre as contribuições formativas da prática do professor e por fim as considerações finais.

A importância da creche

Segundo Haddad (1991, p.24) “no Brasil as creches surgiram a partir do século XX, devido o crescimento do capitalismo a crescente urbanização e a necessidade de reprodução da força de trabalho”. As creches surgiram para atender as demandas da sociedade que estava em pleno crescimento, com a instalação de fábricas e a necessidade dos pais trabalharem, então surgiram como instituições que cuidariam dos filhos dos trabalhadores que não tinham onde deixá-los.

Esta visão aos poucos foi sendo transformada, pois se percebeu que na creche era possível desenvolver um trabalho pedagógico, visando o desenvolvimento físico, social e intelectual das crianças que frequentavam. Uma das conquistas da Educação Infantil foi ter sido contemplada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nosso país LDB9394/96 (BRASIL, 1996), que fala das finalidades da Educação Infantil, como será oferecida e a formação do profissional para atuar nesta etapa, no seu artigo 29 ratifica o direito educacional da Educação Infantil.

[...] a educação infantil, primeira etapa da educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996, p. 16).



Sendo assim, para que este direito se efetive é preciso condições necessárias para tanto, sejam elas de ordem estrutural, de gestão, financeira ou formativa. Um trabalho que responda ao desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos, público da Educação Infantil, precisa ser efetivado compreendendo a criança como sujeito social, histórico, sendo que a proposta pedagógica precisa atender inclusive às prerrogativas estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais dirigidas a esta etapa, como podemos notar a seguir.

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2010, p.18)

Logo, o espaço da creche vem passando por muitas mudanças na sua identidade, antes era vista como uma instituição atrelada ao assistencialismo, hoje por meio de muitas reivindicações está sendo modificada e o espaço da creche se caracteriza hoje como um ambiente educacional de direito das crianças.

As creches devem oferecer atividades que visam favorecer o desenvolvimento de habilidades, de competências, conhecimento e cultura, apresentando espaços e materiais adequados para o pleno desenvolvimento infantil.

Neste sentido, a formação do professor para atuação neste espaço vem sendo considerada um pré-requisito para que se alcance a qualidade educacional na educação Infantil.

É válido salientar que, historicamente, devido a visão assistencialista atribuída aos espaços que voltavam-se a cuidar das crianças, os educadores nestes espaços eram vistos como: “cuidadores ou babás”. Hoje, cada vez mais vem sendo ratificado o lugar da formação específica e da valorização deste profissional que passa a apresentar um perfil pedagógico. De acordo com o RCNEI:

O professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos



prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano. (RCNEI, 1998, p.30).

O professor deve promover situações de aprendizagem a partir dos seus conhecimentos nas diversas áreas da Educação Infantil, estimulando o desenvolvimento físico, emocional, social e cognitivo de cada criança propiciando assim um ambiente rico de experiências educativas. Pois, através da mediação do professor o aluno tem a oportunidade de vivenciar diversas situações de aprendizagem que estimulem seus conhecimentos, mas para que isso ocorra o professor precisa estar preparado para saber conduzir e propiciar as situações de aprendizagem.

Nesse sentido, destacamos o desenvolvimento de projetos como o PIBID, pois, desde cedo está promovendo aos estudantes o contato com diversas situações de aprendizagem através da inserção destes no ambiente da sala de aula, preparando assim os estudantes para que, ao estarem em sala de aula saibam mediar o desenvolvimento integral de seus alunos.

Os profissionais que atuam em creches pela LDB devem ter formação em nível superior (O artigo 62 ainda permite a formação em nível médio para professores da Educação Infantil), conhecer as múltiplas linguagens infantis, possibilitando o desenvolvimento cognitivo e social das crianças.

A experiência formativa do PIBID coaduna com este princípio, colaborando com as diversas outras experiências construídas na graduação, permitindo aos bolsistas construir desde cedo conhecimentos necessários para estar em sala de aula, promovendo a construção de saberes necessários na Educação Infantil, ajudando a desconstruir pensamentos errôneos em relação à creche, valorizando o profissional que atua na Educação Infantil como também a instituição creche, fazendo o elo entre o ensino superior e a educação básica.

A formação do professor para atuação na creche

É quase impossível falar de qualidade em ensino sem analisar a formação do professor. Através da formação o docente contribuirá para uma melhor qualidade de



ensino, tendo em vista que o sistema educacional atribui ao professor papel de agente de mudança.

Durante muito tempo a educação infantil foi vista como nada além do cuidar deixando a desejar nas questões referentes a profissionais habilitados para atuar no desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos. A formação de profissionais da educação infantil se faz indispensável para garantir educação de qualidade às crianças, visto que, a educação Infantil é a base essencial para o desenvolvimento das capacidades necessárias para o desenvolvimento cognitivo.

No que se refere à formação de professores da Educação Infantil a Lei de Diretrizes e Bases em seu Art.62 foi a primeira a uniformizar a categoria, destacando que:

A formação de docentes para atuar na educação básica faz-se á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades, institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério a educação infantil e nas quatro primeiras series do ensino fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996, p.48)

Para uma prática pedagógica eficaz e de qualidade é preciso que o professor além de ser habilitado em Pedagogia é necessário que ele busque uma formação continuada, buscando aperfeiçoar seus conhecimentos em relação à concepção de infância, considerando suas vivências cotidianas que irão criar novas possibilidades na sua atuação em sala de aula.

A educação de qualidade deveria eliminar o estresse, garantir o bem estar, o brincar e a ação ativa da criança, mas na prática, o brincar restringe-se ao jogo didático ou espontaneísta e prevalecem condições estruturais inadequadas relacionadas à proporção adulto, criança, espaço físico e ausência do mundo de interações, que tornam o ambiente educativo inadequado. (KISHIMOTO, 2005, p.185).

Sendo assim, faz-se necessário que o professor da Educação Infantil busque atividades inovadoras que superem a sala de aula criando novas possibilidades de ensino que poderão englobar questões éticas, políticas, sociais não se prendendo apenas a questões didático-pedagógicas. E o bolsista que está inserido neste espaço deve fazer ligações com a teoria estudada e a prática que está vivenciando para que



através das observações da prática do professor ele tenha conhecimentos iniciais na área que deseja atuar e construa a base necessária para estar em sala de aula.

O bolsista também deve estar atento ao funcionamento da sala de aula e na relação dos alunos com os coleguinhas para esclarecer com o supervisor possíveis dúvidas que surjam no decorrer das observações.

A formação dos professores da Educação Infantil deve oportunizar além dos conhecimentos teóricos focados no desenvolvimento infantil, conhecimentos voltados a questões práticas como os estágios nos diversos segmentos da pedagogia para que o profissional da educação possa fazer ligações entre a teoria e a prática, tendo em vista que a experiência é fundamental para a construção de conhecimentos pelo educador.

As universidades devem estreitar os laços com a escola a fim de desenvolver ações formativas conjuntas buscando ampliar o conhecimento do profissional da educação infantil. O professor de educação infantil, por sua vez, deve refletir sobre sua prática, tornando-a um instrumento de avaliação visando adequá-la ao contexto em que está envolvido, aprimorando as metodologias utilizadas em suas ações pedagógicas, buscando o desenvolvimento das habilidades de seus alunos.

Contribuições formativas da prática do professor

Sabemos que, a prática do professor vai determinar a forma que um conteúdo é transmitido e ela pode facilitar ou dificultar a aprendizagem dos seus alunos. Ou seja, ela é determinante num processo educativo.

Paulo Freire (1996, p. 21) diz que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”, ou seja, o professor deve atuar como um mediador no processo de construção do conhecimento dos seus alunos.

Durante a fase de observação e reflexão da prática do professor pode-se compreender aspectos da prática pedagógica do docente como: durante a roda de conversa o professor também deve compor o círculo, estando ao nível dos alunos aumentará a cumplicidade e a confiança em ambos, a tonalidade da voz deve ser



amena e tranquila, a linguagem deve ser clara, a disposição dos cartazes deve estar à altura das crianças.

Aprendemos a elaborar atividades voltadas para as crianças, e que as mesmas precisam ser rápidas e lúdicas, pois, o brincar é uma atividade prazerosa que facilita o desenvolvimento físico, cognitivo, psicológico, estimulando o desenvolvimento intelectual da criança e facilitando a aprendizagem.

Aprendemos a observar o desenvolvimento físico, intelectual e social das crianças através das atividades desenvolvidas na sala de aula; percebemos o desenvolvimento da coordenação motora ao observar a forma que pegam no lápis, da linguagem através da pronúncia das palavras corretamente e das relações sociais através das brincadeiras e atividades realizadas em grupo utilizando materiais coletivos. Então, é por meio destas observações que construímos o nosso olhar, de como é ser pedagogos em um espaço educacional.

Além disso, a orientação do professor supervisor nos ajuda a atravessar situações que não estamos familiarizadas, que são típicas desta função, nos ajuda a desenvolver nossas atividades no âmbito do PIBID, permitindo, assim, a nós bolsistas entrar em contato com a realidade, pois sempre nos explica os objetivos das atividades e nos mostra como devemos agir em determinadas situações. O professor supervisor contribui significativamente para a nossa formação e para o desenvolvimento do projeto, pois, nos orienta e auxilia nas observações e no desenvolvimento das atividades na creche.

As atividades produzidas no âmbito da creche consistem em ações formadoras, pois, através do desenvolvimento de projetos de intervenção, da construção de relatórios, confecção de materiais para as intervenções, entre outros, construímos o nosso olhar sobre a realidade da sala de aula, que nos permite fazer a ligação da teoria com a prática nos possibilitando ter um olhar real de como aplicar a teoria estudada no dia a dia da sala de aula.

De acordo com Leite (2011, p.40) “A formação dos professores precisa ser pensada a partir do contexto de seu trabalho, não podendo concebê-la descolada ou distanciada acerca da reflexão crítica da realidade da escola”; ou seja, a formação do professor precisa estar em consonância com a realidade da escola por isso é tão



importante o professor vivenciar a prática, pois, assim estará inserido na realidade que cerca o ambiente escolar.

Além de estar inserido no ambiente formador, o professor precisa refletir sobre sua prática que de acordo com Freire (1996, p. 18) “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática.” Nesse sentido percebemos que é importante refletir criticamente sobre a prática buscando melhorá-la de acordo com a realidade que se apresenta ao educador.

Ao estarmos inseridas no espaço da creche temos a oportunidade de vivenciar a realidade da escola e por meio das atividades e observações participantes refletirmos sobre a prática, o que torna todas estas situações ricas, contribuindo significativamente para a construção da nossa identidade enquanto estudantes em formação.

No que diz respeito à creche, a própria é uma etapa da Educação Infantil que atende crianças de 0 a 5 anos, faz parte da Educação Básica, mas mesmo fazendo parte da Educação Básica ela ainda não recebe cuidados como nas outras etapas de ensino, por isso é preciso desenvolver atividades que atendam às necessidades das crianças dessa etapa. De acordo com Oliveira:

Os cuidados ministrados na creche e na pré-escola não se reduzem ao atendimento de necessidades físicas das crianças, deixando-as confortáveis em relação ao sono, à fome, à sede e a higiene. Incluem a criação de um ambiente que garanta a segurança física e psicológica delas, que lhes assegure oportunidades de exploração e de construção de sentidos pessoais, que se preocupe com a forma pela qual elas estão se percebendo como sujeitos. (OLIVEIRA, 2007, p. 47).

O professor não é responsável apenas por cuidar das crianças, mas promover um ambiente que garanta o desenvolvimento físico e psicológico dos seus alunos favorecendo a aprendizagem. Percebemos na creche que, como os professores possuem reduzido material didático para utilizar com os seus alunos, utilizam como base o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) dentre outros materiais enviados pelo MEC voltados para a educação infantil que orientam como trabalhar com crianças em creches.



Como nos diz Zabalza “cada área do desenvolvimento exige intervenções que vão estabelecendo as bases de um progresso equilibrado do conjunto”(ZABALZA, 1998, p.52). Para que esse desenvolvimento ocorra são necessárias atividades que trabalhem cada área do desenvolvimento e é isso que os professores na creche buscam trabalhar através das atividades e projetos desenvolvidos com as crianças. Dessa forma, o professor está inovando a sua prática, pois precisa pesquisar e criar as atividades de acordo com as necessidades pedagógicas dos seus alunos.

Considerações finais

Através do PIBID nós bolsistas de iniciação à docência temos a oportunidade de estar vivenciando o espaço da creche que está nos proporcionando experiências significativas no que tange a prática observada. Diante do contexto que observamos, percebemos quanto é importante o elo entre o Ensino Superior e a Educação Básica, esse elo torna a nossa formação mais rica e nos prepara para quando estivermos no ambiente da sala de aula, saibamos conduzir e resolver as situações adversas que surgem neste espaço.

Através dos trabalhos desenvolvidos da observação do professor, da sua prática e das nossas intervenções percebemos quanto é importante o trabalho que os docentes realizam na creche. Percebemos que a creche a cada dia está conquistando o seu espaço na sociedade como uma instituição educativa que não é responsável apenas pelo cuidar das crianças e essa conquista se dá através de projetos que são desenvolvidos e mostra o quanto a aprendizagem na creche é significativa.

Compreendemos, também, que, ainda, existe o pensamento que a creche é um espaço que cuida apenas das crianças, mas destacamos que este pensamento é um pensamento errôneo que não condiz com o que vivenciamos no contexto da creche.

O espaço da creche é um ambiente rico em aprendizagens, pois, está proporcionando a nós bolsistas vastas experiências que a graduação por si só não proporcionaria. Com os trabalhos que desenvolvemos na creche expandimos nossas



experiências e aprendizagens, contribuindo, assim, para a construção da nossa identidade.

Sem sombra de dúvidas todos os estudantes deveriam ter essa oportunidade formativa, pois, é algo que vai além dos portões da universidade, permitindo o contato com a realidade educacional e contribuindo para a construção de saberes docentes, principalmente no campo da educação infantil.

Reforçamos aqui a importância de projetos como o PIBID, que viabiliza vivenciar o ambiente da sala de aula e construir experiências significativas no campo da Educação Infantil, promovendo também a valorização do espaço pela importância que é para a sociedade como é o caso da creche, pois, as crianças são o nosso futuro e esse futuro precisa de cidadãos pensantes e atuantes numa sociedade.

Referências

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília : MEC, 1996.

_____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários á prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. - (Coleção Leitura).

HADDAD, Lenira. **A creche em busca de identidade: perspectivas e conflitos na construção de um projeto educativo**. São Paulo: Loyola, 1991 246 p. - (Coleção realidade educacional 9).

KISHIMOTO, T. M. (Org.) **Pedagogia e a formação de professores (as) de Educação Infantil**. Pro- Posições, v.16, n.3, p.181-193, set./dez.2005.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **O lugar das práticas pedagógicas na formação inicial de professores**. - São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. 104p.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**.- 3ª edição. – São Paulo: Cortez, 2007. – (Coleção Docência em Formação) Portal Capes. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>>. Acesso em 21/11/2015 ás 17:08.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Trad. Beatriz Affonso Neves, - Porto Alegre: Artmed, 1998.



VII Seminário de Pesquisa e Extensão no NUPE/Campus XI



"Política de Pesquisa, Ensino e Extensão: Perspectivas sobre a autonomia universitária"

Serrinha – BA, 25 a 27 de Outubro de 2016, UNEB – DEDC – Campus XI



ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA IV: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NOS CAMINHOS DA FORMAÇÃO DOCENTE

Rodrigo Bertoldo de Souza
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
19.bertoldo@gmail.com
Naiara da Silva Lima
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
nay_swan@hotmail.com
Juliana Araújo Santos
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
julliana_uefs23@hotmail.com

Resumo

Este trabalho busca apresentar os resultados obtidos durante o Estágio Supervisionado em Geografia IV, na turma de 1º ano do ensino médio, no Centro Educacional 30 de Junho, no município de Serrinha- BA; objetivando trabalhar com a Geografia Física em uma perspectiva integradora, o mesmo contou com o referencial teórico de Lacoste (1985), Callai (2002) e Cavalcanti (2002), os referidos autores dialogam na necessidade de trabalhar a Geografia global, integrando os aspectos físicos, naturais e humanos sociais, sempre relacionando com a realidade do discente. Para tanto, a metodologia pautou-se em levantamento bibliográfico, elaboração de um roteiro para a realização de uma aula de campo, no município de Serrinha-BA, posteriormente, foi confeccionada uma oficina na qual buscou-se aplicar os conhecimentos teóricos apreendidos em campo, através da análise de registros fotográficos, feitos pelos alunos e socializado para as demais turmas de 1º ano. O Estágio Supervisionado permitiu adentrar o espaço escolar com o olhar de futuros professores, vivenciar diversas problemáticas existentes, muitas delas adversas e perceber quais os grandes desafios e possibilidades que enfrenta-se ao lidar com uma ciência tão complexa e ao mesmo tempo tão fascinante e necessária para a leitura do mundo numa perspectiva de totalidade. Assim, constatou-se que o grande desafio do ser professor, não é ser um mero profissional transmissor de conhecimentos, mas, um sujeito ativo e passível de transformações no meio em que atua tendo consciência do seu papel como sujeito social, sendo responsável por criar possibilidades que facilitem o aprendizado do discente na leitura e compreensão do espaço em que ele está inserido e as reações de construção e desconstrução neste meio, de forma que os mesmo de tornem cidadãos pensantes na sociedade.

Palavras-chave: Docente. Estágio. Formação.

Introdução



A ação de esboçar o que se via na superfície da terra de maneira descritiva foi, inicialmente, o que preconizou o pensamento geográfico, contudo, havia a necessidade de sistematizar a ciência geográfica para que ela não se pautasse apenas na representação, mas que fosse capaz de atrelar esse aspecto com a criticidade das ações humanas, dos fenômenos naturais e a relação dos mesmos no espaço. Sendo assim, a partir do século XIX pesquisadores como Alexander Von Humboldt, Karl Ritter e Friederich Ratzel, realizaram estudos sistematizados em diversas áreas do conhecimento geográfico, contribuindo, assim, para a o desenvolvimento desta ciência.

A Geografia no século XIX foi grandemente influenciada pela linha filosófica positivista, pautada em um estudo fragmentado do espaço, sendo este dividido em dois seguimentos, o conhecimento científico natural e o conhecimento científico ligado aos aspectos sociais. Foi a partir de então que a dicotomia entre Geografia Física e Geografia Humana se inicia, perpassando pelas diversas correntes do pensamento geográfico encontrando-se presente nos espaços de pesquisa e formação, a escola e a universidade.

A Geografia é considerada por muitos como uma ciência privilegiada, pois a mesma possui como objeto de estudo o espaço geográfico, ou seja, ela transita na análise dos aspectos físicos naturais, quanto nos humanos e sociais. Mas, qual é a perspectiva que o professor de Geografia leva para a sala de aula? Será que os discentes e em especial os do ensino médio compreendem a Geografia como uma ciência única, ou possui uma visão dicotomizada, na qual, primeiro eles aprendem sobre a Geografia Física e depois os aspectos humanos e os processos da sociedade?

Diante de tal problemática, torna-se necessário compreender e repensar a prática docente, a fim de conter equívocos em relação à abordagem dessa ciência, evitando uma análise fragmentada no imaginário do discente, pois, é no espaço escolar, prioritariamente na sala de aula, que se constroem as ideias e bases do que realmente trata a ciência geográfica. Sendo assim, Lacoste (1985) observa que embora haja dificuldade torna-se necessário manter o princípio da Geografia global, ao mesmo tempo física e humana, pois a mesma é encarregada de dar conta da



complexidade das interações na superfície do globo. E é exatamente dentro desse princípio que reside o papel do professor, o de auxiliar e possibilitar a construção de um pensamento crítico e integrado acerca do espaço.

Assim, esse artigo encontra-se fundamentado nas ideias do projeto de Estágio Supervisionado IV que objetivou desenvolver atividades que permitissem ao estudante perceber que a Geografia de que se fala, não é aquela distante, que só existe nos livros didáticos, com títulos, subtítulos e mapas de localização, mas, aquela que acontece todos os dias dentro e fora da sala de aula, no dia ensolarado, no trânsito, na fábrica, nas ruas, na favela, localizada no morro, nas representações culturais, enfim, é entender que a Geografia Humana e Física faz parte da vida de cada um deles. A escola selecionada para a realização desse Estágio foi o Centro Educacional 30 de Junho, na turma do 1º ano C, no ensino médio.

Metodologia

A metodologia utilizada é de cunho teórico/prático, envolvendo levantamento bibliográfico, elaboração de um roteiro para a realização de uma aula de campo no município de Serrinha/BA, em que o ponto de observação selecionado foi o Bairro da Santa, onde se pode contemplar uma visão mais ampla da cidade. Foram elaboradas questões relacionadas ao conteúdo programático (clima, relevo, solo, vegetação, hidrografia e ocupação urbana); as quais foram respondidas pelos discentes, na perspectiva de contemplar os seus conhecimentos próprios. Posteriormente, foi confeccionada uma oficina na qual se buscou aplicar os conhecimentos teóricos apreendidos em campo, através da análise de registros fotográficos feito pelos alunos e socializado para as demais turmas de 1º ano.

Referencial teórico

Pesquisadores e estudiosos consideram a Geografia como uma ciência privilegiada, pois a mesma possui como objeto de estudo o Espaço Geográfico e conseqüentemente toda a sua dinâmica que está imbricada em uma relação Homem/Homem e Homem/Natureza. Sendo assim, devemos compreender as



múltiplas relações existentes nesse espaço, no âmbito da Geografia, de maneira integrada e não fragmentada, isso porque uma vez que o homem integra esse espaço ele influencia, mas também é influenciado pelo mesmo.

Nessa perspectiva, a escola enquanto espaço formador de indivíduos críticos reflexivos possui papel fundamental, pois a mesma é a única que detém possibilidades em nível técnico, didático e pedagógico para ampliar a compreensão dos alunos ali inseridos, acerca da realidade do mundo vivido. Comungando dessa ideia, Callai, afirma que:

As coisas que acontecem no cotidiano da vida das pessoas precisam ser entendidas e a escola tem um papel fundamental nesse processo. O mundo da vida precisa entrar na escola, para que consiga acolher os alunos e dar-lhes condições de realizarem sua formação, desenvolverem um senso crítico e ampliarem suas visões de mundo. (CALLAI, 2002, p. 33).

Diante de tal importância projetada à escola, precisamos refletir sobre a Geografia concebida na sala de aula, pois por muitas vezes percebemos o ensino da mesma de maneira fragmentada, a Geografia em uma perspectiva mais humana, social completamente desvinculada ao estudo dos aspectos naturais, como se não estivessem de alguma forma inter-relacionados, indo totalmente de encontro com a grande virtude da ciência geográfica, que é a sua visão global.

Sobre essa fragmentação, Silva (s.d.), discorre que:

A dicotomia entre Geografia Humana e Geografia Física enfraquece a ciência geográfica, pois, ao renegar uma delas, o geógrafo restringe o seu campo de trabalho. Perde, portanto, espaço em uma sociedade cada vez mais competitiva, ao referir-se, por exemplo, à importância da temática ambiental, possivelmente o tema que mais une os diferentes ramos da Geografia, mas, ao mesmo tempo, é cobiçado por várias outras ciências, essa perda da Geografia é devido à sua fragmentação. A formação dualista da Geografia, englobando os aspectos físicos e sociais associados à capacidade de síntese, fornece uma ampla vantagem dessa ciência perante as demais (SILVA, sd, p. 41).

Sendo assim, concordando com as ideias do autor, podemos perceber que a Geografia só tem a perder quando a mesma é compreendida por partes, pois acaba perdendo espaço perante as outras ciências. Diante de tal afirmativa, cabe a nós questionarmos sobre qual a Geografia que está sendo ensinada nas escolas? Seria aquela que possui uma visão unificada, abrangendo todos os aspectos que compõe



o espaço geográfico, ou é aquela fragmentada, onde primeiro se estuda relevo, rochas, clima e solo e, depois urbanização, capitalismo e globalização?

Existe sim, uma grande dificuldade de unificação da ciência, principalmente, quando se trata da escola básica, pois é naquele espaço, que os discentes mantêm um contato com a Geografia teórica, no entanto, é justamente nesse aspecto que exige por parte da escola e dos professores uma superação, pois a Geografia não acontece nos livros didáticos, nos conteúdos e nas atividades de casa, ela acontece no mundo lá fora, nas cidades, nos bairros, enfim, na vida de cada uma das pessoas inserida nesse imenso Espaço Geográfico, composto por elementos naturais e humanos se inter-relacionando cotidianamente.

Para reforçar esse pensamento Lacoste observa que:

[...] embora haja dificuldade, parece necessário manter o princípio da geografia global, ao mesmo tempo física e humana, encarregada de dar conta da complexidade das interações na superfície do globo entre os fenômenos que dependem das ciências da matéria, da vida e da sociedade (LACOSTE, 1985, p.65).

Sendo assim, o professor possui um papel fundamental nesse processo, ele precisa motivar e gerar inter-relações do conteúdo, abordado com a realidade do aluno independente da característica teórica do assunto, pois se o nosso aluno está inserido no próprio objeto de estudo da geografia, e esse objeto não se restringe nem a uma ordem natural e nem humana, não tem porque o discente compreender dessa forma, gerando assim uma aprendizagem dotada de significado para o aluno.

Ouvimos constantemente que o professor, não é só professor, é muito mais, a função dele no âmbito escolar vai além da sala de aula, no entanto, estagiários que estão iniciando sua prática docente observam profissionais, demonstrando insegurança da inexperiência ou a comodidade dos anos de profissão, fazendo-os ser os profissionais, da lousa, do giz, do piloto, do caderno e da caneta, em que a perspectiva de mudança se torna um grande desafio. Sobre isso, Costella e Santos, afirmam que:

Se nós, professores de Geografia, ensinarmos ao aluno ler o mundo que o rodeia, decifrando seus signos e postando os resultados de suas leituras e observações, estamos transferindo as características de um mundo presente para um rol de possibilidades no interior das mentes. (COSTELLA; SANTOS, 2014, p. 199).



Assim sendo, o professor de Geografia possui a missão de formar cidadãos pensantes, críticos, capazes de agir e tomar suas próprias decisões na sociedade, no entanto, isso se faz a partir do momento que o aluno tem a dimensão da sua realidade e que a Geografia ultrapassa a ideia de uma simples disciplina, e que a mesma existe cotidianamente, na sua vida, na sociedade, na política, na economia, nas relações de poder, enfim, a Geografia está presente na maneira como o espaço se organiza e interage com os seres sob ele existentes. Segundo Souza:

A geografia como uma disciplina capaz de dar conta da totalidade ao tomar como categoria de análise o “espaço”, a grande verdade é que, no âmbito de disciplina, não chegamos a resolver nossos problemas básicos e continuamos a fazer uma Geografia dicotomizada, não só considerada a clássica dicotomia homem/natureza, mas também no contexto dos conteúdos e formas de análise das questões naturais ou sociais em si mesmas (SOUZA 2002, p.262).

Dessa forma, acreditamos que uma das muitas ações didático-pedagógicas que podemos promover com o intuito de proporcionar o ensino integrado da Geografia, reunindo elementos físicos, naturais, com as ações antrópicas, é a aula de campo, que segundo Gonçalves e Nascimento:

A ideia de construir uma experiência socioespacial, por meio do trabalho de campo, é fundamental porque possibilita uma leitura acurada das relações estabelecidas entre sociedade e natureza. O estudo do meio, é um recurso importante e muitas vezes indispensável à construção do conhecimento geográfico, assim como possibilita perceber a ação social no espaço e no tempo, outrossim, possibilita nos percebermos como sujeitos. (GONÇALVES; NASCIMENTO, 2014, *apud* MALYSZ, 2007).

Sendo assim, entendemos a grande importância que a aula de campo enquanto uma ação-pedagógica possui, além de mexer com o imaginário dos alunos, pode-se proporcionar um aprendizado extremamente significativo, indo para além dos muros da escola, buscando a superação de um ensino tradicional, no qual se acredita que o aluno só aprende se for com livro na mão, dentro da sala de aula.

No entanto, muitas vezes a ideia propor algo novo, diferente e até mesmo inovador, assusta o professor, isso porque são grandes as limitações tais como: falta de recursos, de preparação pedagógica, impostas ao profissional que busca fazer diferente, contudo, ser professor não é fácil, a caminhada é longo e são muitos os



obstáculos no caminho, entretanto a essência da Geografia, adquirida nos anos de formação, não nos permite o comodismo e a fácil aceitação.

Portanto, entendendo a complexidade que reside no magistério comungamos com as palavras de Callai, quando a mesma afirma que:

[...] qualquer reflexão sobre a formação dos profissionais de educação, entendo que tenham claros dois aspectos: o significado do que é professor e do que é fundamental que se ciência (disciplina/matéria) que ele trabalha. (CALLAI 2002, p.255).

Resultados e discussão

Os resultados das ações desenvolvidas no período da regência do Estágio Supervisionado em Geografia IV se deram de forma bastante satisfatória, primeiro porque buscamos contextualizar os conteúdos com a realidade dos alunos. O mundo da vida precisa entrar na escola, para que consiga acolher os alunos e dar-lhes condições de realizarem sua formação, desenvolverem um senso crítico, e ampliarem suas visões de mundo.

Além dos discentes compreenderem os processos que acontecem no espaço geográfico sempre associando a escala local, os mesmos devem entender que escola é importante, que o professor é fundamental e o livro didático ajuda bastante enquanto suporte teórico metodológico, mas, fora da sala de aula também se aprende e muito, pois existem outros ambientes de aprendizagens que necessitam ser compreendidos e reconhecidos, como espaços produtores de conhecimento. Isso ficou claro perceptível quando foi realizada uma aula de campo (Figuras 1) com as turmas de 1ºano do ensino médio. Até então, os discentes compreendiam a Geografia como conceitos decorativos, não possuindo a autonomia de perceber que a mesma acontece na sua rua, no seu bairro, contribuindo para a construção de conhecimento crítico reflexivo.

Figura 1: Alunos subindo o morro da Santa, em Serrinha, 2015



Fonte: Lima, 2015.

Não basta o professor ter o domínio da matéria, é necessário tomar posições sobre as finalidades sociais da Geografia, numa determinada proposta de trabalho tornando necessário que o mesmo saiba pensar criticamente a realidade e o cotidiano social dos discentes e que se coloque como sujeito transformador dessa realidade, pois apesar de estarem dispostos a aprender, os alunos possuem um conhecimento prévio, base de sua curiosidade e questionamentos, posicionamento que ficou expressamente explícito nos alunos no momento de diálogo e parada na aula de campo (Figura 2).

Figura 2: Contextualização do teórico, momento da explanação do conteúdo



Fonte: Lima, 2015.

Com o objetivo de analisar a paisagem do município de Serrinha, a partir de um sub-recorte, o bairro da Santa, pedimos aos nossos alunos que observassem na prática tudo aquilo que eles estudaram em sala de aula, interação do clima na composição da paisagem de uma cidade inserida no domínio do Semiárido, sua relação com a vegetação predominante no local e o desenvolvimento do solo e, acima de tudo, perceber como a população de Serrinha se organiza diante da dinâmica natural do lugar. Posteriormente, foi realizada uma oficina temática (Figura 3), com exposição e análise de fotografias tiradas pelos próprios alunos, para explicitar as suas impressões.

Figura 3: Socialização dos resultados da Aula de campo, pelos alunos.



Fonte: Lima, 2015.

Sendo assim, percebemos o grande desafio do ser professor, pois o mesmo não é um mero profissional transmissor de conhecimentos, mas, um sujeito ativo e passível de transformações no meio em que atua, sendo o grande responsável por criar possibilidades que facilitem o aprendizado discente, de forma que os mesmos se tornem cidadãos ativos na sociedade. O desafio se torna ainda maior quando em sua formação o graduando em Geografia se depara com uma ciência fragmentada, em que cada subárea apresenta as suas especificidades, cabendo ao professor de Geografia uni-las em uma visão global para que o aluno consiga percebê-la na sua totalidade.

Conclusão

O Estágio Supervisionado nos permite adentrar os mais diversos espaços em especial o escolar, no qual observamos não só com o olhar geográfico, mas, também de futuros professores, e perceber quais os grandes desafios e possibilidades que enfrentamos ao lidar com uma ciência tão complexa e ao mesmo



tempo tão fascinante e necessária para a leitura do mundo, numa perspectiva de totalidade.

Diante de tal experiência constatamos que os objetivos propostos foram alcançados, uma vez que foi perceptível o envolvimento dos discentes e a propriedade com que os mesmos apresentaram os resultados da aula de campo, fundamentados nos saberes da ciência geográfica, relacionando com os saberes por eles construídos na sociedade. Isso possibilitou afirmar que houve aprendizado e assim, construção de conhecimento, ou como argumente Saviani (2005), ocorreu o que ele chama de catarse que é quando a aprendizagem de fato acontece, quando os estudantes conseguem compreender e se posicionar frente as temáticas abordadas, demonstrando uma postura crítica reflexiva que evidencia apropriação do conhecimento.

Referências

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para estudar o mundo. In:

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (Org.) **Ensino de Geografia: Práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2002. p.. 83-134.

_____. Formação do Professor de Geografia. In: Pontuschka, Nidia Nacib; Oliveira, Ariovaldo Umbelino de. **Geografia em Perspectiva**, São Paulo: Contexto, 2002 p.255-259.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e Prática de Ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002 p.101-120.

GONÇALVES, F. E.; NASCIMENTO, F.A. **Possibilidade de interação da Geografia escolar: a aula de campo no ensino médio integrado**. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

LACOSTE, Yves. Pesquisa e trabalho de campo. **Seleção de textos**. São Paulo: Associação dos Geógrafos Brasileiros, n. 11, 1985.

MALYSZ, S.T. Estudo do meio. In: PASSINI, E.Y.; PASSINI, R.;MAÇYSZ, S.T. (orgs.) **Prática de ensino de Geografia e estágio supervisionado**. São Paulo: Contexto, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 9 ed. Campinas São Paulo: Autores Associados, 2005.



SILVA, Sérgio Henrique Pinto. **Geografia Física e Geografia Humana: uma dicotomia a ser superada?**. UFMA – Maranhão, [200?].

SOUZA, Álvaro José. Formação do Professor de Geografia. In: Pontuschka, Nidia Nacib; Oliveira, Ariovaldo Umbelino de. **Geografia em Perspectiva**, São Paulo: Contexto, 2002 p.262.



LEITURA E LITERATURA: BREVE OLHAR SOBRE SUAS RELEVÂNCIAS NA FORMAÇÃO DO SUJEITO LEITORES

Mariene Santos Matos
Instituto Federal Baiano – Campus Serrinha
E-mail: marymattos26@gmail.com
Dislene Cardoso
Instituto Federal Baiano – Campus Valença
E-mail: dislenecardoso@hotmail.com

Resumo

Este artigo tem como objetivo discutir a importância da leitura na formação dos sujeitos, sinalizando também a relevância da literatura nesse mesmo contexto de formação. Lajolo (1994), Solé (1998), Demo (2006), Maia (2007), Parreiras (2009), são os autores que subsidiaram o desenvolvimento desse trabalho que está ancorado na metodologia da pesquisa bibliográfica. Os questionamentos que direcionaram esta escrita foram: Como a leitura pode contribuir para a formação de sujeitos críticos? Qual a importância da literatura nesse contexto de formação? E de que forma o professor pode contribuir para a formação de alunos-leitores? A discussão posta tem como objetivos: falar sobre a importância da leitura e da literatura no processo de formação dos sujeitos e sinalizar alguns aspectos de como o professor pode contribuir para a formação de alunos leitores. A relevância da temática no contexto atual revela que a leitura e o uso da literatura são caminhos necessários e fundamentais nos contextos de formação de sujeitos leitores.

Palavras – chave: leitura; literatura; formação.

Introdução

No mundo contemporâneo a leitura é uma ferramenta fundamental na vida dos sujeitos. Desde muito tempo já se sabe que aquele não sabe ler tende a enfrentar muito mais dificuldades nas suas vivências e relações sociais.

A leitura é uma viagem, um encontro onde quem escreve e quem ler vão se encontrar para dialogarem. Este encontro pode ser marcado pela concordância de ideias, ou não, pelo sentimento de encantamento, ou não. O fato é que, quem ler, ler por algum motivo, e se assim não for, deveria ser. Solé (1998, p. 22) é enfática ao dizer “sempre lemos para algo, para alcançar alguma finalidade”.



Discutir leitura e formação do leitor, bem como literatura na conjuntura atual, é adentrar num espaço que nos direciona a várias questões, implicando assim postura e conhecimento aprofundado sobre a temática. Para não correr o risco de nos perdermos no decorrer dessa discussão, os questionamentos que direcionaram essa escrita foram: Como a leitura pode contribuir para a formação de sujeitos críticos? Qual a importância da literatura nesse contexto de formação? E de que forma o professor pode contribuir para a formação de alunos-leitores?

Para responder tais questionamentos foram também traçados dois objetivos, sendo eles: falar sobre a importância da leitura e da literatura no processo de formação dos sujeitos e sinalizar alguns aspectos de como o professor pode contribuir para a formação de alunos leitores.

A realização desse artigo é fruto da experiência e das discussões como estudante especial do curso de pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia–Campus I. Os autores que subsidiaram essa empreitada foram: Lajolo (1994), Solé (1998), Demo (2006), Maia (2007), Parreiras (2009), entretanto, ressaltamos que a leitura de artigos e publicações em algumas revistas também contribuíram no processo de amadurecimento sobre a temática, cabendo aqui citar “Práticas de leitura literária na escola: um estudo de caso” (FERNANDES; CORDEIRO, 2015) e Espaços de formação do leitor: a leitura na sala de aula e na biblioteca escolar (SOUZA; HERNANDES; BALSAN).

A construção desse trabalho está ancorado na metodologia da pesquisa bibliográfica. Acreditamos que ao longo dessa discussão os questionamentos foram respondidos do mesmo modo, estamos certas que pela relevância do tema na atualidade, este se caracteriza como um diálogo pertinente e necessário, que com certeza contribuirá com a temática sobre leitura e literatura na formação do sujeito leitor.

Leitura e formação: um breve olhar

É visível que no âmbito da formação escolar - embora com muitas problemáticas ainda enfrentadas - o incentivo a leitura tem ganhado um lugar de destaque, sobretudo nas ações cotidianas do professor; projetos de incentivo a



leitura também deixam explícito a preocupação e a importância que se dá a temática no cenário atual. As discussões em seminários, palestras, artigos, dissertações e teses revelam que esse é um tema fértil e de grande importância no contexto atual.

Demo (2006, p.9) afirma que “lemos para dar conta da realidade e de todos os desafios que delas recebemos e impomos”, este pensamento traduz uma importante função da leitura, que é inserir o sujeito de forma mais crítica nos contextos das quais ele faz parte.

Ainda segundo o autor, “ler a realidade é sobretudo, saber o que fazer com ela, interferir, confrontar-se, produzir oportunidades, principalmente, fazer-se oportunidade (DEMO, 2006, p.30)”.

Numa outra direção Maia ao fazer uma análise conceitual de autores que discutem a temática sinaliza que,

a leitura é uma atividade necessária, não só ao projeto educacional do indivíduo, mas também ao projeto existencial, e que, além de ser um ato que se realiza no âmbito da cognição, apresenta caráter social, histórico e político. (MAIA, 2007, p. 29)

Obviamente, o poder da leitura é de suma importância para a formação dos sujeitos, sobretudo, no que se refere aos aspectos político, social e cultural, afinal, é notável que o ato de ler contribui fundamentalmente para emancipação, compreensão e também posicionamento crítico dos mesmos.

Freire (1981) ao abordar de forma mais complexa sobre a “importância do ato de ler” deixa evidente que “a leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente junta”. No decorrer da discussão, podemos notar que o autor sinaliza outro aspecto relevante no que diz respeito a leitura, que é “a leitura do mundo”; em outras palavras, ele nos diz que, quem não ler, necessariamente não quer dizer que não saiba fazer uma leitura crítica do mundo, pois essa é uma leitura que vai além daquilo que está escrito no papel.

Acreditamos que pela complexidade e relevância, este pensamento se concretiza como uma discussão que em outro momento merece ter um maior aprofundamento. Mais é preciso ressaltar que realmente, não podemos inferiorizar a capacidade de pensar dos sujeitos só porque não sabem ler, não são alfabetizados. Mas, também não podemos negar que a leitura atrelada ao processo de



alfabetização, do saber ler, de fato, é uma grande e talvez mais complexa porta que se abre e que pode realmente ampliar a visão e compreensão de mundo, dando subsídios mais concretos para poder transformá-lo.

Sabemos que embora a leitura seja de suma importância na formação dos sujeitos, o que temos observado é que nem sempre essa prática está atrelada ao gosto e ao prazer. Ao contrário, se analisarmos o contexto escolar onde apesar de muitos professores estarem engajados para formar leitores, esta prática ainda não faz parte - como deveria - da realidade dos alunos, que na maioria das vezes, só leem por obrigação. É sabido que a formação de leitores implica numa série de fatores que devem ser analisadas sobre muitos aspectos, merecendo destaque aqui o escolar e familiar.

Na maioria das vezes, o hábito para ler ou não, está diretamente ligado ao contexto familiar do aluno; é certo que quanto mais cedo a criança for incentivada a ler, estiver envolvida em atos de leitura mais chances ela terá de se tornar um sujeito leitor, para Parreiras (2009, p. 28) a aproximação da criança com os livros deve acontecer como a aproximação com os brinquedos”, e é assim que o livro poderá passar a ser “um objeto por ela querido e a leitura vai entrando lenta e naturalmente na sua vida”. Por outro lado, quanto menos a criança tiver contato com a leitura, mais chance terá de não gostar de ler, de se tornar um sujeito não leitor.

Diante disso, pode-se afirmar que tornar o sujeito em um “verdadeiro” leitor, se consolida então como uma tarefa onde família e escola precisam estar unidas, um grande desafio para os dias atuais, afinal, não é difícil encontrar um jogo de culpas, onde um sempre aponta para o outro quando não se alcança bons resultados.

Vale ressaltar que embora no contexto escolar seja notória a importância que se vem dando a leitura, é visível que muitas problemáticas ainda giram em torno dela. Não se pode negar que o ponto de partida na formação de leitores, é o próprio professor, que as vezes, nem mesmo gosta de ler. Se o professor não é leitor, poderá então formar um aluno leitor?

Maia (2007) apud Suassuna (1995) sinaliza:

assim como ocorre com o aluno e com a população em geral, também o professor, tem se caracterizado por uma prática de leitura entreada,



motivada pelas condições concretas em que ela exerce sua prática profissional. (MAIA, 2007 p.35, apud SUASSUNA, 1995, p. 51)

Nesta mesma direção Demo (2006, p. 48) aponta “os professores tanto da escola básica, quanto superior, de modo geral, queixam-se de que os alunos lêem cada vez menos e sequer ‘sabem’ ler”.

Diante do pensamento do autor o que podemos concluir é que, se o próprio professor é alguém que não ler com certeza, isso trará implicações diretas na formação dos seus alunos, afinal “a fonte de interesse da criança pelo livro pode estar no professor que se revela apaixonado pela leitura” (MAIA, 2007, p. 37). Então de que forma o professor pode ser ou se tornar um mediador nessa tarefa de tornar o aluno um sujeito leitor?

Lajolo (1993, p.108) afirma que o professor precisa gostar de ler e ler muito, precisa envolver-se com o que ler. Neste mesmo sentido, Maia também argumenta:

a familiaridade com um a variedade de textos, a maturidade enquanto leitor, os significados já construídos, a própria história da leitura, constituem condições primordiais para o desempenho de mediador da relação de diálogo entre leitor-texto. (MAIA, 2007, p. 37)

Para além Demo (2006, p. 56) alerta, “o professor precisa romper consigo mesmo, não em gesto escolhido de culpa ou constrangimento, mas como protagonista crucial da qualidade da leitura na escola”.

A discussão até aqui nos revela que o ato de ler é fonte primordial para a formação dos sujeitos, pois através dela pode-se conquistar mais autonomia, criticidade diante dos fatos, ser capaz de questionar e saber responder. Mas tanto no contexto familiar, como no contexto escolar o incentivo a leitura não deve ser sob a pressão de que é “preciso ler para responder a uma prova, a um questionamento, fazer uma redação”, porque assim, só estamos contribuindo para que o aluno crie antipatia ao invés do prazer e do gosto pela leitura.

Obviamente, não se pode negar que diante da conjuntura social, dominada pelas tecnologias, pelos meios de comunicação as pessoas leem, mais são leituras cada vez mais curtas, o que faz com que nem sempre esse ato seja acompanhado de um posicionamento crítico, o que nos leva a interrogar: será que diante dessa modernidade esses, de fato, podem ser chamados sujeitos leitores? De qualquer



modo, podemos afirmar que a tarefa de formar esses sujeitos é uma tarefa conjunta, sobretudo, entre a família e escola e que esse processo não pode deixar-se perder, afinal a leitura é uma arma poderosa para a sociedade e que jamais deverá deixar de ser usada.

Além disso, não podemos esquecer que a leitura tem o poder de nos fazer viajar, de nos transportar para diferentes mundos cheios de encantos e fantasias e que sem ela jamais poderíamos chegar. Neste sentido, a literatura é uma imensa porta que ao se abrir traz cores e sabores e que sem perder a originalidade e eficácia é capaz de formar e encantar ao mesmo tempo.

O tópico a seguir traz algumas considerações a respeito da literatura no contexto de formação dos sujeitos.

O uso da literatura no contexto escolar: formando e encantando

A literatura é porta aberta para imaginação, é um mundo onde só quem ler, sabe como é; a literatura é arte, poesia, encanto e prazer. De forma mais teórica nos apropriamos do pensamento de Parreiras (2009, p.47) que a define como “a literatura pode ser entendida como uma expressão artística, a arte das palavras; como uma manifestação de sentimentos, sensações, impressões e como a expressão lírica de um artista da palavra”.

Para Maia (2007, p. 101), no contexto de formação, a literatura para crianças e jovens na alfabetização, abre possibilidades para a criança ir se constituindo ao mesmo tempo, alfabetizadora e leitora. Se por um lado, a literatura como “arte da palavra” exige que o sujeito já tenha propriedade do domínio da leitura, por outro lado, essa mesma literatura servirá de mecanismo para auxiliar no processo de alfabetização do mesmo. Mais uma vez, essa ideia enfatiza a importância da literatura no processo de formação dos sujeitos, e se concretiza como grande possibilidade para que o professor se aproprie da temática e saiba utilizá-la como ferramenta pedagógica.

Contribuindo ainda com a discussão de que muitos professores por não serem leitores, pode também contribuir para a formação de sujeitos não leitores, temos então um problema que precisa cotidianamente ser repensado, e isso deve



partir principalmente do próprio professor. Se o ato de ler por si só, já exige um aprofundamento, uma prática cotidiana, o uso da literatura, ainda mais, pois esta às vezes, pode apresentar uma linguagem complexa, o que pode implicar na falta de compreensão do aluno, e o professor precisa estar preparado para sanar as dúvidas e dificuldades do seu alunado.

No seio familiar, o uso da literatura muitas vezes está apenas direcionada a leitura de alguns livros infantis, como os contos de fadas, parlendas, lendas e cordéis o que responsabiliza ainda mais a escola nos processos formativos.

Diante disso, podemos aqui destacar alguns textos literários que podem ser utilizados como ferramentas para a formação do sujeito-leitor. Sem aprofundar na temática, traremos algumas considerações a respeito dos contos de fadas e da poesia, ambas trazem um encanto e uma leveza que se utilizadas de forma coerente podem ser uma grande estratégia que contribuirá eficazmente para a formação dos sujeitos.

Bettelhein, (1980, p. 20), ao definir os contos de fada revela que, “são ímpares, não só como uma forma de literatura, mas como obras de arte integralmente compreensíveis para a criança, como nenhuma outra forma de arte”.

Ou seja, no universo infantil a literatura dos contos de fadas abre um leque de possibilidades, pois insere a criança num mundo mágico, onde encantamento e aprendizagem podem andar lado a lado, isso com certeza, pode ser fundamental para sua formação nesse processo.

Ainda segundo Bettelhein,

os contos de fadas à diferença de qualquer outra forma de literatura, dirigem à criança para a descoberta de sua identidade e comunicação, e também sugere as experiências necessárias para desenvolver ainda mais o seu caráter. (BETTELHEIN, 1980, p. 32)

Diante disso, é preciso afirmar que no universo da educação infantil é fundamental que a prática do professor seja sempre direcionada a contribuir para que o aluno se envolva e compreenda o que está sendo lido, neste sentido é necessário dizer que, “a leitura em voz alta, tão antiga como a própria escola” (MAIA, 2007, P. 85), deve ser diariamente uma estratégia utilizada pelo professor.



Lajolo (2006, p.51) afirma ainda que, “é fundamental que exercícios e atividades trabalhem elementos do texto que contribuam para um relacionamento mais intenso dos alunos com aquele texto particular”.

É preciso ainda que o professor esteja atento à subjetividade dos alunos, pois cada um apresenta desenvolvimento e concepções diferenciadas, que implica respeitar o tempo e o limite de cada um. A leitura de um livro, de um poema de uma poesia de um conto, pode ser interpretada de várias formas, indo além daquilo que o professor planejou. Os diversos significados atribuídos, por exemplo, a leitura de um conto de fadas, revela uma riqueza onde cada um já começa por si só a perceber e a interpretar o mundo de forma diferenciada.

Os Contos de fadas constituem-se, pois, numa verdadeira obra de arte e mesmo no universo juvenil, quando os próprios alunos, já não se satisfazem com esse tipo de leitura, é uma ferramenta essencial que pode contribuir para a formação crítica dos mesmos e para incentiva-los a ler. Como disse Bettelheim (1980, p. 27) estes contos, “possuem uma riqueza e profundidade variadas que transcendem de longe o que o mais cuidadoso exame discursivo pode de extrair deles”.

Aproprio-me do pensamento do autor supracitado, para dizer que neste mesmo caminho os poemas possuem grandes riquezas e que, mesmo às vezes apresentado uma linguagem complexa, são também uma ferramenta fundamental para incentivar a leitura e contribuir na formação de leitores.

Lajolo salienta que,

para que ocorra a interação entre leitor e o texto, e para que essa interação constitua o que se costuma considerar de uma experiência poética, é preciso que o leitor tenha possibilidade de percepção e reconhecimento – mesmo que inconsciente – dos elementos de linguagem que o texto manipula. (LAJOLO, 2006, p. 45).

Claramente a autora evidencia que é necessário que o professor saiba selecionar textos que de uma, ou de outra forma, não fugam da realidade do aluno, ou seja, é preciso que no ato da leitura o sujeito encontre elementos da sua vivência cotidiana e que, se isso não acontecer o professor saiba interagir, refletir e levar o aluno a compreender o que está sendo lido. Isso é fundamental ao se trabalhar com poesia, o que nos leva a lembrar que “trabalhar com poesia exige do professor a leitura da obra, antes da aula, quantas vezes for necessário, até encontrar o tom



apropriado" (MAIA, 2007, p. 113). Vale ressaltar ainda que "a reflexão sobre os poemas pode ocorrer de forma oral ou escrita, por meio da comparação entre os diferentes textos trabalhados" (CUNHA, et al, 2012, p.85).

Parreiras (2009, p. 62) afirma que "na poesia, mais importante que o conteúdo, é a forma. Mais importante que a forma, é o sentimento que nos provoca; as imagens que nos evoca...".

A discussão proposta neste tópico trouxe algumas considerações a respeito do uso da literatura no contexto escolar de modo que esta venha contribuir para formação de sujeitos leitores. Nunca é demais lembrar, que por se tratar de um tema amplo aqui não foi possível abordar tudo que caberia nessa temática.

Ressaltamos ainda que o uso da literatura no contexto de formação dos sujeitos é uma ferramenta importantíssima por isso, precisa ser cada vez mais utilizada pelo professor como estratégia de incentivo a leitura. Aqui voltamos um breve olhar para o uso dos contos de fadas e da poesia, mas não se pode esquecer que o terreno da literatura é amplo e muito fértil, cabendo ao professor e a escola de modo geral, buscar subsídios para trabalhar com o tema.

Dentre uma forma de aproximar escola, comunidade e família Parreiras (2009, p.54) afirma que "essa integração pode ser feita pelas vias da literatura". Certamente, é uma estratégia valiosa que tende a dar resultados positivos.

A literatura é com certeza um caminho onde sonho, fantasia e realidade andam de mãos dadas, por isso é tão rica. Neste sentido, é preciso enfatizar que nunca é demais que as escolas de modo geral, disponham de recursos para dar subsídios ao professor nessa tão complexa tarefa de contribuir para a formação de sujeito leitores. Do mesmo modo, é preciso dizer que o professor leitor, é o maior exemplo que o aluno pode ter, cabendo a ele, também, a tarefa de fazer valer e de disseminar a importância da leitura nos contextos de formação seja no âmbito familiar, político, social. Nisso atrelar teoria a prática com certeza, é o melhor caminho.

A realidade mostra que, embora cada vez mais as pessoas tenham contato com os vários tipos de leitura, ainda são muitas as pessoas que quase não leem, e muitas que leem na maioria das vezes, fazem escolha de leituras curtas, sem muita criticidade, levando-os, portanto, a não desenvolver o senso crítico que tanto se



espera que um verdadeiro leitor tenha. Nisso, vale lembrar que, é preciso que a literatura seja mais valorizada nas diversas esferas sociais como ferramenta para a formação desse leitor que tanto se almeja. Os desafios são muitos, mas é preciso se engajar na busca. Busca essa que pode levar ao encantamento, a sedução, as diversas possibilidades de que o sujeito ao se constituir seja também capaz de construir. A leitura tem esse poder, não tenhamos dúvida.

Considerações finais

Discutir a importância da leitura bem como da literatura na vida dos sujeitos nos leva a compreender que, realmente, aquele que ler pode tem uma visão mais ampla e mais crítica sobre aquilo que está a sua volta, e isso é um grande passo para as mudanças e transformações que tanto se deseja alcançar. Nesta direção, a leitura diversificada é uma ferramenta essencial nesse processo de tornar-se sujeito leitor.

É certo que tanto a leitura quanto o sujeito leitor constituem-se como uma arma poderosa para a sociedade afinal, como afirma Demo, (2006, p.23) “quem sabe ler sempre foi figura temível, porque pode conter a chama de questionamentos”. Este pensamento aponta mais uma vez para a importância da leitura na formação de sujeitos críticos e participativos na sociedade.

As discussões aqui postas apontam que na sociedade atual a leitura é uma ferramenta essencial, isso se revela porque, quem ler tem uma visão mais ampla e uma chance maior de compreender de forma crítica a realidade que está a sua volta. Mesmo na literatura, que para uns é apenas fantasia e ilusão, temos a concretude de que esta é também uma ferramenta essencial no processo de formação dos sujeitos.

A escrita desse artigo mais do que nos inserir de forma mais aprofundada nessa discussão, revelou que como educadoras, é preciso que cotidianamente ampliemos a nossa visão de leitores e façamos uso de estratégias eficientes que possam de fato, contribuir para a formação do aluno leitor.

Realmente, não há como negar que diante da conjuntura atual dominada pelos meios tecnológicos essa é uma tarefa cada vez mais complexa e que exige do



professor mecanismos e estratégias muito mais concretas e eficazes. Os desafios nesse processo podem ser exaustivos e desencantadores para o docente, mas não se pode desistir afinal, é esse mesmo contexto que evidencia que a leitura é fundamental para despertar nos sujeitos uma visão mais ampla e crítica da realidade.

Nesse sentido, há que concordamos que os sonhos, os encantos e os desejos de tornar as crianças, jovens e adultos em sujeitos leitores, não devem apenas fazer parte da poesia ou da literatura que, de modo geral, é tão encantadora, mais sim da nossa realidade.

Esperamos nesse artigo ter contribuído com essa ampla discussão que aborda sobre leitura e literatura no contexto de formação do sujeito-leitor. Acreditamos que este é um terreno fértil que se abre à muitas possibilidades, por isso, sem por um ponto final, mais abrindo possibilidades para que outros e novos questionamentos possam surgir, concluímos, sem pretensões, afirmando que essa escrita também se concretizou como um caminho, onde como sujeitas-autoras e leitoras, quisemos dizer que, a verdadeira leitura sempre foi e sempre será o melhor caminho que nos levará a construí uma sociedade melhor.

Almejamos então que assim como nas poesias e nos contos de fadas, o encantamento, a leveza e a beleza, seja aquilo que motive as pessoas nas suas buscas cotidianas por essa construção de se formar e formar, sempre. Do mesmo modo, esperamos que atrelada a leitura de livros, textos, revistas e tantos outros meios, a “leitura de mundo”, como sinaliza Freire, seja também uma prática cotidiana na vida de cada um. Com certeza, a essa é a melhor e mais poderosa arma que uma sociedade pode ter.

REFERÊNCIAS

CORDEIRO, Maisa Barbosa da Silva; FERNANDES, Célia Regina Delácio. Práticas de leitura literária na escola: um estudo de caso. **Textura**, Canoas, v.17 n.35, págs. 121-139 set./dez. 2015.

DEMO, Pedro. **Leitores para sempre**/ Pedro Demo. – Porto Alegre: Mediação, 2006.



FREIRE, Paulo, 1921. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam** / Paulo Freire. – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4)

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo, Ática, 2006.

MAIA, Joseane. **Literatura na formação de professores leitores**/ Joseane Maia. – São Paulo: Paulinas, 2007. – (Coleção Literatura & Ensino).

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes, 1994.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**/ Isabel Solé. Trad. Cláudia Schilling – 6. ed. – Porto Alegre: Artemed, 1998.

SOUZA, Renata Junqueira de; HERNANDES, Elianeth Dias Kanthack; BALSAN, Silvana Ferreira de Souza. **Textura**, Canoas, v.17 n.35, págs. 37-57 set./dez. 2015.



CONTRIBUIÇÕES DO CURSO DE PEDAGOGIA PARA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E PROFESSORES PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Rita Emanuela dos Santos Gomes Ferreira
Pedagoga graduada pela Universidade do Estado da Bahia. DEDC XI - Serrinha.
ritaemanuelagomesferreira@hotmail.com

Resumo

O presente escrito é fruto do trabalho monográfico para obtenção do título de graduada em Pedagogia, sendo a questão da pesquisa: de que maneira o curso de Pedagogia contribui para a formação pedagógica de professores que atuam na Educação Infantil na realidade da Região Sisaleira? Com o auxílio das leituras e estudo sobre a história do curso de Pedagogia e seus correspondentes períodos, como também do Projeto de Reconhecimento do curso de licenciatura em Pedagogia do campus XI – Serrinha, o qual as práticas de ensino das turmas formadas a partir do ano de 2012 se fundamentam, materiais esses que forneceram a direção a qual o curso tem seu alicerce formado. Teve como objetivo geral: compreender a (s) contribuição (ões) do curso de Pedagogia na formação pedagógica do professor que atua no ambiente na Educação Infantil na Região Sisaleira. E como específicos: conhecer o desenho formativo do curso de Pedagogia do campus XI para a Educação Infantil; entender como os componentes curriculares do curso contribuíram na formação pedagógica de profissionais que atuam na Educação Infantil; identificar fragilidades percebidas pelos egressos na formação pedagógica para Educação Infantil. Como aporte teórico da pesquisa: Silva (2006); Perrenoud (2002); Freire (1996); Tardif (2008); Pimenta (2002), entre outros. A metodologia da pesquisa tem inspiração no estudo de caso, de cunho qualitativo através de entrevista semiestruturada com roteiro de perguntas direcionadas para três estudantes egressas do curso de Pedagogia da UNEB – Campus XI – Serrinha que tenham concluído o curso a partir do ano de 2012. Este trabalho trouxe algumas contribuições sobre a formação pedagógica ofertada aos estudantes do curso de Pedagogia e o possivelmente retorno para a melhoria da qualidade do ensino ofertado na educação da região do Sisal.

Palavras-chave: UNEB – Campus XI. Curso de Pedagogia. Pedagogo. Formação Pedagógica.

Introdução

O tema abordado nesse escrito relaciona-se com as possíveis contribuições do curso de Pedagogia para formação pedagógica dos professores que atuam na Educação Infantil, sendo o mesmo importante para a qualificação dos profissionais



que trabalham junto às crianças nessa etapa, visualizando assim as possíveis contribuições dos egressos do curso para a melhoria da qualidade do ensino oferecido na Região Sisaleira.

O interesse pelo tema surgiu no 1º semestre do curso de Pedagogia (2011.2) quando realizávamos a leitura de um relatório do Todos pela Educação²⁷, o qual ressaltava as médias obtidas no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) pelas escolas municipais de Serrinha, sendo que as mesmas obtiveram médias inferiores em relação ao estado (BAHIA), região (NORDESTE) e país (BRASIL), dados esses que me chamaram a atenção pelo fato de serem baixos e de uma cidade que possui um campus da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) com o curso de Pedagogia em pleno exercício a mais de 25 anos.

Como estudante do curso de Pedagogia desse campus, senti a necessidade de entender como acontece o funcionamento do curso nessa instituição, suas características e quem é o profissional formado por ela, entendendo suas possíveis contribuições para a melhoria do ensino, fazendo a relação entre a teoria apresentada nas aulas na universidade e a prática visualizada nas pesquisas de campos e nos estágios curriculares. A pesquisa ressaltou a etapa da Educação Infantil, na qual atuo como auxiliar de ensino em outro município, além de considerar a mesma como cruciais para que a criança adquira habilidades necessárias durante sua escolarização e desenvolvimento, portanto o profissional que atua nessa etapa deve ter uma formação adequada para que as crianças sejam estimuladas desde o seu começo na escola.

Quando ingressei no curso tinha uma visão superficial sobre a formação do pedagogo, pensava que o curso se restringia ao ato de ensinar ou coordenar um sistema educativo, logo descobri que minha visão estava equivocada. Com o passar do tempo visualizei os diversos campos de trabalho que o mesmo me encaminhará com término do curso nos diversos espaços da sociedade. A partir da temática que irei abordar tenho como questão de estudo: De que maneira o curso de Pedagogia contribui para a formação pedagógica de professores que atuam na Educação

²⁷ Movimento da sociedade brasileira que tem como missão contribuir para que até 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil, o País assegure a todas as crianças e jovens o direito a Educação Básica de qualidade. (Fonte do site: <http://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/otpe/> data de acesso: 18 de março de 2016 às 09:58.)



Infantil na realidade da Região Sisaleira? A partir das leituras e estudo sobre a história do curso de Pedagogia e seus correspondentes períodos, como também do Projeto de Reconhecimento do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campus XI – Serrinha, o qual as práticas de ensino das turmas formadas a partir do ano de 2012 se fundamentam, materiais esses que me darão a direção a qual o curso tem seu alicerce formado.

Colaborando para melhor entendimento sobre o tema elenquei como objetivo geral: compreender a (s) contribuição (ões) do curso de Pedagogia na formação pedagógica do professor que atua no ambiente na Educação Infantil na Região Sisaleira. E como específicos: conhecer o desenho formativo do curso de Pedagogia do campus XI para a Educação Infantil; entender como os componentes curriculares do curso contribuíram na formação pedagógica de profissionais que atuam na Educação Infantil; identificar fragilidades percebidas pelos egressos na formação pedagógica para Educação Infantil.

O trabalho está distribuído em quatro seções sendo a primeira, meu encontro com o tema que abordo no escrito. A segunda seção, descreve o curso de Pedagogia considerando sua história e os aspectos legais que o conduziram até a atualidade. A terceira seção traço a importância da Educação Infantil a partir de sua história e dos documentos que dão suporte a mesma no Brasil. Por fim, as considerações finais traço o caminho metodológico da pesquisa e traz os achados da pesquisa, assim como as análises das falas das estudantes entrevistadas e o elo de ligação com a temática discutida. Inicialmente, discutiria a (s) contribuição (ões) da formação Pedagogia obtida dentro do Campus XI para os alunos egressos que atuam no ambiente da creche da rede municipal de educação de Serrinha, mas infelizmente não encontrei sujeitos para essa pesquisa, pois os egressos do curso de Pedagogia do estudo teriam que ter concluído o curso a partir do ano de 2012 para que fosse possível correlacionar o curso oferecido por meio do Projeto Curricular atual e a (s) contribuições da prática pedagógica na creche pelos estudantes egressos do curso, muitos encontram-se na rede particular ou em outros estados do país, ou até mesmo lecionando em outras modalidades e etapas de ensino, os docentes oriundos do campus que estão na rede municipal encontram-se



realizando outras funções como sendo auxiliares de ensino, por ocasião de não ter ocorrido concurso para professor da Educação Infantil e Séries Iniciais no período.

Portanto, esta nos leva entender a relação da formação pedagógica obtida durante a formação inicial para a docência dentro da universidade, observando as fragilidades encontradas no percurso de graduação, repensando medidas para sanar as mesmas e oferecendo um curso adequado para as necessidades das novas turmas do curso de Pedagogia, sendo uma ferramenta institucional do Colegiado de Pedagogia, onde o mesmo poderá identificar as fragilidades existentes no curso, melhorando a oferta dos componentes curriculares.

O objeto de estudo

O acesso a uma educação de qualidade é uma das ferramentas fundamentais para o combate da pobreza, dando assim possibilidades de qualificação profissional e conhecimento sobre os direitos e deveres de cada cidadão, como afirma a Constituição Federal (BRASIL, 1988), em seu artigo 205 “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.”

Quando se fala em qualidade na educação, pensamos necessariamente na estrutura física do ambiente escolar, os equipamentos que a mesma possui, ou no nível de aperfeiçoamento dos profissionais que atuam no local. A qualidade relaciona-se também com esses critérios essenciais na rotina escolar, mas prioriza a relação que ocorre dentro da escola, ou seja, os processos de ensino e de aprendizagem que o aluno faz a partir do conhecimento exposto e como ele relaciona isso com sua vida. Para isso faz-se necessário uma boa formação do corpo docente da instituição, onde o professor será o mediador do aprendizado do seu aluno dentro do ambiente escolar, ampliando seu olhar diante do seu alunado, observando as capacidades e lacunas encontradas na sua prática docente.

Portanto, uma boa formação docente é capaz de colaborar para que o profissional medeie o conhecimento a seus alunos, aliado as experiências que ele adquire no seu cotidiano como professor, nas reuniões de cunho pedagógico com os



outros membros da equipe escolar e por meio de cursos de aperfeiçoamento profissional que são os cursos de graduação e pós-graduação. O curso de graduação em Pedagogia é responsável pela capacitação inicial dos profissionais que irão exercer atividades de cunho educacional nas diversas instâncias de ensino. Durante os períodos são ofertados diversos componentes curriculares que vão da introdução aos primeiros conceitos de educação e da sociedade até as práticas de estágios nos diversos ambientes educativos, momento esse onde os estudantes buscam colocar em prática o que aprenderam teoricamente na sala de aula da universidade.

O curso oferecido no Campus XI - Serrinha tem carga horaria total de 3.530h em seus oito semestres regulares, divididos em três núcleos: Formação Básica, tendo como eixos: Educação e Abordagens socioculturais, e Educação e Abordagens político-pedagógicas. Formação Complementar Diversificada com os eixos: Educação e Abordagens pedagógicas contemporâneas, e Pesquisa e Prática como elementos constitutivos da formação de pedagogos e por fim Atividades Acadêmico - Científico - Culturais (AACC). Além de contar com a oferta de cursos de extensões com diversas temáticas de cunho social e educativo para a Região Sisaleira, como também existe a presença de grupos de pesquisas coordenados por professores nas diversas áreas educativas, favorecendo a inserção dos estudantes dentro das diversas instituições educativas e promovendo o debate de questões relevantes ao desenvolvimento da formação dos estudantes e da comunidade local.

A importância do curso caminha de acordo com a necessidade de qualificação dos profissionais que são oriundos da Região Sisaleira e a melhoria da qualidade do ensino oferecido nos municípios que a compõe, pois alguns concentram os piores índices de desenvolvimento social e econômico do país. Segundo o Projeto de Reconhecimento do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campus XI - Serrinha (DEDC XI, 2012) justifica-se como uma “possibilidade real de melhoria dos índices educacionais e sociais, uma vez que, os alunos dele integrantes, poderão se tornar agentes sociais ativos da construção do conhecimento e da cidadania, por meio do tripé universitário: ensino, pesquisa e extensão de uma Universidade pública autônoma e de qualidade”.



Avaliando o curso de Pedagogia, o mesmo me faz refletir sobre as conquistas adquiridas durante esses mais de 25 anos de atuação em Serrinha e região sejam elas de cunho formativo, como a qualificação dos profissionais que se encontram na rede municipal, estadual e particular de Serrinha e demais municípios do estado, como nas contribuições para a sociedade como a participação da universidade nas diversas plenárias de debates sobre a qualidade do ensino oferecido e outros assuntos de ordem das políticas públicas. Os grupos de pesquisa e monitorias de ensino também são ferramentas de compreensão das necessidades locais e em contrapartida colaboram para a formação dos estudantes bolsistas que delas fazem parte, fazendo com que esses possam experienciar as práticas educativas nesses espaços.

Ao tempo que o mesmo me faz pensar sobre a formação oferecida aos estudantes como a falta de professores especialistas em alguns componentes curriculares, enfraquecendo as discussões de alguns debates importantes dentro das aulas, ou até mesmo a ausência de professores no semestre letivo, sendo que em alguns casos o mesmo chega na metade do componente curricular, não contemplando etapas necessárias da formação da turma em questão.

A ausência de espaços parceiros onde possa haver a interlocução da teoria aprendida na universidade e a prática na escola, um lugar onde desde o primeiro semestre, possamos ir visitando e visualizando os espaços de um ambiente educativo, com o apoio de um professor orientador, não ficando assim resumida as atividades práticas aos estágios curriculares a partir do 5º semestre (Estágio em ambiente não formal, Estágio na Educação Infantil e por fim nas Séries Iniciais). Outro ponto importante à formação dos estudantes seria o incentivo para a participação em eventos acadêmicos com apresentação de trabalhos a partir das experiências vislumbradas durante os períodos na universidade ou até mesmo a problematização de questões que surgem durante a formação, alguns professores nos entusiasmam a produção, porém outros simplesmente “engavetam” os trabalhos solicitados para aquisição de pontuação para o componente curricular.

A escrita desse trabalho pretende mostrar o quanto é necessária uma formação pedagógica para atuação desse profissional dentro da Educação Infantil, formação essa que colabora para a reflexão sobre seu papel para alcançar a



melhoria da qualidade do ensino ofertado. Nesse sentido, o estudo tem caráter inovador na área da formação docente e as contribuições do curso de Pedagogia para seus egressos e estudantes matriculados.

O capítulo 2 “O Curso de Pedagogia: considerações históricas e legais” tem como objetivo: apresentar alguns aspectos da história do curso de Pedagogia, desde a sua origem para que haja a compreensão de sua importância para a formação do profissional que atuará nos diversos espaços da sociedade, assim como apresentar o processo de implantação no Brasil, os períodos de regulamentação do curso e seus principais frutos. Debater também sobre o papel do pedagogo na contemporaneidade e a luta para a regularização da carreira de pedagogo. Finalizando o capítulo com o processo de implantação do curso no município de Serrinha e sua importância para a região do Sisal. Como aporte teórico para desenvolvimento Silva (2006); Ghiraldelli Jr (2007); Freire (1996); Pimenta (2002); Tardif (2008); Libâneo (2004).

O capítulo 3 “ A Educação Infantil como um espaço educativo de direito” discorre inicialmente sobre a introdução da criança nessa etapa, proporcionando a aqueles que tem essa oportunidade melhor possibilidade de desenvolvimento das habilidades necessárias para a condução de uma escolarização de qualidade, respeitando a criança como um sujeito munido de direitos perante a sociedade. Por fim, apresenta o fluxograma de componentes curriculares do curso de Pedagogia e a importância de uma boa formação pedagógica para o estudante do curso. O percurso teórico caminha direcionado pelos principais documentos que regem a EI no país como Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil; Estatuto da Criança e Adolescente; Constituição Federal; Pascoal e Machado (2009)

O capítulo 4, trata do caminho metodológico seguido na pesquisa e a análise dos dados coletados na pesquisa com os estudantes egressos que atuam na Educação Infantil, os achados da pesquisa, as reflexões que as mesmas colocaram no período da entrevista, reflexões essas que se assemelharam a questões vivenciadas por turmas posteriores e que nos levam a refletir sobre os caminhos do curso e de seus estudantes formados.

A metodologia da pesquisa aplicada teve inspiração no estudo de caso, pois oportuniza o estudo da questão a ser investigada em um período de tempo limitado,



podendo visualizar um aspecto do mesmo, investigando o fenômeno determinando os fatores e relacionando assim o que foi observado, sendo de cunho qualitativo. Os capítulos teóricos baseiam-se nos estudos de Silva (2006) sobre o histórico do curso de Pedagogia no Brasil e a sua identidade desde a sua criação até os dias de hoje; Ghiraldelli Junior (2007), sobre a Pedagogia e os primeiros passos do curso na história mundial; Freire (1996), no qual o autor discute sobre os saberes necessários para a prática educativa e reflexiva; Pimenta (2002), reúne uma coletânea de textos que fala sobre a valorização do curso de Pedagogia e seu profissional: o pedagogo, debatendo questões cruciais da história do curso no Brasil, entre outros autores que contribuem para a reflexão do tema o qual abordo.

Tendo como etapa subsequente a análise documental do Projeto de Reconhecimento do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campus XI - Serrinha, o qual fundamenta as condutas do curso aplicadas nos componentes curriculares, assim como a leitura das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (BRASIL,2002), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL,2010), entre outros documentos que fundamentam tanto o curso de Pedagogia no Brasil quanto a Educação Infantil.

Inicialmente, discutiria a (s) contribuição (ões) da formação Pedagogia obtida dentro do Campus XI para os alunos egressos que atuam no ambiente da creche da rede municipal de educação de Serrinha, mas infelizmente não encontrei sujeitos para essa pesquisa, pois os egressos do curso de Pedagogia do estudo teriam que ter concluído o curso a partir do ano de 2012 para que fosse possível correlacionar o curso oferecido por meio do Projeto Curricular atual e a (s) contribuições da prática pedagógica na creche pelos estudantes egressos do curso, muitos encontram-se na rede particular ou em outros estados do país, ou até mesmo lecionando em outras modalidades e etapas de ensino, os docentes oriundos do campus que estão na rede municipal encontram-se realizando outras funções como sendo auxiliares de ensino, por ocasião de não ter ocorrido concurso para professor da EI e Séries Iniciais no período.

Portanto, para entender a relação da formação pedagógica obtida durante a formação inicial para a docência dentro da universidade, observando as fragilidades encontradas no percurso de graduação, repensando medidas para sanar as



mesmas e oferecendo um curso adequado para as necessidades das novas turmas do curso de Pedagogia, uma ferramenta institucional é o Colegiado de Pedagogia, onde o mesmo poderá identificar as fragilidades existentes no curso, melhorando a oferta dos componentes curriculares.

Além de promover o debate das ideias sobre o perfil do profissional que atua na etapa da Educação Infantil as contribuições que o mesmo fará a educação, além de ser material a ser utilizado no Grupo de Estudo Compartilhado (GEPAR), o qual estuda a Pedagogia Universitária e seus impactos para a educação. Sendo também uma ferramenta de reflexão sobre a minha prática docente, fazendo-me reavaliar as medidas e buscar exercer da melhor forma a formação que tanto busquei no período, fazendo com que possa refletir sobre a minha prática dentro da sala de aula, oferecendo assim uma educação de qualidade aos meus futuros alunos.

Portanto, a presente pesquisa teve como intuito primordial o debate das questões da formação do profissional para que esse possa oferta enquanto profissional da educação (professor, gestor, coordenador, educador) uma educação de qualidade a instituição a qual pertence. Além de refletir sobre questões inerentes ao curso de Pedagogia ofertado na UNEB – Serrinha, possibilitando assim a construção de um currículo mais sólido a partir dos achados da pesquisa e podendo assim contribuir para a melhoria do curso ofertado as futuras turmas do curso.

Como pesquisadora e estudante do curso de Pedagogia, sinto-me realizada com as reflexões que obtive no decorrer do trabalho, pois, o curso me preparou inicialmente para a docência em ambientes educativos, como colaborar para a formação e desenvolvimento dos alunos, mas também me possibilitou ampliar meu olhar como ser humano, crítico, reflexivo diante das questões que surgem na vida, mas acima de tudo me preparou para dar um retorno positivo a sociedade, como uma profissional qualificada e comprometida como a ofertada de uma educação de qualidade.

Considerações finais

Ao longo de minha vida sempre ouvi a frase “A educação é a solução de todas as mazelas da humanidade”. Muitas vezes me perguntava como a escola



poderia contribuir para a redução da violência, da fome, da intolerância uns com os outros, etc.? Hoje entendo que não é qualquer tipo de educação ofertada que pode ser transformadora, ou que a redução de todos os problemas que vemos nos noticiários e comentários nas mídias sociais possa ser resolvida a curto prazo, mas sim uma educação que promova o ser humano, oportunizando a melhoria da qualidade de vida e a garantia dos direitos básicos que toda pessoa desde que nasce possui, levando o sujeito a pensar sobre o mundo, a comunidade em que reside, fornecendo meios para relacionar-se com o outro e consigo de maneira equilibrada.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, pude refletir sobre o percurso do curso de Pedagogia e sua importância diante da luta pela qualificação do profissional formado dentro da universidade, as transformações que o curso realizou para se adequar aos diversos contextos da história do mundo e do Brasil, sempre buscando formar um profissional atento as necessidades dos educandos críticos diante da realidade em que vivem, reflexivos diante de sua prática, mas que acima de tudo respeitador dos conhecimentos que os alunos trazem consigo de suas relações fora do ambiente escolar.

A Educação Infantil foi importantíssima para a construção do trabalho pois, foi possível refletir sobre a necessidade que a mesma representa para as crianças, não só no caráter da escolarização, mas, para a constituição da identidade infantil, sua autonomia, relacionamento com outros pares. As crianças que tem a oportunidade de frequentar a escola nos primeiros anos de vida, desenvolvem-se melhor nas séries posteriores se estimuladas adequadamente no ambiente escolar, noto isso diariamente no meu ambiente de trabalho, onde as crianças no decorrer do ano letivo constroem novos saberes, aprendendo umas com as outras, descobrem seus limites e potencialidades auxiliado pela professora e pelas auxiliares de ensino da instituição.

Nas falas das estudantes egressas do curso de Pedagogia do Campus XI – Serrinha, foi notório que as mesmas consideram que o curso de Pedagogia foi importante para o desenvolvimento da identidade docente de cada uma delas como professora da EI, fornecendo ferramentas para que atuem com qualidade na educação dos pequenos, auxiliando assim no desenvolvimento dos mesmos na



rotina escolar, escutando os diálogos e a construção da sua expressividade na vida.

Ficou também evidente as fragilidades no decorrer do curso, como a ausência de componentes curriculares necessários nos semestres letivos, sendo os mesmos ofertados em cursos de férias, ou com a demora de chegar determinados professores no semestre em curso, ocasionando em prejuízo de conteúdo e de discussão nas turmas onde ocorreram tais acontecimentos. Outro problema enfrentado por uma das entrevistadas na época que era estudante foi turmas de estágio lotadas, não possibilitando o esclarecimento de dúvidas existentes antes de ir a campo, ou a impossibilidade de realização da atividade prática no turno oposto por ocasião de estar trabalhando e no turno regular ter as aulas do componente curricular.

A pesquisa trouxe à tona, a ausência de alguns estudantes nas oportunidades de ensino e aprendizagem ofertadas pela universidade, com as possibilidades de participar em monitorias de ensino, pesquisa e extensão do curso de Pedagogia enquanto estudantes, oferecendo assim oportunidades ímpares de discussão e construção do conhecimento com outros estudantes com os professores que supervisionam os projetos, por ter que trabalhar para garantir uma renda familiar e se manter no ambiente acadêmico. As estudantes informaram que quando aconteciam eventos no turno noturno ou no turno de estudo as mesmas participavam.

A escolha pelo curso de alguns estudantes de modo geral ocorre na inscrição por afinidade com a profissão escolhida, por necessidade de trabalho, por falta de opção de outros cursos no Campus XI, ou durante o seu ingresso e no decorrer dos semestres letivos pela construção da identidade como profissional da educação, enfim é uma escolha que o estudante faz constantemente, pois de início é apresentado as diversas concepções de educação, tornando assim o estudo um pouco monótono pois, do 1º ao 4º semestre, é basicamente teórico e de construção dos conhecimentos que serão utilizados nos semestres posteriores. A partir do 5º semestre, experimentamos a docência pela primeira vez para aqueles que não fizeram o curso de Magistério ou não teve nenhuma experiência como professor ou



auxiliar até o momento, surgem as dúvidas, as descobertas, as frustrações diante da carreira.

Portanto, a presente pesquisa teve como intuito primordial o debate das questões da formação do profissional para que esse possa oferta enquanto profissional da educação (professor, gestor, coordenador, educador) uma educação de qualidade a instituição a qual pertence. Além de refletir sobre questões inerentes ao curso de Pedagogia ofertado na UNEB – Serrinha, possibilitando assim a construção de um currículo mais sólido a partir dos achados da pesquisa e podendo assim contribuir para a melhoria do curso ofertado as futuras turmas do curso.

Como pesquisadora e estudante do curso de Pedagogia, sinto-me realizada com as reflexões que obtive no decorrer do trabalho, pois, o curso me preparou inicialmente para a docência em ambientes educativos, como colaborar para a formação e desenvolvimento dos alunos, mas também me possibilitou ampliar meu olhar como ser humano, crítico, reflexivo diante das questões que surgem na vida, mas acima de tudo me preparou para dar um retorno positivo a sociedade, como uma profissional qualificada e comprometida como a ofertada de uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 28^o ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Dispõe sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Dispõe sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.



_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Presidência da República. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996.

_____. Presidência da República. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Texto consolidado até a Emenda Constitucional nº 64 de 04 de fevereiro de 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura)

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **O que é Pedagogia**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos; 193).

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia: Pedagogia e pedagogos, para quê?** 7.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____; Oliveira, João Ferreira de; Toschi, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estruturas e organização**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2012 (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos)

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.

LUQUE, Alfonso. PALACIOS, Jesús. **Inteligência Sensório – motora In: Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**. Organizado por César Coll, Jesús Palacios e Alvaro Marchesi; trad. Francisco Franke Settineri e Marcos A. G. Domingues – Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, v.1.p: 55- 68

MACÊDO, Lenilda Cordeiro de. DIAS, Adelaide Alves. **A EDUCAÇÃO DA PRIMEIRA INFÂNCIA NO BRASIL ENTRE OS SÉCULOS XIX E XX In: IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”** Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5.

MORAES, A.A. de A. **Histórias de leitura em narrativas de professoras: uma alternativa de formação**. Manaus: Ed. Da Universidade do Amazonas, 1999/2000.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. **A História da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade**



educacional. In: **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n.33, p.78-95, mar.2009. Disponível em:

<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/view/4023>. **Data de acesso em: 28 de abril de 2016.**

PERRENOUD, Philippe. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido (org). **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 19ª Edição – Rio de Janeiro: Record, 2010.

SCHEIBE, Leda. **Formação de professores e pedagogos na perspectiva da LDB**. In: *Formação de educadores: desafios e perspectiva*, org. Raquel Lazzari Leite Barbosa. - São Paulo: Editora UNESP, 2003, p. 171 – 183.

SILVA, Carmem Silva Bissolli da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção polemicas do nosso tempo; 66)

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 4. ed Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

UNEB. **Proposta Curricular do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia**. DEDC XI – Serrinha. 2012.



A UNIVERSIDADE ABERTA À TERCEIRA IDADE (UATI) E A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: RESSIGNIFICANDO A PRÁXIS ACADÊMICA NA UNEB CAMPUS XI - SERRINHA

Fernando de Souza Nunes
Esp. Dinâmica Territorial e Socioambiental do Espaço Baiano – UEFS
fernandodsouzanunes@hotmail.com

Resumo

O aumento da expectativa de vida no Brasil, por meio do crescimento do número de idosos, requer mudanças no trato e na execução de políticas públicas do Estado devido a mudança no seu perfil. Visando subsidiar a promoção da dignidade humana dessa parcela da população, motivada por outras Instituições de Ensino Superior, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), criou a Universidade Aberta à Terceira Idade (UATI), presente na maioria dos seus *campi*, em particular, na cidade de Serrinha, objeto de estudo do presente trabalho, vinculada à Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) – daí a necessidade de ressignificar a extensão universitária como práxis acadêmica e sociopolítica por meio do referido programa. Por meio do método indutivo de cunho qualitativo, levantamento histórico/bibliográfico e revisão de literatura acerca das temáticas, pode-se inferir que a UATI é um programa/rede de extensão universitária em conformidade com as normas, planos, políticas nacionais e o estatuto do idoso, conforme as atividades desenvolvidas. Por fim, para melhor desempenhar as suas funções, é importante que haja maior apoio ao programa por parte do Governo do Estado da Bahia devido a relevância sociocultural e melhorando a qualidade de vida dos idosos.

Palavras-chave: Idosos. Extensão. Universidade. UATI.

Introdução

A estrutura etária da população brasileira tem sofrido mudanças significativas nas últimas a exemplo do aumento de idosos com idade acima de 60 anos que passará dos atuais 10% para 33,7% da população total do Brasil segundo o IBGE. Tal mudança vai gerar sérios impactos na previdência social por meio do crescente número de aposentados e pensionistas, acesso as áreas de saúde respeitando o novo perfil dessa parcela da população.

Nesse contexto, emerge a Universidade Aberta à Terceira Idade – UATI, considerada, desde a sua concepção, um programa de educação continuada com



ênfase na troca de saberes; de extensão universitária e não formal, visando articular a instituição com essa importante parcela da população.

Em Serrinha, a UATI, objeto de estudo deste trabalho, pertencente ao Núcleo da Universidade Aberta à Terceira Idade – NUATI, vinculada a Pró-Reitoria de Extensão – PROEX, da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, e possui a missão de atuar junto aos idosos do município promovendo diversas atividades.

Contribui para este trabalho as discussões sobre a extensão universitária mediante a realidade dos idosos no Brasil, analisando os pressupostos teóricos, históricos e jurídicos como forma de compreender a totalidade da temática a partir dessas especificidades.

Para tanto, tem-se como ponto de partida a seguinte problemática: A organização e a estrutura do Programa Universidade Aberta à Terceira Idade (UATI) atende satisfatória e plenamente as concepções e dispositivos legais sobre extensão universitária a partir de uma dada realidade sociocultural, mais especificamente os idosos, no âmbito da UNEB?

Adotou-se ainda, como procedimentos metodológicos, no entendimento de Minayo (et. al., 2000), obra norteadora sobre pesquisas, o seguinte objetivo: Analisar se a organização e a estrutura da UATI correspondem às concepções e instrumentos legais sobre a extensão universitária perante a realidade sociocultural, dos idosos, no âmbito da UNEB.

Outro método abordado neste trabalho é o indutivo de cunho qualitativo com base em levantamento histórico/bibliográfico e revisão de literatura. Por isso, defende-se a viabilidade acadêmica e social deste na certeza de sua contribuição para o debate, o planejamento, a gestão e fortalecimento das ações extensionistas no referido contexto local e regional.

A extensão universitária

A extensão universitária, juntamente com o ensino e pesquisa, compõe o trinômio que sustenta as universidades brasileiras, conforme preceitua a Constituição Federal de 1988, no seu Artigo 207 (BRASIL, 1988).



Esse trinômio deve ser regido pelo princípio da indissociabilidade, ou seja, devem estar associados entre si, mas, ela não é recente e sua primeira referência surgiu com o Decreto n.º 19.851 de 11/04/1931, conhecida lei Francisco Campos, como forma de elevar a cultura geral do povo afastada da atmosfera universitária.

Outro marco regulatório, dentre outros instrumentos jurídicos e diretrizes expedidas por entidades, é a Lei n.º 4.024 de 20/12/1961, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, cujo Artigo 69, enfrenta críticas quanto o trato a extensão universitária limitando a meros cursos ministrados por docentes e destinados aos membros da própria universidade, enfraquecendo a sua relevância.

Todavia, de acordo com Luckesi (1991), espera-se que a universidade cumpra o seu papel de propor uma consciência crítica da sociedade, questionando, investigando, debatendo e discernindo sobre diversas temáticas voltadas as áreas do conhecimento científico, pois:

[...] a função de extensão deveria significar a articulação da universidade com a sociedade, de tal modo que aquilo que ela produz em termos de novos conhecimentos e aquilo que ela difunde através do ensino não ficasse restrito apenas àqueles elementos que conseguem ser aprovados no vestibular e que integram determinado curso objetivando se formar numa determinada profissão. Ao contrário, cabe à universidade socializar seus conhecimentos, difundindo-os à comunidade e se convertendo, assim, numa força viva capaz de elevar o nível cultural geral da sociedade (SAVANI, 1981, p. 73 apud GURGEL, 1983, p. 166).

Eis a definição norteadora da presente discussão, entretanto, verifica-se que nem todos os projetos registrados no âmbito da universidade podem ser considerados de extensão porque na prática envolve apenas os membros da comunidade acadêmica em detrimento da comunidade externa: lideranças comunitárias, estudantes secundaristas e outros.

Outro paradigma a ser superado na extensão universitária é a concepção de que a relação entre o acadêmico e o público-alvo seja a de superioridade, de dominação, frente aos “leigos” e “inferiores desprovidos de qualquer saber empírico”, transformando o público-alvo em coisa e objeto que recebe dócil e passivamente os conteúdos que o outro lhe impõe sendo necessária uma ação transformadora por meio da comunicação ao ser concreto inserindo-o em uma realidade transformadora, conforme Freire (1985).



O mesmo autor defende que a extensão “[...] não é outra senão a de estender um ‘conhecimento’ elaborado aos que ainda não o têm [...]” e nesse processo, observado o ponto de vista gnosiológico, “o máximo que se pode fazer é mostrar, sem revelar ou desvelar, aos indivíduos, uma presença nova: a presença dos conteúdos estendidos” (FREIRE, 1985, p. 28).

Nesse contexto, a extensão universitária “não pode ser vista como algo caritativo, mas como uma obrigação, e tem que ser desenvolvida em caráter permanente em atendimento às exigências da classe menos favorecida” (SAVANI, 1981, p. 73 apud GURGEL, 1986, p.167). Isso significa dizer que a extensão não é um ato neutro, isolado e distante da realidade socioeconômica, política e cultural, e sim, um ato político porque deve visar o bem em comum.

Destaca-se, ainda, a Política, o Plano, os Encontros e o Fórum Nacional de Extensão Universitária, que enfatizam a necessidade de mais investimentos, a institucionalização dos programas, o caráter interdisciplinar, educativo, ambiental, cultural, científico e político e a ressignificação do conceito de extensão conforme Rocha (2008), pois:

Queremos, enfim, uma universidade onde possamos lutar para conquistar espaços de liberdade. Enquanto pensamos livremente, questionamos livremente, propomos livremente e livremente avaliamos a nossa responsabilidade (LUCKESI; BARRETO; COSMA BAPTISTA, 1991, p. 44).

Esse caminho pode ser trilhado por meio das contribuições e pressões dos movimentos estudantis em defesa de uma cultura mais popular e nacional contra a elitização burguesa na universidade; do movimento docente em defesa da autonomia universitária, de mais investimentos na extensão e contra a precarização e o produtivismo acadêmico e; o novo protagonismo dos funcionários (técnicos e analistas universitários) por mais abertura de concurso público, maior participação na pesquisa e extensão e na política de valorização e estabilidade horizontal e vertical de acordo com Wanderley (1985).



A questão do idoso no Brasil

Os idosos, no Brasil e no mundo, compõem a parcela da população que mais cresce em termos demográficos. Esse crescimento traz fortes impactos socioeconômicos a exemplo do aumento de gastos públicos com previdência, assistência social e o Sistema Único de Saúde (SUS), segundo o IBGE.

Tal cenário reflete mudanças sensíveis no perfil do brasileiro onde o idoso, com idade acima de 60 anos ou mais, corresponde a 10,7% de toda população cuja expectativa de vida ao nascer é de 74,48 anos, segundo o Senso do IBGE 2010.

Em face disso, observa-se a diminuição da taxa de mortalidade entre os idosos (que passam a viver mais graças a expectativa de vida e melhores condições socioeconômicas) e fecundidade (diminui-se o número de filhos por cada mulher devido a sua inserção no mercado de trabalho e o aumento de escolarização das mesmas), segundo o mesmo Instituto.

Deve-se levar em conta a intensa atuação dos grupos ligados aos Direitos Humanos no combate as desigualdades socioeconômicas e na garantia de direitos essenciais ao cidadão a exemplo da promulgação da Constituição Federal de 1988, também conhecida como Carta Magna, ou, Constituição Cidadã, devido ao conjunto de princípios e garantias a dignidade e o respeito a pessoa idosa.

Mesmo garantido na Constituição, faz-se necessário regulamentar e disciplinar as políticas públicas e ações de governo a exemplo da Política Nacional do Idoso – Lei n.º 8.842/1994.

E para garantir essas conquistas sociais e abarcar a diversidade sociocultural, instituiu-se ainda o Estatuto do Idoso – Lei n.º 10.741/2003. Tal dispositivo é tido como um marco orientando as instituições e as esferas do Estado nas ações destinadas a promoção da dignidade da pessoa idosa.

Apesar desses avanços jurídicos, ainda perdura no Brasil a discriminação, o preconceito e o desrespeito ao idoso que ainda é vítima de diversas formas de violência sendo imperioso efetivar um pacto internacional a exemplo da Carta de São José sobre os direitos dos idosos na América Latina e Caribe; a própria Declaração Universal dos Direitos Humanos que norteia as ações da Organização Mundial das Nações Unidas (ONU) e a realização de Conferências



Intergovernamentais sobre envelhecimento como forma de refletir as condições atuais.

Dessa forma, as edições de políticas públicas para os idosos são norteadas por tais dispositivos que privilegiam os idosos em sua mais ampla concepção influenciando a destinação de vagas na habitação e moradia; na concepção de lazer e qualidade de vida, na garantia de proteção no âmbito da segurança pública, dentre outros.

A Universidade aberta à terceira idade (UATI)

A Universidade do Estado da Bahia (UNEB) foi fundada em 1983 e atualmente é estruturada em multicampia, contendo 29 Departamentos em 24 cidades com liderança econômica e política regional na Bahia, vinculada a Secretaria de Educação do Governo do Estado da Bahia, considerada uma das principais responsáveis no fenômeno de interiorização do Ensino Público Superior.

Inspirada no bem sucedido trabalho de outras universidades do país, bem como, no arcabouço jurídico citado acima, a UNEB, em meados de agosto de 1995, tendo como Reitora a Prof^a Ivete Alves Sacramento e Pró-Reitor de Extensão o Prof. Lourivaldo Valentim da Silva, criaram o Grupo de Trabalho da Terceira Idade (GTTI), a fim de atender idosos com idade a partir de 60 anos adotando políticas governamentais voltadas a promoção do bem estar do idoso efetivando ações que minimizem os problemas específicos da Terceira Idade.

E no ano de 1997, após crescimento e ampliação do Grupo, passou a se chamar Universidade Aberta à Terceira Idade (UATI), vinculada a Pró-Reitoria de Extensão da UNEB (PROEX), atendendo idosos de ambos os sexos, oriundos dos diversos níveis socioeconômicos e educacionais, objetivando reinserir psicossocialmente os idosos no pleno exercício da cidadania participativa.

Em 2013, na gestão do Reitor Lourivaldo Valentim da Silva, criou-se o Núcleo da Universidade Aberta à Terceira Idade (NUATI), visando agregar as UATIs instaladas nos Campi da UNEB. Ambas possuem uma coordenação formada por funcionários e/ou professores, a qual, dentre outros objetivos, garante o pleno funcionamento do Programa e conta ainda com instrutores especializados em



diversas áreas do saber e ministra oficinas durante todo o ano e estruturadas em núcleos, a saber:

Quadro 1 – Distribuição das atividades da UATI/UNEB

Núcleo	Objetivo	Oficina
Teórico	Refletir criticamente sobre a realidade do idoso na Bahia, no Brasil e no mundo, com base em conceitos sobre cultura e meio ambiente, fazendo-o participar da construção da cidadania.	Saúde na Terceira Idade, Alfabetização de Adultos, Educação para o Consumo, Identidade e Memória, Nutrição na Terceira Idade, Meio Ambiente, Francês, Informática, Psicologia no Envelhecimento, Pra saber o que é Brasil, Inglês, Tecendo Redes de Saberes, Espanhol.
Vivências Corporais	Desenvolver a prática de atividades físicas e de lazer a fim de melhorar as condições físico-morfológicas, psicológicas e sociais.	Lazer e Qualidade de Vida, Dança de Salão, Coral, Dança Flamenca, Dança Moderna, Rodopiando na Cultura Popular (Danças Regionais), Yoga, Expressão Corporal, Tai Chi Chuan, Dança do Ventre.
Trabalhos Manuais	Estimular a autoestima, a sociabilidade, a criatividade e aguçar o senso estético e a coordenação motora.	Artesanato Regional, Embalagem, Mãos e Criação, Pintura em Gesso e Madeira, Artes Plásticas, Artes Visuais.

Fonte: Elaborado NUNES, Fernando de Souza, 2016.

Paralelo ao trabalho acima descrito, o programa realiza ainda palestras, seminários, encontros em parceria com diversos órgãos e instituições, abordando temáticas da atualidade, atividades artístico-culturais e de lazer; intercâmbio com crianças e adolescentes evidenciando a relevância social, o caráter solidário, assim como, entre os estudantes da universidade por meio dos estágios curriculares obrigatórios e projetos de pesquisa e ensino.

Em Serrinha, na década de 1990, no Departamento de Educação da UNEB, Campus XI, um grupo de funcionários já discutia a necessidade de criar um curso de extensão voltado aos idosos. E em meados de 2008, por iniciativa do então Diretor de Departamento, o Prof. Ivan dos Reis Cardoso, estimulou o mesmo grupo a estudar e implantar a UATI na cidade, após conhecer as atividades do programa no Campus I – Salvador.

Após um período de adaptação das instalações físicas do Centro de Pesquisas em Culturas e Tecnologias do Território do Sisal – CPCT (prédio anexo ao Departamento destinados as atividades de pesquisa, extensão e programas especiais) e a inserção de novos funcionários na coordenação, implantou oficialmente a UATI em cerimônia no dia 22 de maio de 2012, conforme Vasconcelos (2012).

Figura 1 – Peça teatral protagonizada pelos idosos – 2013



Fonte: www.facebook.com.br/uatiserrinha

Atualmente, a UATI em Serrinha conta com a parceira do Poder Público local, o respaldo do Fórum Permanente em Defesa da Pessoa Idosa da Bahia, do Conselho Municipal da pessoa idosa, Ministério Público da Bahia e demais organismos.

Desde a sua implantação, constatou-se nas observações *in loco* que os idosos/alunos do referido Programa vivenciaram transformações consideráveis e perceptíveis em seus cotidianos a exemplo do aumento da autoestima e motivação para tarefas domésticas; maior conscientização do seu papel no meio em que vivem, além da diminuição de infecções de doenças e internações devido a pressão alta, diabetes, artrite, artrose, dentre outras, graças ao planejamento e execução de oficinas teóricas e de vivências corporais.



Em se tratando de uma extensão universitária, com forte viés de educação continuada porque não estipula prazos para conclusão de turmas e sua estrutura é tida como educação não-formal diferenciando-a de escolas regulares, verificou-se que suas oficinas e demais atividades estão devidamente em conformidade com o Estatuto do Idoso, a Política Nacional do Idoso e demais normas que visam a promoção, dignidade, autonomia e participação ativa do idoso na sociedade.

Notou-se ainda que, os intercâmbios entre a UATI e demais entidades com experiências voltadas a Terceira Idade por meio de asilos, as associações, potencializa os saberes dos alunos, sensibilizando a sociedade para as questões inerentes ao desenvolvendo de práticas socioeducativas trabalhando noções de envelhecimento ativo e saudável conforme preceitua o Estatuto do Idoso e a Política Nacional da Pessoa Idosa.

Essas ações coadunam com a Política Nacional de Extensão Universitária que traçou como metas para os próximos anos a melhoria no atendimento a idosos como uma das áreas de atuação prioritárias, na articulação da Extensão Universitária com as políticas públicas – tidas como orientação para todas as universidades no Brasil.

Considerações finais

Tendo em vista sistematizar as observações *in loco* atrelando-as a discussão teórica e revisão de literatura, apresentamos neste tópico as considerações sobre a temática a fim de contribuir para o debate.

Apesar de a extensão universitária ser destinadas a comunidade acadêmica e externa, faz-se necessário ressignificar o seu papel objetivando combater a banalização da sua práxis como mera formalidade ou procedimento rotineiro que justifique o cumprimento de carga horária.

Isso requer rediscutir as estruturas da universidade renunciando o elitismo acadêmico e egocêntrico tornando-a mais popular e próxima dos verdadeiros valores políticos do bem em comum na difusão do conhecimento científico e empírico, na liberdade crítica sem perder de vista a defesa pela autonomia universitária.



Dessa forma, foi possível constatar que a Universidade Aberta à Terceira Idade (UATI) é uma extensão universitária que não somente cumpre o seu papel legal e constitucional, mas, está em conformidade com o direcionamento apontado pelos autores citados neste texto que defendem que as atividades extensionistas, por exemplo, sejam destinadas, preferencialmente as populações menos favorecidas numa perspectiva emancipatória.

A atuação da UATI emerge no processo de valorização e respeito ao idoso na Bahia ressignificando o seu papel e fazendo com que a UNEB exerça o seu honroso e louvável papel em prol do desenvolvimento social e cultural do Estado por meio de sua estrutura multicampia presente nos principais Territórios de Identidade, micro e mesorregiões da Bahia.

Destaca-se ainda, o protagonismo dos funcionários Técnicos Administrativos e Analistas Universitários que coordenam e se engajam as atividades do programa, exemplificando um crescente movimento que se espalha em todo o Brasil.

A UATI, por meio de realização das oficinas e demais atividades ministradas durante o ano, está em sintonia com o plano e a política nacional de extensão universitária das universidades públicas, do mesmo modo, em consonância com a Política Nacional da Pessoa Idosa, com o Estatuto do Idoso e a Constituição Federal.

Portanto, necessita-se ainda de maior aproximação e diálogo do Governo do Estado da Bahia com as UATI's visando subsidiar suas ações firmando parceiras que auxiliem na execução de políticas públicas repassando mais verbas já previstas no Plano Plurianual Participativo, no orçamento anual e outras ações no sentido de atuar sistematicamente em rede promovendo a dignidade humana dessa crescente parcela da população que outrora contribuiu para o crescimento econômico.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Casa Civil da Presidência da República, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> Acesso em: 29 jul. 2016.

BRASIL. **Decreto 19.851/31 de 11 de abril de 1931. Dispõe sobre o estatuto das universidades públicas brasileiras e da outras providências**. Disponível em:



<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 4 ago. 2016.

_____. **Lei n.º 4024** de 28 de novembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm> Acesso em: 04 de ago. 2016.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus-AM, Maio 2012. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/proex/renex/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>> Acesso em: 4 ago. 2016.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 8. ed. Tradução Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985, 93p.

GURGEL, Roberto Mauro. **Extensão universitária: comunicação ou domesticação**. São Paulo: Cortez, 1986, p.167.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Séries históricas e estatísticas**. Disponível em: <<http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/default.aspx>> Acesso em: 2 ago. 2016.

LUCKESI, Cipriano; BARRETO, Elói; COSMA, José; BAPTISTA, Naidison. **Fazer Universidade: uma proposta metodológica**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1991, 232 p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); et. al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 14. ed. Vozes: Petrópolis, 2000, 108p.

ROCHA, José Cláudio Rocha. **A reinvenção solidária e participativa da universidade: estudo sobre redes de extensão universitária no Brasil**. Salvador: EDUNEB, 2008, 280p.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB. **A Universidade**. Disponível em: <<http://www.uneb.br/institucional/a-universidade/>> Acesso em: 29 jul. 2016.

VASCONCELOS, Toni. **Campus de Serrinha festeja inauguração de programa para a terceira idade**. Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Salvador: 24 de mai. 2012. Disponível em: <<http://www.uneb.br/2012/05/24/autoridades-municipais-prestigiam-inauguracao-da-uati-de-serrinha-250-participam/>> Acesso em: 29 jul. 2016.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. **O que é universidade**. 5ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1985, 83p.



FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: REFLEXÕES SOBRE AS NOSSAS EXPERIÊNCIAS COMO BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Sueli Santos de Jesus
Universidade do Estado da Bahia- Campus XI
suelyileus.26@gmail.com
Neuza de Jesus Santos Sousa
Universidade do Estado da Bahia- Campus XI
neuza19.santos@gmail.com
Renata Adrian Ribeiro S. Ramos
Universidade do Estado da Bahia- Campus XI
renataadrianuneb@hotmail.com

Resumo

Uma das questões mais recorrente nos modelos de formação inicial de professores no Brasil é o distanciamento dos licenciados com o cotidiano escolar, o que muitas vezes, desfavorece a construção pelos estudantes da relação teoria e prática, elemento esse essencial para a formação docente. Partindo disso, esta escrita tem como objetivo refletir sobre algumas contribuições do PIBID para a formação inicial no campo da docência, a partir da experiência em curso no projeto como bolsistas ID. Para tanto utilizou-se como aporte teórico para reflexão, contribuições de estudiosos como, Pimenta (2009), Soares e Cunha (2010), Veiga (2012) entre outros. Os percursos metodológicos estão respaldados na abordagem qualitativa, sendo que utilizou-se de um estudo de campo de caráter descritivo e reflexivo, cujo instrumento de coleta de dados foram as experiências vivenciadas que buscaram enfatizar as importantes reflexões a respeito das contribuições formativas para os bolsistas ID. Nesse sentido, este artigo está estruturado em duas seções distintas: a primeira aborda a formação inicial de professores, e a segunda apresenta as contribuições do PIBID para a formação de bolsistas de iniciação à docência. Concluímos que a articulação entre teoria e prática é fator importante na formação inicial do professor, pois, assim os licenciandos podem conhecer de perto os desafios e as possibilidades que estão presentes na Educação Básica.

Palavras-chave: PIBID. Formação de Professores. Contribuições.

Introdução

Uma das questões mais recorrente nos modelos de formação inicial de professores no Brasil é o distanciamento dos licenciados com o cotidiano escolar,



que muitas vezes, desfavorece a construção pelos estudantes da relação teoria e prática, elemento essencial para a formação docente. Buscando favorecer a aproximação do licenciando da realidade da escola pública o PIBID pedagogia-UNEB contribui para aproximação do licenciando da realidade da escola pública com a intenção de proporcionar aos discentes de pedagogia uma formação inicial mais sólida.

O PIBID é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a estudantes de licenciatura 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 e com os problemas e desafios da profissão docente, e tem sido muito significativo, sobretudo no curso de Pedagogia, na UNEB- Departamento de Educação/ Campus XI- Serrinha, uma vez que a dois 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.



Diante disso, esta escrita tem como objetivo refletir sobre algumas contribuições do PIBID para a formação inicial no campo da docência, a partir da experiência em curso no projeto como bolsistas ID. 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 que buscaram enfatizar as importantes reflexões a respeito das contribuições formativas para os bolsistas ID. O presente artigo está estruturado em duas seções: a primeira aborda a formação inicial de professores, e a segunda apresenta as contribuições do PIBID para a formação de bolsistas de iniciação à docência e as considerações sobre a referida temática.

A formação inicial do professor

A democratização do acesso à educação e a melhoria da qualidade do ensino básico vêm acontecendo em um contexto marcado por um processo de mudanças econômicas, pelo fortalecimento dos direitos da cidadania e pela disseminação das tecnologias da comunicação e da informação, que impactam as expectativas educacionais ao ampliar o reconhecimento da importância da educação na sociedade do conhecimento.

Nessa perspectiva, um dos desafios dos professores no contexto atual é acompanhar as novas demandas educacionais presentes no espaço escolar, uma vez que, o professor precisa inovar sua prática frente a vários atrativos que o aluno encontra fora do ambiente educacional. A escola deve se relacionar com a vida e se contextualizar como instituição aprendente. Neste sentido a formação inicial precisa oferecer subsídios necessários para que o licenciando possa dar conta das demandas contemporâneas. E em relação a isso, Gadotti nos diz que: “O professor precisa hoje adequar sua função, ensinar, educar no mundo globalizado, até para transformar profundamente o modelo de globalização dominante, essencialmente perverso e excludente” (Gadotti, 2003, p.21). Esta fala de Gadotti só reforça o que vemos hoje, o professor precisa cada vez mais estar adequando a sua prática, frente aos acontecimentos e transformações na sociedade. Para isso ele precisa ser autônomo e crítico em suas ações.



Diante disso, a formação do professor é um fator muito importante no processo educativo, pois uma formação inicial com qualidade possibilita ao professor experimentar diversos modos e técnicas de ministrar sua aula, contribuí significativamente para a construção de saberes e práticas no campo educacional além de favorecer a construção da identidade profissional, desde quando:

A identidade docente é uma construção que permeia a vida profissional desde o momento da escolha do ofício, passando pela formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde se desenvolve a profissão, o que lhe confere uma dimensão no campo e no espaço. (VEIGA, 2012, p. 29)

Assim, as nossas primeiras representações do que é ser professor se constituem durante todo o processo escolar, o professor constrói sua identidade desde o momento em que escolhe sua profissão, sendo essa construção um processo contínuo que implica diretamente com o desenvolvimento profissional, e com o seu compromisso social e político.

Dessa forma, a formação não está apenas ligada somente ao ensino teórico que o professor tem acesso na graduação ela é um conjunto de fatores que depende também do interesse do indivíduo. Desde a escolha da profissão à sua trajetória acadêmica o sujeito determina o caminho que pretende trilhar, mas tudo depende também da sua implicação pessoal e profissional.

Ser professor exige que se tenha uma boa formação para lidar com as questões que surgem no ambiente educacional, desse modo a formação inicial de professores não deve ser apenas academicista, mas também profissional, pois precisa corresponder em abrangência os princípios que orientam a educação básica mantendo com esta uma sintonia afetuosa. Oportunizando aos futuros professores compreender as relações humanas que se constroem na dinâmica interativa e peculiar de cada instituição, movidas pelos processos de aprender e de ensinar, elementos essenciais ao papel da escola.

Nesse sentido, a formação inicial, deve oportunizar ao professor construir um repertório de saberes no campo educacional refletindo sobre as demandas educacionais emergentes, com subsídios teóricos necessários, mas também que ele possa vivenciar a sala de aula e a organização escolar, por isso que Programas como PIBID são tão importante para formação do professor, pois, talvez seja a única



oportunidade que ele tenha durante a graduação de fazer o elo entre a teoria estudada e a prática vivenciada.

Na formação de professores a relação teoria e prática, é o alicerce da formação, entretanto, é preciso compreender que a teoria não está desvinculada da prática, nem esta da teoria. Dessa maneira o sentido do conhecimento que é desenvolvido em sala de aula é teórico-prático à medida que, para ensinar o professor estabelece relações necessárias para desenvolver os conceitos. Assim o conhecimento não acontece em um momento teórico, e em outro, prático.

Segundo Pimenta (1995) a atividade prática do professor é essencial para o ensino e aprendizagem. Uma vez que, tanto o conhecimento teórico quanto a prática é quem pode garantir que a aprendizagem se realize em decorrência da ação de ensinar. É por meio da atividade de ensinar que o professor vai construir a sua forma de ensinar com base em tudo aquilo que ele tem como experiência. Soares e Cunha reforçam que

A formação profissional do professor implica concebê-lo como ator/autor da sua trajetória de vida e emergente da teia econômica, social e cultural em que está inserido e como profissional que busca a formação, reconhece suas necessidades e as do contexto em que atua, se compromete reflexivamente na transformação das práticas e na afirmação da profissionalidade docente. (SOARES; CUNHA, 2010, p. 32).

O professor deve ser ator e ao mesmo tempo autor da sua trajetória, reconhecer as suas necessidades tanto profissional como do contexto em que atua, tendo comprometimento na transformação das suas práticas como na afirmação da sua profissionalidade.

Por outro lado a formação inicial dos professores deve considerar as especificidades de cada aluno, buscando transformar a sua ação pedagógica para promover um ensino que construa um diálogo com os alunos, abrangendo todas as áreas tanto social como política e cultural, valorizando as experiências trazidas pelos licenciandos.

Relato de experiência: contribuições do PIBID para formação de bolsistas de iniciação à docência.



No cenário atual, a formação de professores tornou-se tema de discussão tanto no âmbito das instâncias administrativas e gestoras da educação nacional quanto no âmbito da pesquisa em educação. Elevando o reconhecimento da importância fundamental do papel dos professores, de sua trajetória e de sua formação para o processo de melhoria da qualidade da educação básica. E como uma das alternativas para o reconhecimento e valorização da educação e da profissão de professor, surge o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, o PIBID.

Diante disto, apresentamos as nossas experiências com bolsistas ID e as contribuições do PIBID- Pedagogia UNEB- Campus XI na formação inicial de professores. Através do PIBID e da experiência vivenciada no subprojeto “As tecnologias (Digitais, Sociais, Ambientais) e suas Contribuições para a Formação Docente no Território do Sisal” os bolsistas são inseridos no cotidiano escolar, e lá planejam e participam de experiências metodológicas e tecnológicas por meio de atividades como: projetos de intervenção, projetos realizados pela escola, além das observações com coparticipações.

A partir das observações das crianças e da prática do professor, das reflexões como discentes em formação, realizamos algumas atividades em parceria com a Escola/Creche Monsenhor Demócrito Mendes de Barros localizada em um bairro da cidade de Serrinha-BA. Dentre as atividades oportunizou a construção de relatórios reflexivos com o objetivo de compreender a identidade da criança de 0 a 5 anos, em seus aspectos biopsicossociais, cultural e cognitivo.

O portfólio também foi um instrumento utilizado para reflexão que teve como objetivo reunir as atividades desenvolvidas no ano de 2015 no PIBID Pedagogia- UNEB Campus XI, sendo uma das formas de reunirmos trabalhos feitos no âmbito do programa. Além disso, é um instrumento pedagógico de identificação da qualidade do processo de ensino aprendizagem mediante a avaliação do aluno e do professor.

Em seguida foi realizada uma amostra fotográfica que foi fruto das observações em sala durante o primeiro semestre de 2015, a amostra fotográfica teve como objetivo expor para a comunidade local e escolar as fotos tiradas por nós bolsistas ID durante as observações em sala dos alunos no desenvolver de suas



atividades. Esta ação oportunizou o contato direto com a comunidade interna e externa da escola.

Ainda no campo das experiências formativas realizamos atuação na sala de aula com as atividades de intervenções, reuniões com o grupo de estudo e as leituras dos textos sobre o desenvolvimento da criança e sobre sustentabilidade e educação, esse movimento oportunizou a construção de um relatório reflexivo, planejamentos e realização de oficinas pedagógicas na educação infantil e também seminários sobre as temáticas: desenvolvimento da criança, educação e sustentabilidade, que subsidiou na produção de artigos na construção e execução do projeto de intervenção com vistas a atender as demandas do subprojeto.

Essas experiências formativas contribuíram de forma positiva para nossa formação, uma vez que esta articulação entre teoria e prática vem oportunizando conhecer melhor os desafios docentes e possibilitando construir competências necessárias para exercer a profissão. Nesse sentido Perrenoud afirma que “A formação, inicial e contínua, embora não seja o único vetor de uma profissionalização progressiva do ofício de professor, continua sendo um dos propulsores que permitem elevar o nível de competências dos profissionais.” Assim as experiências vivenciadas no PIBID possibilitam refletir sobre as nossas ações como futuras docentes.

Fica evidenciado a relevância formativa já que as práticas de docência compartilhadas entre licenciando e professores oportunizaram o estudo das questões cotidianas que permeiam os processos de ensino-aprendizagem na escola e em colaboração com professores das escolas públicas da educação básica envolvidas. Como afirma Pimenta sobre a importância dessa articulação:

[...] os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de trocas de experiências e práticas, que os professores vão constituindo seus saberes [...]. (PIMENTA, 2009, p.29)

Diante disso, a aproximação entre bolsistas do PIBID e professores da educação básica, oportuniza a interação e o compartilhamento de experiências formativas entre ambas as partes e a construção de novos saberes docentes que atenda as demandas contemporâneas presentes nos ambientes escolares.



Nesse sentido, o PIBID está sendo um divisor de águas na nossa formação por estar contribuindo a partir da nossa inserção no âmbito da sala de aula para a construção de bases formativas que contribuirão no nosso processo formativo, além de possibilitar a ligação entre o Ensino Superior com a Educação Básica, promovendo assim a valorização do magistério na cidade em que o mesmo é desenvolvido. Através do PIBID temos contato com diversos textos e atividades que nos ajudam a entender melhor a articulação entre teoria e prática e construir bases formativas que nos auxiliarão no momento em que estivermos na sala de aula.

Destacamos que a possibilidade de um contato mais próximo com o universo das escolas públicas e com situações da prática profissional foi o fator essencial que conseguimos perceber ao entrar no programa. A participação no PIBID como bolsista ID foi percebida como uma possibilidade de suprir aquilo que entendíamos como uma lacuna na formação, a dimensão prática e o conhecimento da realidade escolar.

Além disso, nos possibilitou junto a graduação experienciar outras oportunidades formativas que contribuíram significativamente para formação e construção da nossa identidade profissional. Possibilitando compreender melhor a dinâmica do ambiente escolar e aspectos importantes da prática pedagógica como, ao elaborar atividades voltadas para as crianças, as mesmas precisam ser rápidas e lúdicas, pois o professor deve respeitar o tempo da criança e oportunizar a elas, durante a prática docente, atividades que favoreçam a exploração e a experimentação de diversas sensações.

Percebermos que, é essencial planejar e organizar o tempo e o espaço nas instituições infantis, e que a organização da rotina deve ser de acordo com as necessidades e os interesses das crianças, uma vez que essa organização deve oferecer segurança e confiança às crianças. Isso por que a rotina na Educação Infantil contribui no sentido de desenvolver na criança uma maior independência e autonomia. Segundo Zabalza (1998, p.159), ela “Vai conquistando uma maneira própria de viver cada um desses tempos que se transformam em pontos de referência que lhe permitem variar as suas atividades e desenvolver uma ampla gama de experiências”, seguindo esse enfoque, entendemos que a rotina é uma



prática com diferentes ações que ocorrem no cotidiano escolar. Ela possibilita que a criança oriente-se na relação espaço/tempo.

Além disso, é basilar que dentre os elementos que compõem a rotina façam parte os horários de alimentação, higiene, escovação de dentes, calendário, chamada, roda de música, oração, momento da novidade, atividades lúdicas e significativas, ou seja, atividades que estimulem o desenvolvimento da criança.

O PIBID permite que os bolsistas ID tenham uma melhor interação tanto com os professores da educação básica como com os professores da universidade percebendo desde cedo a relevância dessa articulação, e a compreender que através das lutas, dificuldades e complexidades que existem na educação básica é onde aprendemos o que é ser professor, e passamos também desmistificar e a reconstruir novas concepções em relação a educação básica.

É perceptível que o programa tem contribuído para a formação inicial de professores mais contextualizada à realidade educacional, com mais conhecimento prático e teórico acerca da profissão docente, proporcionando uma formação mais ampliada ao licenciando que dele participa, assim como, destaca-se a ampliação de tempos e espaços da formação dos bolsistas envolvidos. Oportunizando os futuros professores perceber melhor as competências docentes que serão requeridas para ensinar e como os educandos podem aprender de acordo com os objetivos e diretrizes pedagógicas estabelecidas para a educação básica.

Nessa perspectiva, as ações que estão sendo desenvolvidas no âmbito do projeto PIBID-UNEB- proporciona aos estudantes de licenciatura em pedagogia articular a teoria aprendida na formação acadêmica à realidade escolar, contribuindo para a qualificação do seu percurso acadêmico, bem como para a valorização e o desenvolvimento profissional do professor.

Entendemos que, a formação inicial não dá conta, sozinha, de formar um profissional preparado para exercer a complexa função docente, entretanto, ela tem um papel fundamental na inserção do profissional no campo de trabalho. Entendemos que a experiência adquirida pelos licenciandos bolsistas participantes do PIBID, certamente, contribui para amenizar o choque com a realidade da educação básica no início de sua profissão docente, evitando assim possíveis “dissabores” com a realidade escolar.



Percebemos então que o contato do discente em formação com a realidade escolar é de fundamental importância para a sua trajetória profissional, pois, é através desse contato inicial com espaço educacional que o aluno terá uma noção dos desafios que podem surgir no ambiente educacional. E a sua inserção no espaço escolar pode trazer o confronto com a realidade, mas também o conhecimento e a busca de compreensão desse novo ambiente, em um movimento no qual as expectativas vão sendo revistas e novas relações são construídas.

Considerações finais

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) apesar de ser recente a sua implantação no curso de Pedagogia UNEB- Campus XI Serrinha, já é perceptível as suas contribuições formativas para os bolsistas de iniciação à docência, quanto para escola básica, pois o programa permite uma melhor compreensão da complexidade do exercício da profissão docente. Uma vez que o exercício da docência permite um processo de reflexão na/sobre/para a prática, a fim de que se possa aprimorá-la, tendo como objetivo principal a aprendizagem do aluno.

Sendo assim, as atividades desenvolvidas como projetos de intervenção seminários, portfólio, construção de relatórios e a amostra fotográfica contribuíram significativamente para a nossa formação e para a construção de saberes no campo da Educação Infantil.

Neste sentido, o PIBID vem contribuindo na aproximação entre universidade e escola básica, por meio da socialização profissional através da articulação entre teoria e prática. Assim, o PIBID/Pedagogia procura manter um espaço que promova reflexões e discussões acerca dos problemas e desafios presentes na educação contemporânea, como também dos temas relacionados à construção de conhecimentos pedagógicos, tendo em vista que os estudantes passam por diferentes experiências relevantes no processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, a formação de professores se apresenta como uma necessidade contemporânea da educação visto que precisamos cada vez mais de professores preparados e capacitados para estarem em sala de aula. Sendo assim, iniciativas



como o PIBID possibilitam suavizar os problemas emergentes da formação docente, uma vez que articulam saberes que estão presentes em contextos educativos distintos como a universidade e a escola, contribuindo para a formação de profissionais autônomos e conscientes das demandas existentes na sua futura profissão.

Concluimos que a articulação entre teoria e prática é fator importante na formação inicial do professor, pois, assim os licenciandos podem conhecer de perto os desafios e as possibilidades que estão presentes na Educação Básica.

Referências

BRASIL. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>. Acesso em 21/11/2015.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar e aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SOARES, SR., and CUNHA, MI. **Formação do professor**: à docência universitária em busca de legitimidade [online]. Salvador: EDUFBA, 2010. 134 p. ISBN 978-85-232-0677-2. Available from SciELO Books <http://books.scielo.org>.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Aventura de formar professores**. 2ª ed. – Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.



EIXO4: PLANEJAMENTO, TERRITORIALIDADE E SUSTENTABILIDADE SOCIOECONÔMICA

MORADIAS DA CIDADE DE ARACI BAHIA: COMPARATIVO BAIRRO GUARANI E O CENTRO DA CIDADE

Irenildo OliveiraAraujo
Universidade do Estado da Bahia
Nildoaraujo89@hotmail.com
Creane Angelo Ferreira
Universidade do Estado da Bahia
Creaneangelo@hotmail.com
Moniele Silva Oliveira
Universidade do Estado da Bahia
Mony_syllva@hotmail.com
Renivaldo Ramos de Souza
Universidade do Estado da Bahia
Renylocutor@hotmail.com

Resumo

Este artigo tem como objetivo abordar o problema de acesso à moradia das classes menos abastadas, as quais são impelidas a morar em bairros periféricos, destacando o bairro:Guarani, na cidade de Araci - Bahia, o qual é considerado pelos moradores desprovido de condições necessárias como: serviços de saúde, educação, saneamento básico e áreas de lazer. Enquanto que no centro a produção das moradias é privilegiada por conforto e comodidade, incluindo o conjunto de elementos como serviços urbanos adequados para a qualidade de vida, os quais as camadas de maior renda econômica almejam, configurando as desigualdades sócio-espaciais. Para a construção do artigo realizamos o trabalho de campo, utilizando entrevistas com moradores do bairro Guarani e o registro mediante imagens,com a finalidade de conhecermos o mesmo, evidenciando a realidade por meio da articulação entre teoria e prática.

Palavras-chave:Moradias.Serviços urbanos. Desigualdades sócio espaciais.

Introdução

O problema de moradia, principalmente no espaço urbano é um tema preocupante para a sociedade brasileira nos dias atuais, por envolver uma série de fatores como uso e ocupação do solo, diferenciação de áreas (centro/ periferia), especulação imobiliária e os agentes de produção do espaço urbano. Esses elementos dinamizam o espaço produzindo desigualdades existentes em escala



global, regional e principalmente local, como nos bairros de uma mesma cidade. O valor de um imóvel ou até mesmo de um lote na cidade com a especulação imobiliária torna-se relativamente caro e, portanto não compatível com a renda da maior parte da população que tem um poder aquisitivo menor, não tendo alternativa a não ser a ocupação das áreas distantes e periféricas que, quase sempre, não oferece as mínimas condições de infraestrutura. No Brasil, como nos demais países capitalistas a terra urbana e as edificações integram as mercadorias do modo de produção capitalista (RODRIGUES, 1991).

Para a construção do artigo foram utilizados autores como: Arlete Moysés Rodrigues (1991) que discute a necessidade de se ter uma habitação, e as desigualdades provenientes da produção do espaço urbano, Roberto Lobato Corrêa (1993) que traz discussões importantes a cerca da configuração do espaço urbano, utilizando-se de exemplos concretos que facilita a compreensão da temática e Marcelo Lopes de Sousa (2005) que aborda planejamento e gestão das cidades. Apresentaremos um caso empírico do bairro do Guarani, com a realização do trabalho de campo, mediante entrevistas com os moradores, com o objetivo de conhecermos os aspectos necessários que incorporam para residir em um bairro e, por conseguinte as condições de moradias e as opiniões acerca de suas vivências. Registamos imagens com a finalidade de nos aproximarmos com as características do bairro.

Esse artigo está dividido em três seções, o primeiro abordará a análise das moradias brasileiras das classes menos abastadas, o segundo trazo conceito de segregação na perspectiva de diversos autores e como se produz no espaço urbano e o terceiro considera como se configura a segregação sócio-espacial no bairro do Guarani da cidade de Araci - Bahia, a partir da análise das moradias e de alguns fatores relevantes para esse estudo, como localização do bairro referente ao centro da cidade, infraestrutura, diferenciação entre as características de moradias, tamanho dos lotes das construções e estrutura dos imóveis.

Análise das moradias brasileiras: abordagem sobre o espaço urbano Araci-Ba



O acesso à moradia é um direito constitucional no qual se deve garantir às pessoas com condições favoráveis adquiridas pelo menos por meio da compra em loteamentos. Porém, grande massa populacional em termos de maioria só consegue habitar em lugares distantes do centro, mais propriamente em bairros periféricos desprovidos de condições necessárias, isto é, sem a presença de subsídios indispensáveis tais como: serviços de saúde, educação, saneamento básico e áreas de lazer.

Com o processo de urbanização, as cidades crescem despreparadas para atender as necessidades básicas da população. Com isso, a dificuldade de acesso à terra urbana e à habitação por meios regulares induz a população a morar em áreas vulneráveis como áreas alagadiças, encostas, embaixo de pontes e viadutos. O poder público não provém moradias adequadas para essa população. Além dessas “possibilidades” que a população de baixa renda encontra para resolver seu problema de abrigo, as áreas periféricas são as mais comuns para a falta de moradia, as quais são caracterizadas pela precariedade das moradias ou ainda pela falta de acesso aos serviços urbanos.

Os loteamentos são outra forma de “solucionar” os problemas habitacionais, muitas vezes considerados irregulares, por não atenderem às exigências mínimas da lei municipal, estadual e federal com uma infraestrutura adequada. Além de apresentar uma predominância de autoconstrução, sem que haja a intervenção dos agentes imobiliários, quase que absoluto principalmente em “cidades pequenas” do ponto de vista do seu dinamismo econômico. Embora não seja em áreas de construção como loteamos, evidenciamos na cidade de Araci-Bahia diversas casas estão sendo construídas pelos próprios moradores, com pedreiros muitas vezes “despreparados”, sem nenhuma formação técnica específica, o que poderá acarretar posteriormente diversos problemas estruturais nas moradias.

Percebemos que o acesso a terra é empregada de forma desigual na sociedade, enquanto a minoria dispõe desse bem, a grande maioria sofre com a falta de moradias, reflexo da sociedade de classes, em que a habitação é um elemento de acesso seletivo. Nas cidades de pequeno porte, citando a cidade de Araci, é comum encontrarmos casas para aluguéis com maior frequência nos bairros



periféricos com preços acessíveis, pois, os grandes proprietários possuem terras em vários bairros, os quais residem no centro ou em bairros elitizados. No centro se torna difícil encontrar imóveis para comprar e/ ou alugar e quando há os preços não são acessíveis a todos.

Configuração da segregação sócio-espacial no espaço urbano

A cidade é um espaço que apresenta diversas características e possibilita uma análise e reflexão em relação às mesmas, que podem ser de ordem social, cultural, econômica, dentre outras, resultando em heterogeneidade entre os indivíduos que residem nesses espaços. Diante dessa complexidade procuramos elencar o tema em questão como um fenômeno a ser discutido e compreendido, desde as suas definições conceituais até exemplos concretos que vivenciamos no cotidiano,

Vários autores conceituam esse termo de diferentes maneiras a partir das desigualdades sociais existentes. Villaça destaca:

A segregação, como um mecanismo de dominação e exclusão, sempre impede ou dificulta o acesso dos segregados a algum serviço, benefício, direito ou vantagem, seja público, seja privado. (VILLAÇA, 2003, p. 2)

Nesse sentido, percebe-se que a segregação do espaço urbano age de forma a facilitar ou dificultar aos distintos grupos, o acesso a alguns espaços e serviços, seja através da precariedade do transporte dito como público, da falta de estrutura em saneamento básico e das vias pública para a população mais pobre ou pela elevação do custo de vida nos centro das cidades, impossibilitando assim, que os segregados ocupem esses espaços tidos como privilegiados, acentuando-se cada vez mais as desigualdades sociais.

Sobarzo *apud* Caltell (2000, p.164) define a segregação como a: “tendência à organização do espaço urbano em zonas de forte homogeneidade social interna e de forte disparidade social entre elas, entendendo essa disparidade não somente em termos de diferença, mas de hierarquia”. Dessa forma, a segregação urbana configura-se a partir da distribuição desigual dos recursos, em que uma elite com alto poder aquisitivo econômico assume para si a responsabilidade de tomar as



principais decisões no que diz respeito ao espaço em discussão, tornando-o cada vez mais socialmente diferenciado.

Para Sobarzo *apud* O'neill:

A segregação reproduz no espaço a diferenciação social, e surge da operação de consumo que significa o ato de morar, que separa os indivíduos segundo suas possibilidades econômicas. (SOBARZO *apud* O'neill, 2000, P. 164 – 165).

Aqueles que possuem uma condição financeira favorável ocupam as áreas de melhor centralidade e dotadas de diversos equipamentos para atender a esse público, enquanto os menos favorecidos, por não possuírem condições de ocupar essas áreas são obrigados a viverem nas periferias urbanas.

Em Araci o espaço urbano é dinâmico, as áreas periféricas são destinadas a classe trabalhadora, são as pessoas que produzem a mão de obra para o crescimento econômico da cidade. E, essas áreas são excluídas a acesso de infraestrutura, serviços e equipamentos urbanos suficientes, os quais tem comprometido a qualidade de vida (LORENZETTI, 2001).

A sociedade é marcada por desigualdades e se tratando de uma sociedade capitalista como a que fazemos parte, essa é uma das suas características preponderantes. Nesse sentido, podemos perceber que essas desigualdades se traduzem de diversas formas, como por exemplo, da apropriação do espaço urbano por uma determinada classe que desfruta das melhores áreas tanto para moradia como também para exercer a manutenção da sua estrutura, em detrimento de uma população que não tem alternativa a não ser ocupar as áreas desprovidas de mínima infraestrutura e sujeitas as mais diversas mazelas sociais, que nesse caso não são elementos do presente, mas reflexos de todo um processo histórico como nos aponta Corrêa:

Ao se constatar que o espaço urbano é simultaneamente fragmentado e articulado, e que esta divisão articulada é a expressão espacial de processos sociais, introduz-se um terceiro momento de apreensão do espaço urbano: é um reflexo da sociedade. Assim, o espaço da cidade capitalista é fortemente dividido em áreas residenciais segregadas, refletindo a complexa estrutura social em classes; (...) Mas o espaço urbano é um reflexo tanto de ações que se realizam no presente como também daquelas que se realizam no passado e que deixaram suas marcas impressas nas formas espaciais do presente. (CORRÊA, 1993, p.8).



O espaço urbano torna-se configurado como um palco das mais diversas representações da sociedade, sociedade essa capitalista, no qual é produzido tanto pelos agentes hegemônicos que determinam a porção do espaço que cada classe irá ocupar, sendo que aos grupos sociais excluídos são destinadas as áreas mais distantes que a princípio não é do interesse daqueles que produz o espaço, tanto pelo Estado, o qual é o principal responsável pelos direitos sociais, porém, não age dessa forma, pois, adota políticas para permitir a reprodução do capital.

Toda configuração presente no espaço urbano há uma razão, proveniente da lógica contraditória da sociedade capitalista, qualquer anseio por mudança nessa lógica estabelecida deve nascer da organização da população que vive em seu cotidiano, a negação de direitos fundamentais para viver numa sociedade ainda desigual, porém com um mínimo de dignidade.

Segundo Sousa (2005) a participação popular no planejamento e na gestão das cidades continua alimentando acaloradas discussões. Nesse sentido, até que ponto a população consegue fazer com que suas demandas a cerca dos problemas urbanos sejam atendidas pelo poder público? Ainda que a participação popular seja um mecanismo garantido por lei, no qual o poder público precisa ouvir a população para tomar as decisões com relação aos investimentos e melhorias do espaço urbano, pois, são utilizados diversos instrumentos pra inibir a participação popular, e/ou até mesmo criar condições que dificulte essa participação com legitimidade. Dessa forma, é criada uma falsa ideia de participação, fazendo com que os principais investimentos permaneçam nas áreas enobrecidas, ou em áreas voltadas para investimentos econômicos que favoreça a reprodução do capital, assim as demandas da população continuam sendo deixadas para um segundo plano.

Na cidade de Araci Bahia, percebe-se que não há mobilização por parte da população, pois, as classes menos abastadas residem em áreas com circunstâncias de habitações inadequadas, e, com isso, não há uma ação reivindicatória por parte destes, existindo ausência de participação ativa na sessão de câmara de vereadores. Havendo essa participação popular por meio de rádio comunitária, recurso esse que nem sempre trabalha a serviço da população como afirma em seus discursos. Salientando que, algumas reivindicações realizadas pelas pessoas tem



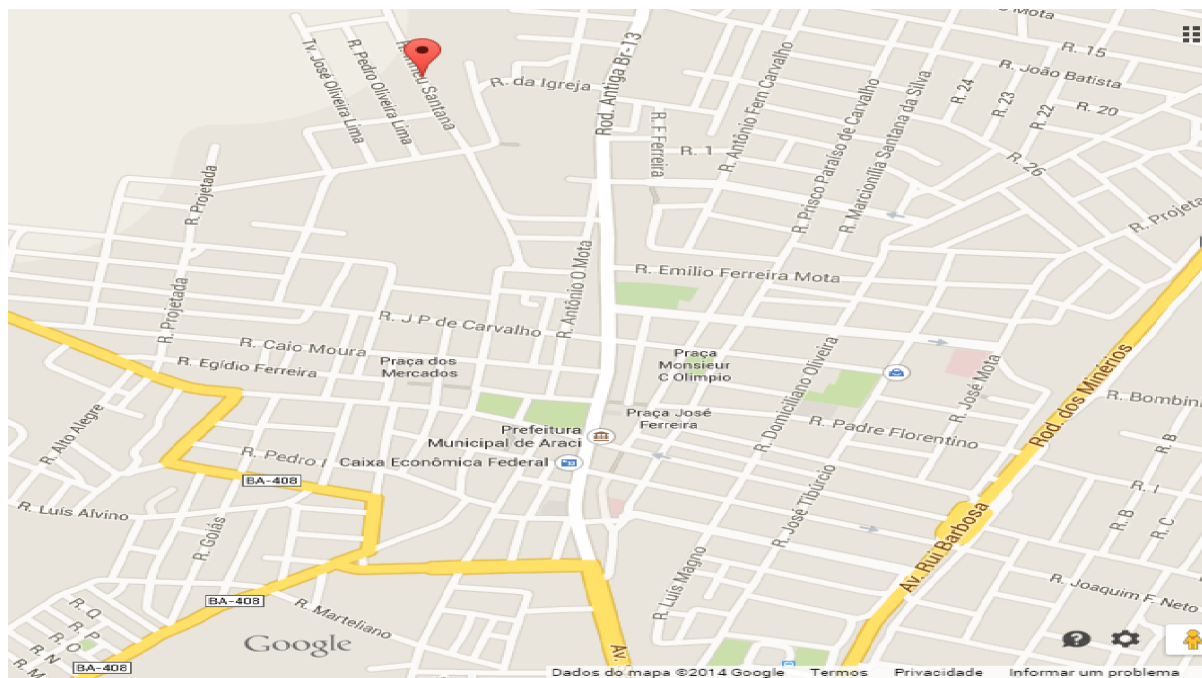
intensa ligação com a política partidária, prática comum em cidades pequenas, com isso, o poder público não intervém a fim de cumprir os direitos sociais, pois, as condições necessárias para a qualidade de vida é característica de áreas elitizadas, uma vez que, a sociedade é capitalista, logo contraditória.

Moradias do bairro Guarani: configuração da segregação sócio-espacial

Situada a aproximadamente 210 km de Salvador, a cidade de Araci-Bahia originou-se na sede da Fazenda Raso onde formaram o povoado em torno de uma capela. E, atualmente, possui um espaço urbano dinamizado composto por 16 bairros distribuídos entre o centro/periferia, diversidade de comércio e a presença de feira livre. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no censo de 2010, Araci possuía uma população de 51.651 habitantes, sendo 32.013 residentes em áreas rurais e 19.638 residindo no espaço urbano, uma área de unidade territorial de 1.556,141 km² e uma densidade demográfica 33,19 (hab/km²).

O bairro Guarani, localizado nessa cidade, é considerado pelos moradores um bairro segregado sócio-espacialmente em comparação com o centro da cidade, por não haver investimentos em sua infraestrutura pelo poder público, saneamento básico, por possuir um alto índice de criminalidade, como presença de roubos, homicídios e conflitos pelo poder de território no controle do tráfico e precariedade na área da saúde e educação.

Figura I – Localização do bairro Guarani na cidade de Araci-Bahia



Fonte: Google Maps(Acesso: 12/12/2014).

O bairro não dispõe de PSF (Programa Saúde da Família), os moradores relatam que precisam se deslocar para outro bairro e que, muitas vezes não é realizado atendimento médico. A educação é precária, pois, só existe uma escola a qual só acolhe Ensino Fundamental I e II e não possui creche. Os moradores frequentemente necessitam se direcionar para a área comercial do centro da cidade, pois, no bairro existem apenas uma mercearia e uma padaria. As ruas não são asfaltadas, nem mesmo possui calçamento. Diferentemente do centro da cidade em que se encontram importantes áreas comerciais, as ruas calçadas e a avenida principal asfaltada. Desse modo, as camadas de maior renda econômica buscam esses locais privilegiados de conforto e comodidade para a produção de suas moradias, as quais são cercadas de muros altos para que os moradores sintam-se mais seguros.

As classes menos abastadas são impelidas a morar em áreas periféricas com condições de habitação inadequadas, sem rebocos, sem rede de esgoto e sem segurança, em residências pequenas para uma família com vários moradores com uma renda de até 2 salários mínimos. Enquanto que, no centro da cidade os moradores são geralmente os comerciantes e/ou outros habitantes com renda superior a 3 salários mínimos.

Figuras II e III – Contraste entre o bairro Guarani e o centro da cidade



Fonte: Fotografias de Oliveira (2014)

Os moradores do bairro construíram suas casas em locais inaqueados, próximo ao esgoto, ocasionando proliferação de doenças, um resultado provocado pela dificuldade de acesso à terra urbana e, descaso provenientes da falta de políticas públicas, com isso, esses locais foram uma das formas mais comuns que a população de baixa renda encontraram para a ausência de opção de moradia.

O abandono pelo Estado e a conseqüente falta de políticas públicas e de alternativas habitacionais levam a população a construir informalmente sua própria casa, muitas vezes em encostas inseguras, em áreas de mananciais ou em beiras de córregos de grande fragilidade ambiental. As marcas dessa urbanização são a alta vulnerabilidade às calamidades naturais, a falta de perspectivas de trabalho próximo à residência, a ausência de transportes e de conexão com as áreas mais centrais, a falta de equipamentos de educação e saúde, e a violência, que aumenta na mesma proporção em que o Estado se faz ausente (FERREIRA, 2012, p. 13).

Figuras IV e V – Contraste entre o saneamento básico do centro da cidade e o bairro Guarani



Fotografia: OLIVEIRA, 2014

Fonte: Fotografias de Oliveira (2014)

Entre os agentes produtores do espaço urbano é preciso ressaltar o papel do Estado, como instituição que assegura a reprodução dos mecanismos de exclusão e perpetuação das lógicas capitalista, viabilizando o processo de acumulação daqueles que dispõe das melhores condições para manter essa ordem.

Considerações finais

O processo de produção do espaço urbano configura diversas estruturas na sociedade, atendendo principalmente as lógicas capitalistas, negligenciando as questões sociais importantes como saúde, educação e a moradia. O acesso a terra em áreas bem localizadas está cada vez mais restrito aqueles que apresentam um poder aquisitivo considerável e pode pagar por elas.

A análise empírica, do artigo em questão, foi realizada numa área periférica da cidade de Araci-BA, denominada bairro Guarani em comparativo com o centro da cidade. O bairro apresenta uma série de problemas de cunho social, ambiental, político e econômico, marcado pela exclusão e negligência por parte dos agentes do Estado que demonstram total desatenção às dificuldades enfrentadas pelos moradores do referente bairro. Percebemos as desigualdades presentes em escala local, em que na mesma cidade a produção das moradias tem conforto e comodidade, enquanto em outras nos bairros periféricos as condições de habitações



são inadequadas e os moradores são desprovidos de acesso a serviços de saúde, educação, saneamento básico e áreas de lazer.

Concordamos com Côrrea (1993) que afirma que o espaço da cidade é fortemente capitalista logo, dividido por classes, em que os sujeitos que possuem poder aquisitivo mais alto porventura constroem as moradias em lugares onde o acesso aos bens e serviços são mais eficientes, enquanto os sujeitos com raros recursos financeiros residem em áreas residenciais “esquecidas”, sobretudo, pelo poder público tornando-se marginalizados, excluídos e segregados.

Referências

CORRÊA, Roberto Lobato: **O espaço urbano**. 2 ed. São Paulo: Ática, 1993.

FERREIRA, João Sette Whitaker. (Coord.) **Produzir casas ou construir cidades? Desafios para um novo Brasil urbano**. Parâmetros de qualidade para a implementação de projetos habitacionais e urbanos. - São Paulo: LABHAB; FUPAM, 2012.

Instituto Brasileiro de Estatística e Geografia (IBGE). Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em 12/12/2014.

LORENZETTI, Maria Sílvia Barros. **A questão habitacional no Brasil**. Brasília – DF: Consultoria Legislativa, julho, 2001. p. 1-25.

RODRIGUES, Arlete Moisés. **Moradias nas cidades brasileiras**. 4ª ed.- São Paulo: Contexto, 1991.

SOBARZO, Oscar. **A segregação sócio-espacial urbana**. Formação (Presidente Prudente), Presidente Prudente, n.7, 2000. Disponível em: <http://www.revista.ftc.unesp.br>. Acesso em: 15 dez. 2014.

SOUSA, Marcelo Lopes: **ABC do desenvolvimento urbano** 2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

VILLAÇA, Flavio. **A segregação urbana e a justiça** (ou a justiça no injusto espaço urbano). n.11, 2003. Disponível em: <http://www.flaviovillaca.arq.br>. Acesso em: 15 dez. 2014.



REEDUCAR: PAPEL DAS ORGANIZAÇÕES ATUAIS NA BUSCA DE UMA ESTRATÉGIA AMBIENTAL ECONOMICAMENTE SAUDÁVEL E CONSCIENTE

Margarida Vieira Lima Carvalho

Cento Territorial de Educação Profissional do Sisal (CETEP) Serrinha-BA

margovlcarvalho@gmail.com

Keilla P. Santos Lopes

Universidade do Estado da Bahia/ Campus XI

keillalopes@ig.com.br

Resumo

A sociedade não é um elemento estático, ao contrário está com constante mutação o que não é diferente o cenário das organizações que de certa forma são conduzidas por pessoa e estas estão em constante necessidade de readaptação ao convívio social, visto que somos induzidos a busca do conhecimento constante. Seguindo essa lógica pode se afirmar que as organizações modernas precisam integrar ao seu projeto estratégico de negócio a ética ambiental. Isso implica na urgência de um pensar interconectada a lógica econômica ambiental e para isso precisa se deixar de culpar as instâncias políticas e priorizar a reestruturação da sociedade inovando a forma de gerir as empresas. Levando em consideração ao princípio ético as organizações precisam sair do foco exclusivamente econômico como tem sido a regra e reestruturar a cultura organizacional as práticas de produção limpa, a eco eficiência. A difusão de novas práticas associadas à inovação poderia contribuir no processo de reeducação e assim acelerar o caminhar das organizações em busca de padrões de consumo de acordo com as propostas de desenvolvimento sustentável. Este artigo tem como objetivo apresentar a importância da gestão ambiental empresarial sendo utilizada no planejamento estratégico para atender os princípios éticos e socioambientais e garantir um o bem-estar social assim como incentivar a uma nova visão para uma gestão empresarial inovadora capaz de transformar a necessidade em uma oportunidade de manter se no mercado assumindo, não só um papel de empresarial como também, agente de transformação e condução do desenvolvimento sustentável usando como base a sistematização e utilização do planejamento estratégico.

Palavras-chave: Organizações. Estratégia. Planejamento.

Introdução

O conhecimento vem sendo identificado como a mais importante fonte de vantagem competitiva e de performance sustentável da organização segundo



Bittencourt (2010), pois a organização baseada em conhecimento promove e utiliza as pessoas como as maiores fontes de vantagens competitivas. Ela ainda enfatiza que a gestão do conhecimento é uma alternativa estratégica, a diferença encontra-se no reconhecimento do conhecimento como um ativo estratégico e que tem a necessidade de ações internas de gestão para transformar este recurso em desenvolvimento do planejamento estratégico.

Neste aspecto, Nonaka (2008), reforça dizendo que o conhecimento organizacional deve ser compreendido como um processo que amplifica organizacionalmente o conhecimento criado pelos indivíduos. Para tanto, torna-se indispensável considerar o capital humano agregado à estratégia da empresa como o principal ativo neste processo. Segundo Carvalho (2012), quando o capital humano é adequadamente qualificado, tende a integrar-se às áreas colaborativas na busca constante do atendimento aos objetivos estratégicos da organização. Portanto, segundo Leff (2015) o saber ambiental implica colocar em cena a subjetividade na produção do conhecimento para ser aplicado em diferentes práticas e estratégias sociais e para tanto torna primordial, que a gestão empresarial trate o processo de reeducação, não apenas como *marketing* mas também como fonte de agregar valor ao bom desenvolvimentos das atividades realizadas.

Neste contexto, observa-se a necessidade das organizações atuais planejar e executar ações de desenvolvimento econômico em defesa do meio ambiente, como modos imbatíveis, independentes e necessários ao processo de reeducação daqueles que não foram induzidos no período educacional básico. É sabido, assim, que através da educação infantil o homem começa a interiorizar e associar a aprendizagem de forma natural. Isso implica diretamente na necessidade de reeducar àqueles que não tiveram a oportunidade de pensar de forma consciente. Para isso, as organizações precisam, segundo Carvalho (2012), dar o primeiro passo, amalgamar o conhecimento, a visão estratégica da organização e utilizá-lo como ferramenta na construção de cenários que sejam interdisciplinares a todas as áreas do campo de atuação empresarial.

No entendimento de Barbieri (2011) é preciso alargar a visão sistêmica como a noção de complexidade, já que uma tarefa da Educação Ambiental 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, a ética ambiental promove mudança de atitudes, associada à transformação do conhecimento teórico e prático.

A importância do conhecimento e do planejamento para atender às demandas socioambientais nas empresas atuais

O planejamento é um instrumento ou método que deve fazer parte das atividades realizadas no dia a dia ou até mesmo no processo de gestão empresarial, visando alcançar metas preestabelecidas. Segundo Philipe (2014), a teoria clássica sobre a administração considera e dá bastante realce e relevância a uma das funções mais importantes do administrador que é a de planejar. Dessa forma, uma mudança na organização ou no desenvolvimento empresarial no âmbito da organização implica em alteração da estrutura, quadro de recursos humanos, aumento do custeio que deve ser preestabelecido no planejamento. Oliveira (2012) ratifica afirmando que o processo de planejar envolve, portanto, um modo de pensar.

Neste aspecto vale ressaltar que o exercício sistemático do planejamento tende a reduzir as incertezas nos processos decisórios e conseqüentemente aumentam as chances de alcançar os objetivos traçados. Daí a importância das empresas atuais terem no seu planejamento o foco na realização de atividades socioambientais, as quais dependem de uma base educacional reestruturada pois, apesar de consciente dessa necessidade ainda é muito irrisório a participação destas, neste processo, além do que já se sabe que, é cada vez mais inerente a participação do cidadão no que tange a exigir das empresas responsabilidade ambiental.

A organização baseada em conhecimento é aquela que reconhece, promove e utiliza o conhecimento coletivo e as habilidades das pessoas como as maiores fontes de vantagem competitivas sustentáveis. A produtividade do conhecimento age como fator preponderante na competitividade de uma empresa ou de um país. (BITTENCOURT, 2010, p.58).



Neste aspecto vale ressaltar o valor do planejamento nas organizações no que tange a reestruturar suas metas para ter como foco principal a reintegração e reeducação das pessoas que integram a equipe de trabalho interno. Segundo Leff (2014), a educação ambiental emerge com a marca de uma diferença: falta de conhecimento e para colocar o foco neste fator de grande relevância é preciso que as organizações no seu planejamento estratégico proporcionem a integração da sua equipe, levando em conta as condições externa e internas à empresa. Para tanto, torna se indispensável que a empresa responda às mudanças externas, pois, segundo Oliveira (2012), estas são as principais responsáveis por seus problemas internos, isto é, é interessante estabelecer filosofias de atuação para com a sociedade e assim apresentar a própria cultura de forma transparente.

O desenvolvimento industrial trouxe para a humanidade muitos benefícios, porém, a forma desordenada de utilizar os recursos tem deixado para a humanidade atual, um desafio a qual as organizações precisam estar inseridas no processo de mudança, uma vez que estas estão diretamente responsabilizadas pelas ações de desenvolvimento industrial desordenado. Portanto, existem possíveis ações que estas podem inserir no seu planejamento estratégico por serem ferramentas essenciais para que num futuro próximo. Neste sentido, Arantes (2014) referencia temas importantes criados pelos Indicadores Ethos como estratégia empresarial para agir e atender os princípios da responsabilidade social: valores; transparência e governança; público interno; meio ambiente; fornecedores; consumidores e clientes; comunidade e governo e sociedade.

Os indicadores Ethos (2010b) possibilitam que a empresa faça uma auto avaliação e permitem formar uma visão da gestão no que diz respeito à adoção de práticas socialmente responsável, além do planejamento estratégico e do monitoramento do desempenho da organização. (ARANTES, 2014, p. 112).

Neste contexto, torna se primordial a inclusão de planejamento interno nas organizações no que tange ao processo de reeducação ambiental o qual precisa estar integrado à cultura empresarial uma vez que não fomos educados a utilizar os recursos pensando de forma consciente. Segundo Alencastro (2012), a educação ambiental carece de sistema educacional e político, orientados pelos valores democráticos, ou seja, há uma necessidade de objetivar a apreensão cognoscitiva.



Este ratifica a ideia de Freire (1996, p. 112) quando diz que “a educação não transforma o mundo, a educação transforma pessoas e pessoas transforma o mundo.” Logo, a gestão empresarial necessita visualizar este desafio como oportunidade de acrescentar às organizações a inovação prazerosa e vantajosa uma vez que somos partes integrantes deste meio, no qual o bem estar social faz parte das necessidades humanas.

Portanto a racionalidade ambiental não é a extensão da lógica do mercado à capitalização da natureza, mas a 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 sustentável e democrático (LEFF, 2015, p.143).

Isso implica em ações interativas em que todas as instâncias sociais devem ter o compromisso de integrar forças capazes de modificar democraticamente a realidade atual e para isso é preciso envolvimento dos desafios socioambientais uma vez que não fomos educados para utilizar os recursos naturais de forma consciente. No contexto empresarial, esse primeiro passo pode ser dado através do planejamento e desenvolvimento (P&D) de forma que integre conhecimento e valores éticos para assim minimizar as discrepâncias socioambientais, as quais embasadas no processo capitalista de produção têm deixado muitas lacunas para a sociedade atual.

Segundo Leff (2015), não se preenche ecologizando a economia, mas transformando seus paradigmas do conhecimento para construir uma nova racionalidade social. Sob esta perspectiva, o ambiente transforma as ciências e gera um processo de ambientalização do saber. Já sabemos o foco do problema resta-nos utilizar a consciência para agir diante dos problemas socioambientais que clamam por uma estruturação e ação de gestão inovadora de transformação em educação ambiental com oportunidade, economia e marketing social.

Kotler (*apud* ARANTES, 2014, p. 46) diferencia *marketing social* da seguinte forma: O *marketing* de negócios preenche necessidades e desejos identificados no público-alvo, enquanto que o *marketing* social tenta modificar atitudes e comportamentos de um público alvo. Percebe-se que há uma diferença significativa entre *marketing* social e *marketing* dos negócios, pois, enquanto o primeiro foca na



conscientização de pessoas e o segundo desperta o desejo daqueles que se identificam num determinado produto ou serviço. Atender ao princípio do *marketing* social exige um contexto educacional o qual deve ser apresentado no escolar.

Sabe-se que há falta de interação no campo administrativo quando foca na falha da integração na grade curricular do curso de Administração para atender as demandas funcionais empresariais como Finanças, Marketing, Produção, Recursos Humanos entre outras áreas do campo da administração que eram abordados sem a interdisciplinaridade no que tange ao campo da gestão ambiental (BARBIERI, 2011).

A multidisciplinariedade no processo educacional envolve uma questão não só no campo de formação profissional, esta deve estar inserida dentro do contexto escolar básico, pois, assim, formaremos pessoas integradas e aptas a agir de forma consciente e natural no contexto da convivência social. Apesar de parecer tardia, a educação ambiental faz-se necessária uma vez que as pessoas estão em processo de desenvolvimento constante e se adaptam às mudanças, principalmente quando inseridas no processo. Para isso precisam conhecer e entender o conceito de Educação Ambiental.

Há uma variedade de denominações ou classificações para o conceito de Educação ambiental, cada qual construída em torno de uma determinada concepção do meio ambiente. A variedade de propostas refletem múltiplos entendimentos Barbieri 2011 caracteriza como: Existência de vínculo profundo e inter-relacionado entre as questões sociais, econômicas, políticas e ambientais e suas práticas educativas podem ser criadas e estruturadas em torno do problema existente a qual através da gestão do conhecimento as organizações podem transformar tanto o ambiente externo quanto interno.

A gestão do conhecimento traz, em seu bojo – in - dependente do modelo de desenvolvimento escolhido ou do sistema econômico escolhido vigente e ainda como partícipe da sociedade do conhecimento, um princípio de empoderamento dos que se apropriam das suas ferramentas constitutivas em uma perspectiva mais produtiva e sustentável historicamente falando. Para que não pareça simplista tão colocação, deve se esclarecer que o sucesso da implementação do conhecimento tem um caráter muito mais cultural e informacional que apenas técnico. (MENEZES, 2012, p. 24).



Do ponto de vista organizacional observa-se que, falta nas organizações o conhecimento da importância do planejamento no projeto de integração das pessoas na conquista dos seus objetivos, porém, estas precisam ainda perceber que a Educação Ambiental deve ser considerada como importante política estratégica que uma vez inserida contribui através da política interna de desenvolvimento (P&D) na promoção do dever de cada um pensar e agir sustentavelmente, para tanto a gestão empresarial precisa inovar o processo de enriquecimento da gestão cultural educativa a fim de atender o desafio de juntos por um mesmo propósito de conviver e manter um ambiente saudável capaz de nos garantir tanto o sustento básico quanto o psicossocial.

Poter, (*apud* MENEZES) enfatiza que:

A concorrência está no âmago do sucesso ou fracasso das empresas, determinando a adequação das atividades que podem contribuir para seu desempenho, como inovações, uma cultura coesa ou uma boa implementação. A estratégia competitiva é a busca de uma posição competitiva favorável em uma indústria a arena fundamental onde ocorre a concorrência. A estratégia competitiva visa estabelecer uma posição lucrativa sustentável contra as forças que determinam a concorrência nas organizações. (POTER *apud* MENEZES, 2012, p. 26)

Nesta perspectiva percebe-se o quanto torna-se necessário a inovação na gestão uma vez que deve-se antecipar a necessidade de fazer diferente, para manter-se no mercado, já que a concorrência consiste na inovação daqueles que pensam e agem sem demora. Pois é para agora a necessidade de inserir a inovação na questão reeducacional ambiental e saber utilizar este recurso como mais uma forma de valorização dos recursos naturais e humanos a fim de atender ao objetivo primordial empresarial que é disponibilizar a sociedade serviço ou produto de qualidade além do retorno esperado por todo empreendimento que se dispõe a capitalizar seu recurso em um determinado empreendimento.

Responsabilidade social uma questão ética nas empresas modernas



A responsabilidade social corresponde a uma maneira diferente de conduzir os negócios, e significa o estabelecimento de uma parceria empresa-comunidade, em que a empresa torna-se co-responsável pelo desenvolvimento social da comunidade e pela preservação do meio-ambiente agindo em conformidade com os padrões éticos e morais.

A responsabilidade social das organizações e o comportamento ético dos administradores estão entre as tendências mais importantes que influenciam a teoria e a prática da administração no início do terceiro milênio. O debate sobre a ética e a responsabilidade social é muito antigo e acentuou-se devido a problemas como poluição, corrupção, desemprego e proteção dos consumidores, entre muitos outros que envolvem as organizações, públicas ou privadas (MAXIMIANO, 2009, p. 415).

Rios corrobora com a afirmação de Maximiano quando diz que:

Somente o exercício de fortíssimas pressões externas poderia compelir os interesses empresariais a satisfazer outras demandas que não às próprias. [...] As empresas estão sendo forçadas a assumir práticas de responsabilidade social corporativa e, por extensão, a trilhar os caminhos da sustentabilidade empresarial, no mais das vezes a contragosto. Assim sendo, quem exerce tais pressões? A sociedade civil definida como cidadania organizada e ativa, ou como conjunto de agentes articulados e mobilizados capazes de intervenção política. (RIOS, 1997, p. 98).

Confirma-se assim, que a responsabilidade social é uma tendência que as organizações modernas buscam se adaptar, estas justificam o comportamento responsável como diferencial competitivo, o qual impacta de uma forma positiva, já que, atualmente há muitos movimentos sociais engajados neste contexto, e de forma sucinta tem contribuído na mudança comportamental do homem no seu ambiente, a respeito da sua postura na construção de uma sociedade que proporcione o bem-estar para as gerações futuras.

Entende-se que esse comprometimento começa com pequenas atitudes individuais, a partir de valores intrínsecos do ser humano de ajudar o próximo com pequenas atitudes e gestos de bondade. As regras (leis) foram criadas para conduzir atitudes que não compreendem como um padrão moral e ético. Partindo desta vertente foram criadas leis de proteção ambiental a fim de delimitar as ações do homem quanto ao uso inconsequente dos recursos ambientais, porém sabe-se que



apesar de haver as sanções e as irregularidades, só há uma forma de mudar o contexto socioambiental através da conscientização:

Portanto, podemos concluir que a responsabilidade social é distinta de obrigações até certo limite, não descaracterizando de certa forma a sua obrigação das instituições jurídicas, tendo em sua essência, portanto, a necessidade de refletirmos o teor da obrigatoriedade dentro desse conceito de responsabilidade social. É certo que as empresas não são obrigadas a realizar ações fora da órbita jurídica, teoricamente, no entanto, o que está em jogo são os valores morais e a própria pressão do mercado em que a nova visão empresarial está marcada pela transição de paradigma industrial para o paradigma pós industrial. (LIMA, 2014, p.83).

Logo, percebe-se que as organizações atuais precisam acrescentar novas formas de administrar as empresas, uma vez que cumprir simplesmente as regras já existentes não impactam financeiramente e socialmente. Quebrar paradigmas tradicionais é sinal positivo de estar no mercado de forma consciente, o que implica em uma reestruturação e reeducação dos padrões internos das organizações. Segundo Coral (2011), estruturar e criar condições de trabalho para a equipe designada considerando a capacitação como metodologia de inserir a inovação facilita a tomada de decisão.

Portanto, o compromisso com a responsabilidade social empresarial pode ser desenvolvido quando estas assumirem atitudes e valores com seu cliente interno e externo, visto que as empresas têm um papel fundamental de utilizar o *marketing* social como forma de motivar principalmente a sua equipe de trabalho na busca do bem comum. Para isso, faz se necessário que o cidadão tenha este compromisso consigo e com o meio o qual vive.

À medida que os cidadãos vão adquirindo maior consciência se suas responsabilidades, também vão exigindo uma postura mais engajada das empresas que vêm procurando evoluir em sua gestão responsável. Em suma, ética e Responsabilidade Social nos Negócios é um importante instrumento de pesquisa e entendimento acerca dos fundamentos e aplicações das responsabilidades no âmbito dos impactos econômicos e sociais exercidos pelas organizações brasileiras. (ALMEIDA, 2002, p.58).

Neste aspecto, vale ressaltar que de fato o cliente é cada vez mais conhecedor de seus direitos e por isso, tende a exigir cada vez mais essa postura das empresas na sociedade, no entanto, é preciso que seus gestores busquem acompanhar essa nova tendência não apenas como obrigação, mas com o prazer



de realizar algo que de fato possa gerar valores tanto para a sociedade contemporânea quanto para as futuras gerações.

Considerações finais

A apropriação econômica do saber converteu-se no meio para controlar e monopolizar o acesso à natureza como fonte de riqueza. O manejo do saber depende do poder econômico e tecnológico segundo Leffe (2015).

A partir de uma perspectiva ambiental, a articulação dos conhecimentos existentes como sistema econômico vigente orienta a pesquisa científica, a inovação tecnológica e a formação de profissionais às demandas explícitas do mercado e do aparelho produtivo instalado. Para Leff (2015). A apropriação econômica do saber converteu-se no meio para controlar e monopolizar o acesso a natureza como fonte de riqueza. O manejo do saber depende do poder econômico.

Cada ciência apresenta condições específicas para transformar-se a partir da problematização induzida pela perspectiva ambiental em seus paradigmas de conhecimento. Sujeitar-se aos mecanismos dominantes a partir dos princípios éticos e das bases materiais ambientais é um desafio que deve ser implantado na gestão empresarial atual. Neste contexto, se observa o quanto é necessário desconstruir os valores gerados pelo sistema capitalista desenfreado, por meio do qual a busca pelo lucro estava acima dos preceitos éticos e morais. Segundo Barbieri (2015), a interconexão na prática da administração deve ser associada a um sistema, portanto, a complexidade vista como um problema deve ser resolvido como o aprimoramento do conhecimento para assim integrar a gestão ambiental de modo essencial a relação empresa e sociedade.

REFERÊNCIAS

ALENCASTRO, Mário Sérgio Cunha, **Ética empresarial na prática: liderança gestão e responsabilidade corporativa** [livro eletrônico]. Curitiba, InterSaberes, 2012.

ALMEIDA, Patrícia Ashley de. **Ética e Responsabilidade Social nos Negócios**. São Paulo Saraiva, 2002.



ARANTES, Eliane Cristina, HALICKI, Zélia, STADLER, Adriano (Org.) **Empreendedorismo e Responsabilidade Social** [livro eletrônico], Curitiba, InterSaber.2014.

BITTENCOURT, Claudia, colaboradores **Gestão contemporânea de pessoas: novas práticas, conceitos tradicionais**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

CARVALHO, Fábio Câmara Araújo de. **Administração de empresas, conhecimento, criatividade**. São Paulo: Pearson, 2012.

CERTO, Samuel C., **Administração Moderna**, tradução Rosa, Maria Lúcia G.L., Lima, Ludmilla Teixeira, 9. ed., São Paulo, Hall, 2003.

CORAL, Eliza, OGLIARI, André, ABREU, Aline França de, **Gestão integrada da inovação: estratégia, organização e desenvolvimento de produtos**. São Paulo, Atlas, 2011.

FREIRE, Paulo, **Educação e Conscientização**. In: FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996, p.109-130.

LEFF, Enrique, **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. Petrópolis RJ, Vozes, 2015.

LIMA, Gleiton Luiz de, **Responsabilidade Social e Ambiental**. Londrina, UNOPAR, 2014.

MAXIMIANO, Antonio Cesar Amaru. **Teoria geral da administração: da revolução urbana à revolução digital**. São Paulo: Atlas, 2009.

NONAKA, Ikujiro, TAKEUCHI, Hirotaka. **Gestão do conhecimento**; tradução Ana Thorell, Porto Alegre: Bookman, 2008.

OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças de, **Planejamento Estratégico: conceitos, metodologia e práticas**. São Paulo, Atlas 2012.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e Competência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1997.



A CULTURA ORGANIZACIONAL: ELEMENTOS CULTURAIS E SUA RELAÇÃO COM O MITO DO HERÓI EMPREENDEDOR

Roniel Lima de Oliveira

Universidade do Estado da Bahia

roniel.lima@gmail.com

Jocely Santos Caldas Almeida

Universidade do Estado da Bahia

jocely.almeida@gmail.com

Resumo

Esse trabalho acadêmico tem como propósito geral abordar a importância da cultura para a organização e seu empreendedorismo, conseqüentemente, a sua influência nos resultados das organizações. Sabe-se que a cultura é formalizada por manifestações de uma determinada sociedade, caracterizada por seus elementos. Apresenta, como objetivos específicos: conceituar cultura, cultura organizacional, citar alguns elementos culturais da organização, destacando-se o mito do herói empreendedor e seu papel no grupo. Este herói é parafraseado como o empreendedor, aquele que cria a organização e por meio de seu comportamento, personifica e direcionam os valores da cultura organizacional como sua visão, postura perante os demais membros, atitudes, criatividade, liderança em equipe, dentre outros, no contexto organizacional à busca dos objetivos almejados. Para o alcance pretendido, a metodologia utilizada foi uma apreciação bibliográfica de publicações de autores que tratam a respeito do assunto. Como resultado da análise teórica, pretende-se, com as conexões aqui desenvolvidas, propor introspecção sobre o papel sociocultural principal do empreendedor nas organizações, rumo das suas origens culturais, seus valores e suposições de uma cultura criada na organização, bem como expor o herói como mito do elemento cultural. Sugere-se, para outros trabalhos acadêmicos futuros, o apuramento cultural dos empreendedores com o fim de esclarecer seus valores, crenças, dentre outros e compará-los com as informações contidas neste estudo.

Palavras-chave: Cultura Organizacional. Elementos Culturais. Herói Empreendedor.

Introdução

Para criar uma organização é necessário entender que ela é formada por pessoas que trazem consigo características herdadas do seu meio cultural, ou seja, o lugar geográfico em que elas habitam e que devem ser adequadas aos regulamentos da empresa, como também os modos de trabalhar do seu empreendedor, visto que este busca ajustar, utilizar e tirar algum proveito desses



elementos culturais oriundos dos seus membros para que seja visto como um herói pelos seus componentes.

O empreendedor busca meios de criar uma base cultural estável e sólida para que através dos hábitos, costumes, histórias, símbolos, mitos, missão, dentre outros, se adeque ao meio em que a organização pretende se desenvolver, criando um mito de fortalecimento para ser seguido pelos demais membros à conquista dos objetivos.

Este tema é de importância para que se possa compreender o que vem ser cultura voltada para dentro de uma organização que vem do convívio social transmitido através das pessoas, com destaque para o empreendedor, em seus comportamentos os elementos necessários para o seu desenvolvimento cultural, buscando se alojar e adequar em determinada área.

Diante disso, fica a problemática de como compreender o processo de formação cultural na empresa por parte de seus membros, com destaque para o empreendedor, o qual é chamado pelo mito de herói numa organização. Para isso, apresenta como objetivo estudar a cultura organizacional e o elemento do herói, e identificar como é o comportamento de um empreendedor que almeja sucesso, mais especificamente em verificar o destaque que esse empreendedor deixa para os demais membros do grupo como um modelo a ser seguido.

Este trabalho foi baseado em revisões bibliográficas de obras de autores de notório conhecimento, que tem haver sobre o assunto pretendido e desenvolvido no decorrer do artigo. A pesquisa bibliográfica consiste no “levantamento, seleção, fichamento e arquivamento de informações relacionadas à pesquisa”. É fundamental em todo trabalho científico e influencia em todas as etapas de uma pesquisa, na medida em que dá o embasamento teórico do trabalho (AMARAL, 2007, p. 1).

O presente artigo é composto por introdução, referencial teórico, em que são abordados os assuntos: cultura, cultura organizacional, elementos da cultura organizacional, mito do herói empreendedor e seu papel no grupo e a influência da cultura como resultado na organização e considerações finais.

Cultura



A cultura é uma essência do ser humano. Ela surge do grupo no qual a pessoa está inserida diante de um processo de socialização, no sentido de que cultura é tudo que é socialmente aprendido e partilhado pelas pessoas como conhecimento, crença, arte, moral, costume e outras capacidades e hábitos adquiridos do indivíduo.

No período da civilização antepassada, era mencionado para o cultivo com a terra, à educação, ao desenvolvimento da infância e ao cuidado com os deuses. Desta forma, Dias (2003, p.14) aponta que a cultura humana pode ser entendida “como o agrupamento de diversas e incontáveis subculturas, estas possíveis de serem determinadas e estudadas. Como por exemplo, quando se fala em cultura baiana, mineira, paulista, dentre outras que são subculturas da cultura humana brasileira”.

Para Bueno (2000, p. 167) cultura é um “desenvolvimento intelectual, saber, utilização industrial de certos produtos naturais, instituições, costumes e valores de uma sociedade, cultivo”. Para Reis et al. (2005, p. 76), a cultura aparece incorporada na maneira das pessoas agirem, no julgamento que fazem da realidade, ou nas expectativas de uns em relação aos outros.

Sobre cultura, Dias (2003, p. 13) descreve que refere-se “aos seres humanos e não existe fora deste meio”. Ou seja, quando existe uma distância do seu espaço natural e de seus instintos animais, quando se cria novas formas para se organizar, novos objetos, novos instrumentos de trabalho, o ser humano cria um novo ambiente ideal para sua sobrevivência, diferente do que era antes, tentando se adequar ao meio social.

Focando-se na mesma ideia, Dias menciona com mais clareza que:

O ambiente cultural do homem inclui vilas, aldeias, cidades, animais domésticos, plantações, novos relacionamentos entre os indivíduos, linguagem, crenças, religiões, música, tecnologia etc. Essa cultura humana, que corresponde a tudo criado pelo homem, seja tangível ou não, apresenta singularidades que podem variar de região para região, em cada localidade dentro das cidades mesmo ocorrem variações. Esses diferentes agrupamentos humanos, que apresentam diferenças perceptíveis e podem ser hábitos, costumes, linguagem, etc., formam um todo composto por diversos indivíduos que se constituem como grupos sociais homogêneos e a esses conjuntos denominamos subculturas. (DIAS, 2003, p. 13-14)



Desta maneira, pode-se abarcar que cultura é um conceito anexo ao ser humano e que o mesmo não existe sem ela. A junção de inúmeras subculturas são responsáveis pela criação de uma nova cultura, que pode variar na mesma localidade. Partindo dessas considerações iniciais é que se compreende cultura, de forma sucinta, no meio social, visto que irá se refletir nas culturas de uma organização.

Cultura organizacional

A cultura organizacional é o meio pelo qual há uma comunicação ou relacionamento entre pessoas de culturas diferentes em um mesmo espaço, para uma unificação de valores e crenças no meio geográfico, se manifestar individual e coletivamente para o consenso de um resultado esperado pelo grupo. Deste modo, conceitua também sobre o mesmo assunto Sucesso (2002, p. 18) que é uma exposição de múltiplas interações humanas que ocorrem no convívio dos membros de uma instituição consolidando valores e crenças, que, por vez, determinam as características e os comportamentos individuais e coletivos de um grupo organizacional.

Pires e Macêdo (2006, p. 22) salientam que falar em cultura implica em falar sobre a capacidade de adaptação do indivíduo à realidade do grupo no qual está inserido. Sendo assim, a construção do significado social e normativo desta cultura, irá possibilitar que um grupo se fortaleça ou se desintegre. Diante disso, esses valores e crenças culturais que são partilhados por determinado grupo, podem ser manifestados por meio de símbolos, mitos, rituais, histórias, lendas e uma linguagem especializada, orientando os indivíduos na forma de pensar, agir e tomar decisões.

No mesmo sentido, Mintzberg e colaboradores (2000, p. 55) afirmam que cultura organizacional é a base de um grupo. São as crenças comuns que se refletem nas tradições e nos hábitos, bem como em manifestações mais sensíveis como histórias, símbolos, ou mesmo edifícios e produtos. Para o autor, a força de uma cultura está em legalizar essas crenças e valores interligados entre os membros deste grupo. A cultura organizacional não existiria sem as pessoas.



No entender de Ricardo Luz (2003, p. 14), a cultura organizacional é constituída de aparências, que tornam uma organização particular da outra. Ela está voltada para a empresa da mesma forma que a personalidade está à pessoa. Contudo, a organização têm uma relação única, ajustada por sua cultura e reconhecida pelos seus empregados.

Luz (2003, p. 35) interpreta que a cultura organizacional é como se fosse um conjunto de atributos físicos e psicossociais de um grupo que caracteriza o seu modo de ser e determina a sua identidade. A cultura junta a identidade de uma organização, assim como a identificação e o reconhecimento dos mesmos empregados. Na direção tomada, Srour apud Luz (2003, p. 42) afirma que a cultura organizacional pode ser aprendida, transmitida e partilhada e, desta forma, exprime a identificação da mesma.

Falando também sobre cultura organizacional, Chiavenato (1999, p. 76) destaca que ela é planejada ao longo dos tempos e avança para impregnar todas as práticas do meio, constituindo um sistema de representações da mente e um sistema lógico de significados que une todos os membros do grupo em torno dos mesmos objetivos e dos mesmos modos de atuar. Segundo o mesmo, ela serve para unir o presente ao passado e contribui para a permanência e a coesão da organização.

Em outros meios, a cultura representa as normas informais, ou seja, as que não são escritas, pelas quais orientam o comportamento de todos os membros desse grupo organizacional, direcionando ao alcance dos objetivos dos mesmos. No conceito de Teixeira et al. (2006, p. 43), a cultura caracteriza-se como um fenômeno organizacional de caráter mais profundo e de maior permanência, que, em geral, requer mais tempo para mudar.

A partir desses estudos, pode-se perceber que conceituar cultura organizacional é essencial à construção das estruturas organizacionais. Percebe-se, ainda, que a cultura de um grupo será um conjunto de propriedades que a distingui em relação a qualquer outra. A cultura representa o papel de autentico do sistema de valores, expressos através de rituais, mitos, hábitos e crenças comuns aos membros de uma organização, que assim produzem regulamentos de comportamento genericamente aceites por todos.



Elementos da cultura organizacional

Chiavenato (1999, p. 45) *apud* Cavedon (2008, p. 64) argumenta que os elementos principais da cultura organizacional são o dia a dia do comportamento que é observado, como é a interação das pessoas, a linguagem e os gestos que são utilizados, os rituais, as rotinas e procedimentos comuns; as regras que envolvem os grupos e seus efeitos comportamentais, nos dias informais; os valores aprendidos por uma organização, como ética, o respeito pelas pessoas; as regras do meio, como as coisas funcionam, os sentimentos das pessoas e a maneira como elas interagem entre si, com os clientes ou elementos externos, dentre outros.

Observa-se também que esses elementos culturais na organização e em seu dia a dia, sempre foram objetivos para estudo, no entender de Freitas:

Os elementos culturais, especialmente os relacionados com valores, histórias, heróis e normas, sempre estiveram presentes nos estudos organizacionais e no dia a dia das empresas de grande ou pequeno porte. No caso destas últimas, devido à importância do papel do patrão, do chefe, da autoridade, bem como à proximidade das relações interpessoais, é mais difícil apreender esses elementos, mas é claro que toda empresa desenvolve uma referência de si própria e de um futuro almejado. Nas grandes empresas, especialmente nas multinacionais, esses aspectos são mais visíveis e mais facilmente identificáveis, seja porque lhes dão maior importância, seja porque permeiam diferentes níveis hierárquicos, diferentes categorias ocupacionais ou profissionais e diferentes regiões geográficas ou continentes, numa tentativa de homogeneizar as maneiras de pensar e agir, de criar um modo de viver específico e de captar os inconscientes dos indivíduos para inculcar amor e lealdade à organização. (FREITAS, 2002, p. 96-97)

Especificando, Luz (2003, p. 28) destaca os elementos que refletem na cultura de uma organização que são os valores, ritos/rituais, mitos, tabus.

No mesmo entendimento, Oliveira (1996, p. 54) acrescenta mais elementos encontrados em uma cultura organizacional que são cânones, herói, valores e crenças, etiqueta. Destaca-se o herói que é a figura pai, frequentemente citada pelos funcionários como um exemplo. Pode ser o fundador, um gerente marcante, entre outros.

Acrescentando também, Freitas (1991b, p. 37) cita mais dois elementos essenciais da cultura organizacional que são as normas e os processos de comunicação.



Diante desses elementos, observa-se que sem eles seria impossível desvendar a cultura que as organizações estabelecem em um determinado espaço geográfico, tanto no meio interno quanto externo. E ainda com eles, é que se pode fazer uma dedução de que uma cultura organizacional é tudo o que reflete no seu modo de ser, agir, atuar e mais que tudo nos seus resultados esperados.

Mito do herói empreendedor e seu papel no grupo

O empreendedor herói é aquela pessoa que dentro de uma organização consegue almejar seus objetivos com sucesso, o qual deixa um rastro de orgulho e dedicação para os demais membros. Os heróis são pessoas, vivas ou falecidas, reais ou imaginárias que possuem características valorizadas em determinada cultura, servindo de modelos de comportamento (HOFSTEDE, 1991, p. 8). No entendimento de Deal e Kennedy (1982, p. 16), os heróis representam os valores e incorporam a eficácia da organização; são os heróis os responsáveis pelo seu surgimento, pois estes têm a valentia e a persistência de “fazer aquilo que todos almejam, porém têm medo de tentar”.

A compreensão dos heróis, é que desempenham papéis de sucesso na organização, são atores do meio social, expandem os valores e reforçam as crenças organizacionais (FREITAS, 2010, p. 10).

O empreendedor é uma pessoa criativa, marcada pela capacidade de atingir objetivos no seu alto nível de consciência do espaço do grupo. Um empreendedor que busca aprender a respeito das oportunidades de negócios e a tomar decisões adequadas de risco que objetivam a mudança, continuará a desempenhar um papel empreendedor (FILLION, 1999, p. 14).

Seguindo o mesmo raciocínio, Freitas (2010, p. 36) explana que os heróis tem funções bem definidas: a) demonstram como o sucesso da aptidão humana é atingível; b) fornecem um modelo de conduta; c) manifestam a organização para o espaço externo; d) conservam o que o grupo tem de diferente; e) estabelecem padrões de desempenho e; f) exercem um predomínio resistente que motiva os empregados. Diante disso, o empreendedor é um ser que supõe, imagina, desenvolve e põe em atividade as visões que cria (FILLION, 1999, p. 7).



Freitas (2010, p. 10) cita que os heróis podem ter sua identificação por toda a escala categórica, mas comumente, declaram personalidade de gestores; são como amostras a serem acompanhadas pelos demais membros da organização. Existe uma relação próxima entre organizações destacadas e seus heróis, visto que estes encorpam, na maior parte, a força da organização. Os heróis possuem diversas qualidades, como: são intuitivos, têm visão, fazem seu próprio ritmo, apreciam cerimônias, são degustadores (FREITAS, 1991a, p. 11).

Fleury (1987, p. 17) entende que os heróis mudam e passam a ser valorizados com outros olhos, simbolicamente, quando suas atitudes revelam o interesse com a empresa. Porém, eles tornam-se vilões ou heróis de um grupo com regras que procuram encontrar as bordas para definir sua identificação.

Diante disso, subentende-se que os heróis são seres, vivos ou falecidos, reais ou fantasiados que possuem caracteres valorizados em determinada cultura que servem de modelos e inspiração, ficando na história simbólica da organização.

Bom Ângelo (2003, *apud* BARROS *et al.*, 2005, p. 23) destaca cinco características que podem criar os traços de um empreendedor, são elas:

- a) Criatividade e inovação – empreendedores conseguem identificar oportunidades antes das outras pessoas;
- b) Habilidade – direcionam seus esforços criativos para objetivos determinados e claros;
- c) Força de vontade e fé – acreditam fervorosamente em sua habilidade de mudar as coisas e com perseverança buscam seus objetivos;
- d) Foco na geração de valor – buscam fazer as coisas da melhor forma possível, do modo mais rápido e com os menores custos;
- e) Correr riscos – quebram regras pré-estabelecidas, arriscam buscando formas diferentes de fazer as coisas.

Tavares (2002, p. 21) ilustra que a criação de heróis é inerente ao desenvolvimento cultural. Os heróis míticos são exemplares sintéticos de um complexo de pensar, sentir e agir oriundos de cada cultura interpretada, e são fundamentais para o movimento do dia a dia de seus membros. Subentende-se que o desempenho dos heróis na organização pode trazer reflexos de sua cultura.

Os valores culturais são conduzidos às pessoas pelo processo de integração e confirmados com sua prática no meio social, no cotidiano das instituições sociais como família, escola, religião e nas organizações (PIRES e MACEDO, 2006, p. 26). Neste escoamento de valores está o líder, ou seja, o herói que com um perfil



empresarial, tenderá a compreensão visual do futuro. Frisa também, Pardini (2000, p. 29) que as organizações que foram frutos de grandes instituições, possuem líderes com iniciativa visionária. São estes empreendedores, que irão, no início de sua gestão, incorporar no trabalho organizacional, sua forma de ver o mundo dos negócios. Druker (2002, p. 22) caracteriza o empreendedor como o que estabelece a cultura de uma organização, feita por meio de suas iniciativas, seus próprios valores e crenças, receitando o que deve ou não ser feito nesta.

O empreendedor, quando questionado por meio de seus caracteres, possui muitas conexões com o administrador. O papel social e as funções administrativas são determinadas pelo empreendedor que, diante do contexto ao qual está inserido, aplica sua forma de atuação. Dornelas (2001, p. 45) aponta que as diferenças entre administrador e empreendedor, se estabelece em que este é direcionado para a definição de contextos, enquanto aquele é voltado para gerenciar os recursos.

O posicionamento do contexto injeta a visão, as crenças e os desejos do empreendedor. Também na indicação dos participantes da organização, estas características serão aproveitadas e numa circunstância de troca de liderança, prevalecem as qualidades deste fundador. Percebe-se que é uma maneira de preservação da cultura já existente. Menciona Paiva Jr. (2005, p. 64) que o empreendedor pode dar adiantamento acelerado no progresso tecnológico como também introduzir possíveis mudanças no conjunto socioeconômico e cultural de sua localidade.

Diante dessas informações a respeito do empreendedor herói é que pode-se perceber a influência cultural deste, e ainda é possível que os empreendedores assumam no desenvolvimento de seus negócios. Em seus levantamentos Srour (1998, p. 57) com cerca de 642 líderes com cargos altos em uma organização, verificou a presença do oportunismo, favoritismos, subornos, dribles e embustes. Características necessárias e fundamentais para a sobrevivência empresarial. Pode-se pensar que é difícil analisar um perfil psicológico do empreendedor, torna-se coerente fazer uma conclusão que estas características oriundas da cultura influenciem no comportamento do empreendedor.

A influência da cultura como resultado na organização



A influência da cultura em um grupo, pode-se perceber que na criação de uma organização, o primeiro a surgir e se popularizar é a nova cultura criada. Desse modo, para Freitas (1991, p. 26) isso se resulta da combinação do conceito de cultura com outros oriundos do universo da organização e de seus negócios, chamou a atenção para o impacto que os valores, crenças e símbolos causavam no comportamento das pessoas, para o desenvolvimento econômico deste grupo.

Para Morgan (1996, p. 44), numa organização existem, frequentemente, redes de valores diferentes que competem entre si e que criam um mosaico de realidades em um grupo no lugar de uma cultura de cooperação única, comprometendo a atuação do empregado. Ainda com o mesmo autor, o desempenho também é influenciado por outras divisões subculturais dentro de uma organização, como exemplo, grupos sociais ou étnicos que podem dar origem a diferentes normas e padrões de comportamento com um impacto crucial no dia a dia da empresa, interferindo no seu funcionamento.

No que diz respeito a cultura de uma organização, Fraga (2005, p. 32) argumenta que existem fatores que influenciam de um certo modo, na cultura de uma organização como seus fundadores, o ramo de atividade, os dirigentes atuais e a área geográfica.

Por conseguinte, subentende-se que os fundadores são os que deixam sua marca na empresa, principalmente referente a crenças e valores dentre outros. O ramo de atividade, onde alguns ramos são mais formais e mais exigentes com mais tecnologia e outros não, isso com certeza irá impactar na cultura de uma empresa. Os dirigentes atuais também influenciam diretamente na cultura de uma organização, com seu modo de agir. A área geográfica, pois há diferenças na população, nível cultural, padrão cultural, aspectos socioeconômicos, etc. Logo, é preciso haver preocupação com a cultura de uma organização, não só com o que é feito, mas com o modo como é feito.

Com base nisso, Gil (2001, p. 52) destaca que conhecer a cultura no contexto da organização é de fundamental importância para o alcance de resultados satisfatórios, saudável, de conhecer o que motiva a sua equipe a realizar um bom trabalho, a fim de que contribuam da melhor forma com os objetivos do grupo,



considerando que a maneira de agir influencia no comportamento dos colaboradores.

Sendo assim, dentro de um grupo, pode-se perceber que cada pessoa tem tendência a criar certas forças motivacionais como produto do ambiente cultural, no qual está inserido, influenciando a maneira pela qual as pessoas percebem seu trabalho, encaram suas vidas, o que, conseqüentemente, influencia os resultados da empresa. Essas forças refletem os elementos de cultura como família, escola, religião, nas quais as pessoas cresceram.

Considerações finais

Diante das informações prestadas pelos diversos autores no presente artigo, pode-se compreender que as pessoas trazem consigo o seu dom cultural, o qual não é de fácil entendimento e estudo. Essa cultura quando misturada com outras diversidades culturais cria um novo processo de educação que deve ser adestrado na evolução do processo social.

Portanto, todas as organizações devem atentar no momento de firmar, transformar e até modificar sua cultura, pois o que parece ser uma etapa simples pode causar a falência para muitas organizações que acabam tratando este contexto com indiferença. É preciso dar prioridade com atenção às decisões, porque, para direcionar uma cultura ou mudá-la, é preciso cautela, conforme o fato de que o processo de socialização envolve pessoas que podem agir de forma negativa quando pressionadas ou quando não tiverem informações relevantes sobre o assunto. As organizações devem respeitar a cultura local onde está inserida, pois, só assim, conseguirá atingir seus objetivos.

Enaltece Fleury (2007, pág. 36) a respeito de cultura organizacional, que é uma área variada cujo consenso por parte de um pesquisador demanda tempo, paciência, reflexão e está sempre sujeito a análises, até que o grupo aprenda a tratar com os problemas da adaptação externa e concentração interna, servindo como sobrevivência dos mesmos.

A maior essência dos elementos culturais de um grupo empresarial é expressa pela maneira como ela labuta seus negócios, o modo como ela atende



seus clientes e funcionários, o grau de liberdade que existe em suas unidades e o grau de lealdade perante os seus membros à empresa. Ostenta as percepções dos administradores e funcionários da organização e espelha a mentalidade que predomina na organização. Pode-se confirmar que ela regula a administração das pessoas. A cultura passa por uma evolução modificativa constante, não sendo algo pronto e definido.

Deste modo, conforme Dias (2003, p. 11), apontar a cultura do grupo é fundamental para diversos profissionais em várias áreas como administradores, psicólogos e sociólogos, dentre outros. Desta forma, é possível uma atuação firme na organização, com foco em alterações positivas. “O estudo da cultura permite compreender relações de poder, regras estabelecidas e não escritas, interesses de grupos determinados, comportamentos contraditórios, etc.” (DIAS, 2003, p. 11).

Diante dos fatos mencionados, destaca-se o herói empreendedor que dá um nortedentro dessa cultura organizacional assumindo cargos de direção, criando sua história e poder hierárquico, sendo identificados por toda a escala do grupo, mas que frequentemente são os que criam a empresa, sendo portanto, modelos a serem seguidos pelos demais membros. Os empreendedores considerados como heróis, são como pivôs de uma cultura organizacional forte, por desenvolverem caráter motivador, despertando outras capacidades que podem ser aperfeiçoadas (DEAL e KENNEDY, 1982, p. 49).

Sabe-se que a cultura tende a se reservar, e que somente pode ser desenvolvida por meio de um modo de construção social. Sugere-se, para outros trabalhos acadêmicos futuros, o apuramento cultural dos empreendedores com o fim de esclarecer seus valores, crenças, dentre outros e compará-los com as informações contidas neste estudo.

REFERÊNCIAS

AMARAL, J.J.F. **Como Fazer uma Pesquisa Bibliográfica**. Faculdade de Medicina, Universidade Federal do Ceará, 2007. Disponível em:



<<http://200.17.137.109:8081/xiscanoe/courses1/mentoring/tutoring/Como%20fazer%20pesquisa%20bibliografica.pdf> > Acesso em: 13 de maio de 2015.

BARROS, F. S. de O.; FIÚSA, J. L. A.; IPIRANGA, A. S. R. O empreendedorismo como estratégia emergente de gestão. **Revista Eletrônica de Administração – REAd**, Ed. 47, vol. 11, n. 5, set-out, 2005.

Bueno, Silveira, 1898-1989. Silveira Bueno: **Minidicionário da língua portuguesa**. – São Paulo: FTD, 2000.

CAVEDON, Neusa Rolita. **Antropologia para administradores**. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

CHIAVENATTO, Idalberto. **Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações**. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

DEAL, Terrence, KENNEDY, Alan. **Corporate Culture: The Rites and Rituals of Corporative Life**, Massachusetts: Adissom-Wesbey, 1982.

DIAS, Reinaldo. **Cultura Organizacional**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2003.

DORNELAS, J.C.A. **Empreendedorismo: transformando ideias em negócios**. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

DRUCKER, Peter Ferdinand. **Inovação e espírito empreendedor: prática e princípios**. Trad. Carlos Malferrari. São Paulo: Pioneira, 2002.

FILION, L. J. Diferenças entre sistemas gerenciais de empreendedores e operadores de pequenos negócios. **Revista de Administração de Empresas**, v.39, no. 4, São Paulo, Out./Dez, 1999.

FLEURY, Maria Tereza Leme. Estórias, mitos, heróis – cultura organizacional e relações de trabalho. In: **Revista de Administração de Empresas**. Vol. 27, n. 4, out./dez., 1987.

FLEURY, Maria Tereza Leme. et al. **Cultura e Poder nas Organizações**. 2 Ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2007.

FRAGA, Marcelo Lyola. **Cultura Organizacional**. Ed. Fundo de Cultura, 2005.

FREITAS, A. B. Traços brasileiros para uma análise organizacional. In: MOTTA, F. C. P.; FREITAS, M. E. de. **Cultura organizacional: formação, tipologias e impactos**. São Paulo: Makron Books, 1991.

FREITAS, Maria Ester de. **Cultura organizacional: evolução e crítica**. São Paulo: CengageLearnin, 2010.

_____. **Cultura organizacional: formação, tipologias e impacto**. São Paulo: Makron/ McGraw-Hill, 1991a.



_____. **Cultura Organizacional: grandes temas em debate.** In.: **Revista de Administração de Empresas.** Vol. 31, n. 3, jul/set., 1991b.

_____. **Cultura Organizacional: identidade, sedução e carisma?** 3ª ed.. – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

Gil, Antonio Carlos. **Gestão de pessoas: enfoque nos papéis profissionais.** São Paulo: Atlas, 2001.

HOFSTEDE, Geert. **Cultures and organizations: software of the mind.** London: Mc Graw Hill, 1991.

LUZ, Ricardo. **Gestão do Clima Organizacional.** Rio de Janeiro: Qualitymark, 2003.
MINTZBERG, Henry *et al.* **Safári de Estratégia: um roteiro pela selva do planejamento estratégico.** Porto Alegre: Bookman, 2000.

MORGAN, Gareth. **Imagens da Organização.** Trad.: Cecília Whitaker Bergamini. et al. São Paulo: Editora ATLAS S.A., 1996.

OLIVEIRA, Marco Antonio. **Pesquisa de Clima Interno das Empresas.** Nobel, 1996.

PAIVA Jr., F. G. de; O empreendedor e sua identidade cultural: em busca de desenvolvimento local. In: 29º ENCONTRO ANUAL DA ANPAD (2005: Brasília). **Anais...** Brasília ANPAD, 2005.

PARDINE, D.J. A personificação da cultura corporativa como fator estratégico de longevidade e liderança: um estudo metodológico em três organizações brasileiras bem-sucedidas. In: XXIV ENCONTRO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO. **Anais...** Florianópolis-SC, 2000.

PIRES, José Calixto de Souza; MACEDO, Kátia Barbosa. Cultura Organizacional em organizações públicas no Brasil, **Revista de Administração Pública,** Rio de Janeiro, v. 40, n 1, Jan./Fev. 2006.

REIS, Ana Maria Viegas et al. **Desenvolvimento de equipes.** Rio de Janeiro: FGV, 2005.

SROUR, Robert, Henry. **Poder, cultura e ética nas organizações.** Rio de Janeiro, Campus, 1998.

SUCCESSO, Edina de Paula Bom. **Relações interpessoais e qualidade de vida no trabalho.** Rio de Janeiro: Qualitymark, 2002.

TAVARES, Maria das graças de Pinho. **Cultura organizacional: uma abordagem antropológica da mudança.** Rio de Janeiro: Qualitymark, 2002.

TEIXEIRA, Gilnei Mourão et al. **Gestão estratégica de pessoas.** Rio de Janeiro: FGV, 2006.



VII Seminário de Pesquisa e Extensão no NUPE/Campus XI



"Política de Pesquisa, Ensino e Extensão: Perspectivas sobre a autonomia universitária"

Serrinha – BA, 25 a 27 de Outubro de 2016, UNEB – DEDC – Campus XI



A FEIRA LIVRE DE ALIMENTOS E AS ALTERAÇÕES NA DINÂMICA SOCIOESPACIAL NO ESPAÇO URBANO DE SERRINHA – BA

Geilson Damasceno - DEDC/Campus XI

jeilso@hotmail.com.br

Jadson Santiago dos Santos - DEDC/Campus XI

jadson-d.j@hotmail.com

Maria da Paz de Jesus Rodrigues – DEDC/Campus XI

pazrodrigues2@gmail.com

Resumo

O presente artigo tem como objetivo promover análises críticas referentes a feira livre situada no mercado popular do município de Serrinha-BA, tendo como foco a feira de alimentos. Inicialmente, pretendeu-se discorrer sobre aspectos relevantes para a constituição histórica das feiras livres no Brasil, para posteriormente discutir alguns aspectos necessários para a compreensão do dinamismo da feira livre de Serrinha-BA. Assim, buscou-se compreender a sua função sociocultural no município, bem como o fortalecimento e surgimento das relações sociais, econômicas e culturais. Além disso, fica explícita a necessidade de discutir os aspectos voltados para a produção da paisagem urbana, pois a feira participa ativamente como agente (re) organizador do espaço urbano. Considerando também o intenso atrelamento da feira com a prática do comércio, é indispensável a compreensão dela como fator dinamizador da economia local e de fluxos intra e interurbanos. Para a construção do artigo, foi adotada uma abordagem de cunho qualitativo, partindo das articulações estabelecidas com as distintas fontes, sendo elas: pesquisas bibliográficas e documentais; realização de pesquisas em campo, subsidiadas por leituras prévias. A partir da realização da pesquisa, foi possível perceber a complexidade das relações entre os agentes envolvidos com a feira.

Palavras-chave: Feira livre. Espaço urbano. Remanejamento.

Introdução

A presente produção textual foi elaborada com o propósito de elencar elementos bases referentes à feira livre da cidade de Serrinha, mais especificamente a feira livre de alimentos²⁸ (Figura 1 e 2) do município, que ocorre das terças aos sábados²⁹, sendo que o último é o dia principal de sua realização, atraindo diversos

²⁸Popularmente conhecida como feira de alimentos, acontece no Mercado popular José Santana Lima, situado no bairro de Abóboras

²⁹Segundo informações disponibilizadas pelo Coordenador de Feiras e Mercados de Serrinha



feirantes³⁰, provenientes tanto do urbano como do rural ou, até mesmo, de outras cidades. Devido a sua dinâmica local específica, esta feira foi escolhida como objeto de estudo para a realização da pesquisa³¹.

A Feira livre de alimentos do Município atualmente (2016) é realizada exclusivamente no Mercado popular José Santana Lima e organizada por intermédio da Prefeitura Municipal. Nela pode ser encontrada variedade de produtos alimentícios – Carnes, sereias, hortaliças etc.- Além disso, possui uma importante contribuição econômica -direta e indiretamente -, social e cultural - principalmente no que diz respeito à uma inter-relação entre os moradores do urbano e do rural -. É preciso compreender como os distintos atores interagem com o espaço urbano e como estes contribuem para a sua (re)produção. Uma de suas características peculiares são as relações entre campo e cidade, bem como a expressão de arquétipos³² das ruralidades expressa no espaço.

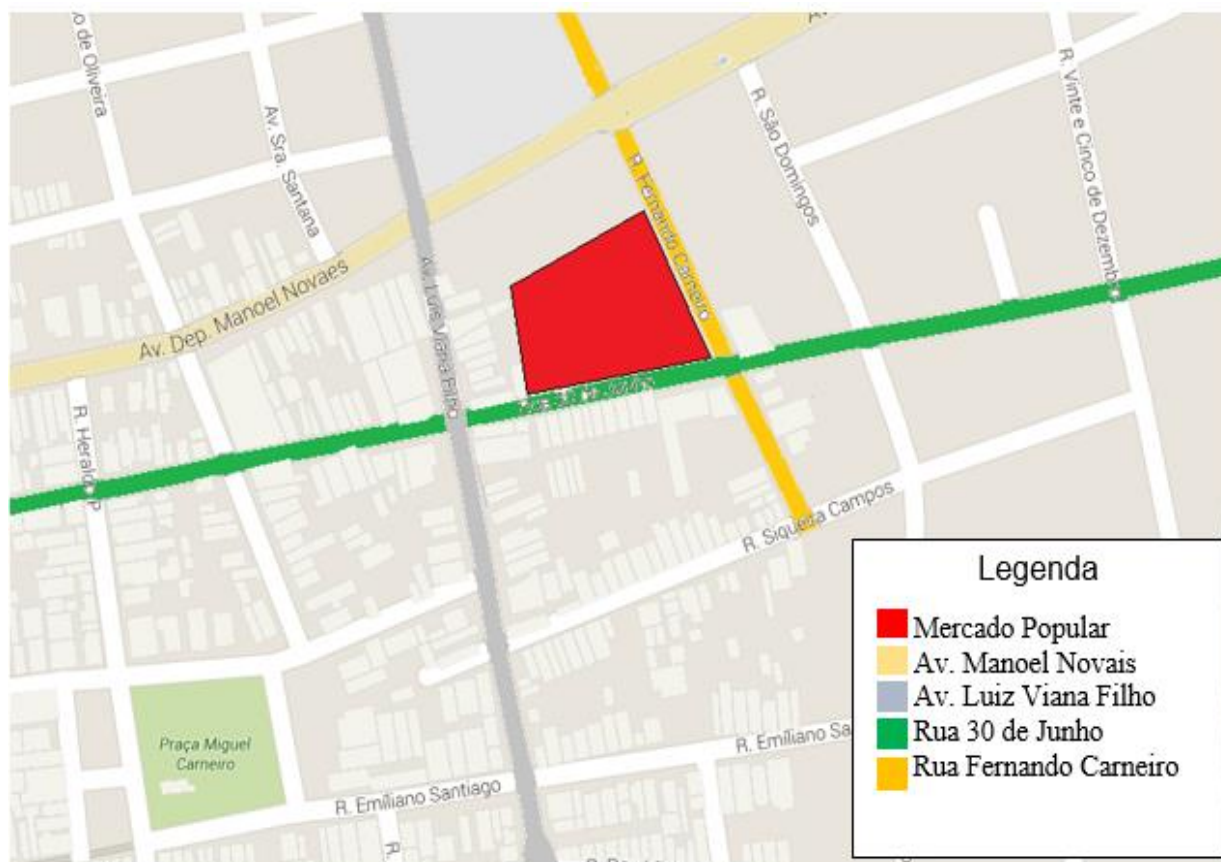
Diante do que foi apresentado anteriormente, esta produção pretende identificar a importância social e econômica da feira de Alimentos da cidade, além de compreender as intencionalidades presentes nos processos de relocação. Onde em sua parte inicial serão discutidos os aspectos gerais referentes as feiras livres no Brasil, além de compreender o processo de inserção e desenvolvimento deste tipo de atividade em Serrinha. Dando sequência a discussão, será feita explanação sobre a feira compreendendo sua dimensão social e econômica. Por fim será feita uma discussão acerca do novo processo de relocação da feira.

Figura 1. Croqui da área de estudo e seu entorno

³⁰Profissional que trabalha nas Feiras livres – Definição encontrada no site Brasil profissões <<http://www.brasilprofissoes.com.br/profissao/feirante/>>

³¹Atualmente, 2016, a cidade é contemplada por três feiras livres, e distinguem-se em dias e produtos comercializados, sendo estas resultados de um processo de realocação.

³²Um estudo feito por Wendel Henrique no seu artigo Do Rural ao Urbano: Dos Arquétipos à Especialização em Cidades Pequenas. Nesse sentido, os arquétipos seriam as marcas típicas da ruralidade e da urbanidade, ou até mesmo a própria urbanidade e ruralidade. Para ele o rural e urbano é permeado pelas características típicas e peculiares que acabam definindo-os, assim, o arquétipo rural seria uma idealização do modo de vida e conteúdos rurais que se materializam no espaço; e o urbano um espaço potencialmente fluido e global, na medida em que se observa o nível de tecnologias e a inserção desse espaço (como um todo) numa lógica de desenvolvimento e comercialização global.



Fonte: Elaborado por Damasceno, 2015. Dados: Google Maps.

As feiras constituem-se como uma prática antiga em nosso país, sendo relatadas por meio de contos, cartas, entre outros. No século XIX, temos o romance³³ do português Eça de Queiroz, no qualele descreve a feira e o que elas representavam naquele momento, assim, Araújo escreve que:

Para Eça de Queiroz, que viveu no século XIX, as feiras [...] representavam o local de encontro e, sobretudo, de troca dos mais diversos produtos, levados por lavradores, comerciantes de pequeno e grande trato, que vendiam e se abasteciam na compra de outros produtos. (ARAÚJO, 2012, p. 50)

Figura 2. Entrada do Mercado Municipal

³³Textos do distrito de Évora. Coleção Obras Completas de Eça de Queiroz. Nº da coleção XI. Editora: Círculo de Leitores. Lisboa, p. 202



Fonte: **SANTIAGO**, Jadson, 2016.

Com isso, a prática das feiras livres no Brasil se caracteriza por possuir o objetivo de promover trocas de produtos e/ou mercadorias entre as pessoas. O profissional que ficou responsável por fazer o intermediário entre a mercadoria e o consumidor passou a ser conhecido como feirante³⁴.

Em relação ao território brasileiro, Matta (2013) elenca que as primeiras feiras no território brasileiro ocorreram no período do governo Geral em Salvador, na atual Praça Castro Alves, aconteciam apenas uma vez por semana e os principais responsáveis pelos produtos ofertados nestas feiras eram os índios, que nestes espaços ocupavam o papel de comerciantes. Estes por sua vez, concentravam-se ao redor da cidade para trocas de materiais trazidos pelos portugueses. Assim, neste período, além de ter o caráter de funcionamento baseado em vendas e trocas estas feiras estreitavam as relações entre colonos e nativos.

³⁴Segundo a revista *online* da editora Abril, estes são popularmente conhecidos como camelôs, e teve o surgimento desta palavra, devido a um tipo de tecido feito com o pelo de Camelo aos quais comercializavam aos “berros” nas ruas de Paris



Um exemplo da importância das feiras livres no Brasil é o município de Feira de Santana, que compõe a hierarquia urbana da Bahia, e em tempos pretéritos, devido ao contexto histórico e sua localização privilegiada, foi ponto intermediário para comércio de gado que abastecia as áreas do litoral. Segundo Araújo:

A prática do comércio confere [...] grande relevância para o crescimento da cidade, pois, em finais da década de 1870, Feira de Santana, passa a condição de importante interposto comercial, o que se consolidará nas décadas subsequentes, com a convergência dos produtos agrícolas do interior, bem como os provenientes da Capital, elevando o comércio da cidade em questão ao posto mais importante do interior da Bahia. (ARAUJO, 2014, p. 41)

Devido aos investimentos no sistema de transporte ferroviário e rodoviário possibilitaram a comunicação -fluxos - entre Feira de Santana e outras regiões do interior da Bahia, sendo Serrinha uma das contempladas nessa rede de integração pela estrada de Ferro e pela BR 116 ,com isso, temos a constituição de condições favoráveis para o desenvolvimento econômico devido a possibilidade de escoamento de uma suposta produção, até porque Serrinhanos primórdios do seu desenvolvimento teve a exportação de gado como principal atividade econômica que só veio alterar esta expressividade, com a inserção da Feira Livre.

As feiras livres em Serrinha

Serrinha encontra-se localizada a aproximadamente 185 Km de Salvador. E, segundo dados levantados por Franco (1996), por volta de 1700, Serrinha teve como primeira atividade econômica o comércio, voltado principalmente para a exportação de gado para outras regiões e para o abate.

Assim como em muitas cidades do interior, a feira livre acaba sendo um dos principais, se não o principal, dinamizador da economia local. Localizava-se em um ponto estratégico da cidade, inicialmente, agregou-se na Praça da Igreja Matriz - atual Luiz Nogueira, na qual se tinha uma área ampla e de fácil acesso, possibilitando um significativo poder de aglomeração.

Embora seja uma prática antiga, a Feira livre ainda faz parte da cultura serrinhense, sendo uma atividade de grande importância local e de grande poder dinamizador. No caso de Serrinha, as Feiras são responsáveis por movimentar o



mercado formal e informal. Entretanto, alguns donos de estabelecimentos da cidade, alegavam pagar impostos enquanto os feirantes ficam isentos desses encargos até porque, as feiras, em especial a de confecções, assumiu tamanha proporção que passou a concorrer expressivamente com o mercado formal local, assim Anunciação explícita que:

A concorrência entre os dois setores comercial de Serrinha aumentou após a introdução da feira livre das quartas-feiras [...] por feirantes de confecção vindos de fora do município, acirrando ainda mais a disputa por clientes entre o Circuito superior e o Circuito inferior. Esse fato foimotivo de polêmica entre lojistas do centro da cidade, pois muitos se posicionaram contrários à introdução de mais uma feira livre, alegavam que esta proporcionava, além da invasão dos feirantes vindos de outros municípios e até mesmo de outros estados distantes, também que esses, não geravam lucro para o município, pelo contrário, prejudicava o comércio local vendendo produtos pirateados. (ANUNCIAÇÃO, 2015, p. 72)

Embora existam os prós e contras sobre a existência das feiras, é inegável o seu valor sociocultural, responsável não somente por ser um local de negociação, de compras, de vendas e de trocas. Mas, também, local de encontro, onde as relações sociais são construídas e reconstruídas a cada encontro. A Feira livre de Serrinha contribui para que a cidade seja preenchida pela forte relação campo-cidade, por arquétipos rurais, primordialmente pela ruralidade, constituindo um espaço de encontro esporádico (HENRIQUE, 2012).

As feiras são responsáveis por alterar também a rotina da cidade (Figuras 4, 5, 6, 7), um exemplo é o grande caos que se torna as vias urbanas no localnos dias em que a acontece o maior fluxo na utilização dos setores públicos e privados, de bancos, praças, lojas, clínicas, meios de transportes.

Figura 4, 5, 6 e 7. Fluxo na Rua 30 de Junho e na Rua Fernando Carneiro



Fonte: DAMASCENO, Geilson, 2016.

Segundo Franco (1996) nos primórdios, a feira da cidade era realizada no intermédio da Igreja Matriz, local que pode ser considerado estratégico devido a influência da própria igreja, além deste fator, agregava-se também uma localização estratégica para aquele momento, pois este local agregava área ampla, vias de acesso e um local aglomerado de pessoas, sendo, perfeito para seu desenvolvimento.

A atividade mais importante do município ao lado da pecuária é o comércio. Prosperou na Praça da Matriz para atender os tropeiros e curraleiros e expandiu-se na medida em que o povoado foi crescendo até construir-se em cidade. Serviam-se os negociantes inicialmente de suas próprias residências, tendo a parte da frente a “tenda” ou a “loja” (prática que perdura até hoje em alguns casos) para atender seus clientes. (FRANCO, 1996, p. 178)

A feira neste local encontrou condições favoráveis para seu desenvolvimento, o que ocasionou na sua expansão. Segundo Tasso Franco (1996), a feira se expandiu em direção à rua da Lama, Federação e na direção do Mercado Municipal, que foi concluído em 1950. Além disso, o autor complementa que a feira possuía



uma organização própria, demarcando o local das frutas, das verduras, das comidas de feira, dos artigos de confecções, além do couro e bebidas.

Atualmente devido aos fatores de ordem organizacional, a cidade possui três Feiras Livres. Estas, por sua vez, funcionam em dias distintos - salvo exceções -, além disso, distinguem-se também pelos produtos comercializados, sendo distribuídas da seguinte forma: a) Segunda à Sábado: Feira de Eletroeletrônicos; b) Quarta: Feira de confecções; c) de Terça à Sábado: a popular Feira de Alimentos.

Com as proporções que a feira assumiu, teve que se desdobrar em três: a Feira de Eletrônicos, a Feira de confecções e a de Alimentos. Apesar de ocorrerem em dias alternados, - salvo a feira de Eletrônicos - os Sábados e as Quartas são os principais dias de intensificação dos fluxos e do comércio da cidade. A feira livre está intimamente atrelada à prática do comércio, devido ao seu poder de atração, por isso, é relevante compreendermos este espaço como dinamizador da economia local e de fluxo de pessoas. Essencialmente, as feiras livres são locais de aglomeração, estas tornam-se não só locais de comercialização de produtos, mas, também, ambiente onde ficam explícitas as relações interpessoais entre os indivíduos. Assim, entendemos as feiras sendo:

[...] antes de mais, um local de encontro. Aí, vendedores e compradores estabelecem os seus negócios, mas, por outro, integram-se numa trama de papéis sociais que transcendem as funções estritamente econômicas (JUSTINO, 2012.p50 apud Araújo, 2014, p. 50).

Possibilitando a compreensão de que estas não estão apenas relacionadas com questões econômicas, mas, também em sua dimensão social, sendo ao mesmo tempo responsável pelas diversas formas de relações estabelecidas.

A feira de alimentos e o espaço urbano de Serrinha

A feira de alimentos ocorre das terças aos sábados e está sendo realizada no bairro das Abóboras e concentrada num único galpão contendo aproximadamente



530 boxes ocupados³⁵, distribuídos em sessões conforme o tipo de produto: grãos, carnes, hortaliças, vísceras, etc. podendo ocorrer o predomínio de um “gênero”³⁶ em determinadas sessões. Além disso, os feirantes não pagam quaisquer taxas para colocarem seus produtos a venda, recorrendo apenas a um cadastro para que tenha a liberação para utilização do espaço.

Os produtos comercializados na feira, provêm de distintos locais, da própria cidade, do rural ou de outras localidades, possibilitando uma maior variedade, em alguns casos qualidade e, até mesmo, para manter a feira abastecida, uma vez que no município pode não ser produzido determinado tipo de produto, não está na época de colheita, entre outros fatores. Este fato contribui para uma relação com outros locais, ainda que seja de maneira menos intensa.

Deslocar-se para Feira de alimentos torna-se atrativo, visto que os mesmos produtos encontrados nas hortifrúti, supermercados; mercearias, etc. são disponibilizados a custos inferiores na feira, nesses espaços também se encontra produtos específicos (figura 8) como licuri, animais vivos para consumo humano, entre outros), diferenciando-se do comércio formal³⁷. Embora o fato de ir à feira revele um hábito bastante peculiar, principalmente das pequenas cidades, nelas as pessoas se encontram ou se reúnem, seja para beber nas pequenas “budegas” – jargão popular que faz referência aos pequenos bares de infraestrutura debilitada -ou “barracas de cafezinho”. Nestes espaços, o comércio de mercadoria *in natura*, convive, ao mesmo tempo, com a tecnologia inserida nas barracas, o uso de balanças de precisão, os valores das mercadorias dentro de uma lógica da porcentagem do lucro.

Esses aspectos revelam peculiaridades da Feira Livre, uma vez que, além do “comprar e vender” são estabelecidas, ou em alguns casos reforçadas, as relações entre os envolvidos, possibilitando o sistema de freguesia. Assim, a interação entre as pessoas contribui para a sua função sociocultural sendo reforçadas pelas possibilidades de trocas materiais e imateriais, e pela relação de compra-venda,

³⁵ A quantidade de boxes ocupados variam de acordo com os períodos de colheita, principalmente na sessão de frutas, podendo haver maior movimentação no período de maior produtividade.

³⁶ Na sessão de comercialização de Carne Bovina, foi notado o predomínio majoritário do Gênero Masculino. Enquanto nas demais sessões era perceptível uma maior incidência do gênero feminino.

³⁷ Sendo estes pontos de comércio legalmente estabelecidos, pertencente a uma rede ou não, mas que possui grande capacidade de venda, e que não necessariamente precisam ser acessíveis para todos os segmentos da população. Apropriando basicamente do discurso de uma melhor qualidade nos produtos ofertados

estando também muito presente a oralidade informal, por meio desta são transmitidas diversas informações, além de ser uma via de estreitamento das relações interpessoais, que segundo Henrique (2012) é uma das características próprias da ruralidade.

Figura 8: Variedades dos produtos encontrados na feira



Fonte: DAMASCENO, Geilson; SANTIAGO, Jadson, 2016.

O espaço urbano é local de constantes alterações, sendo que, nele existe uma relação de continuidade e dialéticas ações. Assim, a análise do espaço, bem como a sua organização deve ser pautada sob uma lógica processual, levando em consideração as intensidades das relações, onde o visível deve ser compreendido como uma somativa de momentos históricos, estando sujeito a novas conformações mediante as intervenções sócio-espaciais. Nessa perspectiva, Correa (2002, p. 8)



considera que o espaço urbano é um reflexo tanto de ações que se realizam no presente como também daquelas que se realizaram no passado e que deixaram suas marcas impressas nas formas espaciais do presente. Diante disso, entendemos a feira livre como um componente singular definida pelas relações estabelecidas no tempo e no espaço.

As Feiras Livres compõem parte da paisagem urbana, sendo elas facilmente identificadas. Contendo nelas elementos característicos da cultura regional e/ou local. São também, reflexos de uma fragmentação e/ou demarcação - material ou simbólica - do espaço. Produzidas nestes locais um sistema de malhas, nós e redes, constituindo este como o seu território, contribuindo para a sua diferenciação com os demais espaços e no seu funcionamento.

As feiras, que já ocorreram em conjunto, foram separadas, segundo o coordenador de Feiras, devido à proporção que a feira foi adquirindo, deste modo a que era realizada na matriz velha – começou a atrapalhar o fluxo daquela região. Além disso, afirmava que ocorriam de maneira bastante desorganizadas segundo representantes do comércio formal. Assim, foi feita uma (re)organização em locais e dias específicos para cada. Como explicitamos anteriormente, essas mudanças visavam atender interesse do comércio formal, uma vez que estes estavam sentindo-se prejudicados economicamente pela Feira Livre. Entretanto, em dezembro de 2015, a prefeitura municipal, em parceria com uma iniciativa público-privada, lançou oficialmente o Projeto do Centro Comercial Atacadista e Abastecimento de Serrinha, apelidado de “O Centrão”.

Este projeto municipal é elaborado como uma proposta para aglomerar toda as atividades do comércio informal da cidade de Serrinha, e abrigará: a Feira de Alimentos, de confecções, e produtos Eletrônicos, o mercado de Artes, entre outros. Este fica localizado nas intermediações do Shopping Serrinha, área que atualmente sedestaca devido ao caráter de seus investimentos. Assim, segundo a matéria³⁸ publicada no site oficial da prefeitura de Serrinha, esta iniciativa visa contribuir com o crescimento empresarial da região. Transformando aquele local num ambiente comercial de grande circulação e fácil acesso.

³⁸Matéria referente ao projeto municipal “O Centrão” disponível em: <<http://www.serrinha.ba.gov.br/v2/index.php/noticias/item/324-lancamento-do-projeto-do-centrao>>



“O Centrão” terá a prefeitura como responsável pela infraestrutura e administração. Assim, se desdobra também como possibilidade para expansão da malha urbana, através de uma valorização da área em questão, tendo a feira livre como aglomerador de serviços do setor informal e de pessoas. Esta vem a contribuir diretamente para intensificação do processo de urbanização.

Considerações finais

Diante do que foi explicitado, fica clara a contribuição das feiras para o surgimento e o desenvolvimento de algumas cidades, principalmente as que possuíam característica de entreposto comercial, demonstrando seu potencial como fator responsável por constituição de determinados núcleos urbanos. No entanto, no caso específico da Feira Livre de Serrinha, deve ser compreendida em sua relação dialética, sendo uma importante atividade econômica a nível local. Em contrapartida, pode ser compreendida como espaço sujeitos as intervenções direta do poder público Municipal.

Em observação *in loco*, ficou perceptível a necessidade de investimentos principalmente na infraestrutura, beneficiando todos os que fazem uso daquele espaço. Entretanto, deve-se compreender que este local é resultado de remanejamentos feitos anteriormente e de estratégias que buscavam atender principalmente aos interesses do setor da economia formal da cidade.

A feira foi por algum tempo vista como um incômodo, atualmente devido aos diversos investimentos que estão sendo destinados para a área da Cidade Nova³⁹, como a atual proposta de realocação não só da Feira de Alimentos, mas sim, de todos os ramos do setor informal, concentrando-as numa única área, distante do centro comercial da cidade. Os responsáveis pela organização da feira relatam que essa concentração trará benefícios econômicos para os feirantes, uma vez que seus produtos concentrados em único local, incentivaria – direta ou indiretamente - no consumo, fortalecendo assim a feira. Vale ressaltar que os comerciantes foram apenas comunicados sobre este remanejamento, não lhes dando oportunidade de questionar sobre as medidas tomadas. Entretanto, deve-se levar em consideração

³⁹Bairro situado ao sul da cidade



que em torno do local destinado para instalação da Feira, encontram-se propriedades do setor privado – Loteamento Vila Sancho (Áreas para futuras instalações residenciais); Shopping Serrinha -, bem como os novos investimentos do setor público Estadual e Municipal, como Departamento Estadual de Trânsito (DETRAN); Fórum municipal; Universidade do Estado da Bahia (UNEB) - Campus XI. Deixando claras a abrangência e complexidade da questão.

Por fim, as feiras livres de Serrinha possuem grande destaque, principalmente por sua diversidade de produtos ofertados, bem como sua influência, tanto na concentração dos fluxos de pessoas e veículos, ficando visível, a movimentação de pessoas, transportes e mercadorias, dando a cidade uma nova dinâmica, não sendo somente urbana ou rural, mas sim, revelando fortes características que demonstram traços da ruralidade e da urbanidade.

Referências

- ARAUJO, Alessandra Oliveira. **Redes e Centralidades em Feira de Santana (BA):** o Centro de Abastecimento e o comércio do feijão, Feira de Santana: UEFS Editora, 2014. 131p.:il.
- ARAÚJO, Giovanna: **Aspectos Sociais do Cotidiano Das Feiras Livres:** Um Estudo Etnográfico em Território Português e em Solo Brasileiro. Disponível em: <http://www.maringamanagement.com.br/novo/index.php/ojs/article/view/131/98>, acessado em: 03/03/2016
- ANUNCIACÃO, José Antônio. **FEIRA LIVRE DE SERRINHA: REMANEJAMENTO E PRODUÇÃO SOCIOESPACIAL SOB UM OLHAR GEOGRÁFICO.** Trabalho de conclusão de Curso. Curso de Geografia – UNEB-XI, 2015
- BOECHAT, Patricia Teresa Vaz; SANTOS, Jaqueline Lima dos. **FEIRA LIVRE: DINÂMICAS ESPACIAIS E RELAÇÕES IDENTITÁRIAS.** Disponível em: <<http://www.uesb.br/eventos/ebg/anais/2p.pdf>> - Acesso em 03/03/2016
- COSTA, Jailton Oliveira; JESUS, Givaldo Santos de; VASCONCELOS, Ramon Oliveira Vasconcelos. **A CENTRALIDADE DA FEIRA DE ITABAIANA/SE E A RELAÇÃO COMERCIAL: CAMPO/CIDADE.** Disponível em: <<http://files.gepru.com/200000016-637c064770/A%20CENTRALIDADE%20DA%20FEIRA%20DE%20ITABAIANA.pdf>> - Acesso em 03/03/2016.
- CORRÊA, Roberto Lobato. **O espaço urbano.** 4. ed. - São Paulo: Atica, 2002 94 p. (Princípios) ISBN 8508032609 (broch.)



FRANCO, Tasso. **Serrinha**: a colonização portuguesa numa cidade do sertão da Bahia. Salvador: EGBA, Assembléia Legislativa do Estado da Bahia, 1996 386 p.
SILVA, Ligia Betânia Wanderley. **A feira livre em Pedras de Fogo–PB**. Monografia (graduação) UFPB/CCEN. Curso Geografia 2006.

HENRIQUE, Wendel. Do rural ao Urbano: Dos Arquétipos à Especialização em Cidades Pequenas. In: DIAS, Patrícia Chanel; SANTOS, Janio (orgs.). **Cidades médias e pequenas**: contradições, mudanças e permanências nos espaços urbanos– Salvador: SEI,2012. p 63-79

MATTA, Alfredo. **História da Bahia**: licenciatura em história. Salvador: EDUNEB, 2013.



IMPACTO DA VARIABILIDADE CLIMÁTICA SOBRE A ORGANIZAÇÃO PRODUTIVA NO POVOADO DE CHAPADA, SERRINHA – BA

Naiara da Silva Lima
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
nay_swan@hotmail.com
Ana Isabel Leite Oliveira
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
ailoliveira@uneb.br
Juliana Araújo Santos
Universidade do Estado da Bahia– UNEB
julliana_uefs23@hotmail.com

Resumo

Historicamente, a variabilidade climática influencia as atividades humanas, limitando a ocupação de espaços, propiciando ou não sua exploração econômica. De modo que, a compreensão da dinâmica socioambiental do nosso planeta perpassa pelo estudo do clima, o qual associado à vegetação, ao relevo, ao solo, à água produz impactos significativos sobre o desenvolvimento da sociedade. Nessa perspectiva, o objetivo desta pesquisa foi investigar como os agricultores do povoado de Chapada, situado no município de Serrinha, semiárido baiano, concebem a dinâmica climática local e de que forma organizam suas atividades produtivas, diante da sua variabilidade, questionando-se a visão do agricultor a respeito das condições climáticas locais e como se organizam para proporcionar/manter a produtividade. Para tanto, procedeu-se com a revisão de literatura e análise de documentos, visando a obtenção de informações acerca dos aspectos históricos, sociais e econômicos locais, levantamento de dados *in situ*, usando como técnicas de pesquisa a observação direta intensiva com a realização de entrevistas semiestruturadas e registro fotográfico. Como resultados, constatou-se que os agricultores do povoado da Chapada mantem, em sua maioria, concepções vinculadas ao senso comum e religioso, baseando-se no empirismo do cotidiano. No entanto, uma pequena parcela possui visão complexa da realidade e, compreendendo as implicações políticas, econômicas e culturais, tornou capaz a organização dos produtores rurais fundando a ARCA – Associação Comunitária de Assistência aos Agricultores de Chapada. Deste modo, apesar do clima exercer forte influência sobre a produção local, os agricultores reconhecem a importância do seu papel na integração de suas ações para a melhoria dos processos produtivos em uma região de escassez hídrica natural.

Palavras-chave: Semiárido. Clima. Agricultura.

Introdução



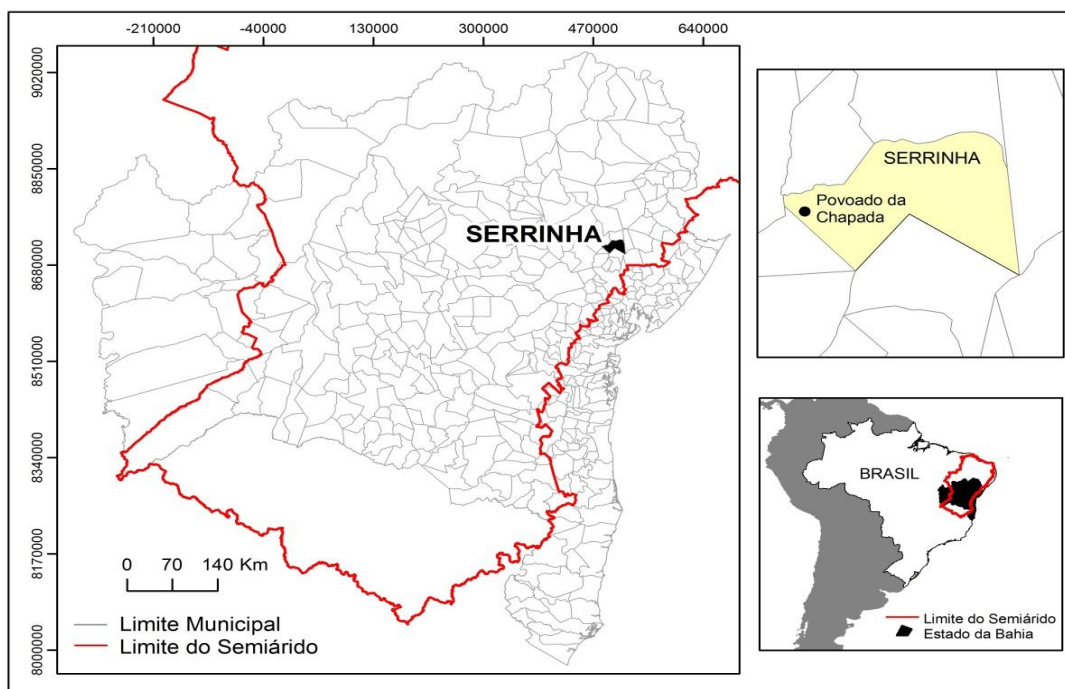
Historicamente, a variabilidade climática influencia as atividades humanas, seja limitando a ocupação de espaços, seja propiciando ou não sua exploração econômica. De modo que, a compreensão da dinâmica socioambiental do nosso planeta perpassa pelo estudo do clima, o qual associado à vegetação, ao relevo, ao solo, à água produz impactos significativos sobre o desenvolvimento da sociedade.

Embora apresente uma diversidade de definições, pode-se entender por variabilidade climática o "processo de variação do clima condicionado por fatores naturais existentes no globo terrestre e suas interações" (TUCCI e BRAGA, 2003). Assim, clima e agricultura mostram-se interdependentes, mesmo com os avanços tecnológicos e científicos da atualidade, visto que o acesso a tais avanços depende de recursos financeiros, os quais se encontram desigualmente distribuídos no modelo econômico capitalista.

Marcada por processos históricos e políticos que acirraram o contraste econômico e social, a região semiárida do nordeste do Brasil insere-se no domínio das caatingas, situada de forma azonal na faixa subequatorial, sendo seca e muito quente, com médias pluviométricas entre 400 e 800 mm, com chuvas, geralmente, torrenciais e concentradas em períodos do ano, temperaturas médias anuais elevadas, por volta dos 27º a 29º, regime fluvial sazonal e drenagem exorréica (Ab'Saber, 1974; 2003).

Considerando que o município de Serrinha, está localizado no nordeste do estado Baiano, possui características de clima semiárido, como mostra a Figura 1, e grande parte da sua economia encontra-se pautada na agricultura, o objetivo desta pesquisa foi investigar como os agricultores do povoado da Chapada, situado no referido município, concebe a dinâmica climática local e de que forma organiza suas atividades produtivas, diante da sua variabilidade. Questiona-se assim, qual a visão do agricultor a respeito das circunstâncias climáticas locais? Organizam-se para proporcionar/manter condições de produtividade ou são amplamente condicionados pelas especificidades naturais?

Figura 1 - Localização do município de Serrinha, estado da Bahia



Economicamente, o município se destaca nos setores comercial e agrícola, este último voltado principalmente para a cultura do milho, feijão e mandioca, não estando inserido na lógica do agronegócio. Trata-se em sua maioria de pequenos produtores rurais, os quais necessitam de orientação técnica e implementação de políticas públicas específicas.

Revisão de literatura

Desde a sua gênese, a agricultura traz consigo uma relação de extrema importância com o clima, o qual influencia diretamente no modo de produção das culturas. Dentre os elementos climáticos, o que mais se destaca nessa influência é a precipitação, pela sua essencialidade.

Autores apontam para a tendência na diminuição da média pluviométrica e no aumento da evapotranspiração os últimos 13 anos (TUCCI; BRAGA, 2003), o que conduz à necessidade de melhor conhecer como a população local está se organizando para garantir níveis de produtividade satisfatórios à sua sobrevivência, mediante o rigor climático natural e tais transformações.

Isto perpassa pela forma como os agricultores compreendem a ocorrência de tais fenômenos, visto que visões de cunho religioso ou do senso comum,



facilmente conduzem à conformação e aceitação de tais condições como fruto da vontade divina, destino, fatalidade e não expectativa de mudança. Sobre isso a autora Ely (2006) comenta:

As concepções sobre como apreendemos a realidade, sobre como conhecemos algo, determinam nosso olhar e nossa prática, assim como subsidiam o entendimento da natureza e, conseqüentemente, do fenômeno climático (ELY, 2006, p. 16).

Deve-se levar em consideração a situação do agricultor familiar inserido nas áreas rurais do semiárido baiano, já que o mesmo depara-se com uma dinâmica natural um tanto quanto complexa, permeada por uma serie de dificuldades no nível do conhecimento e tecnológico, aumentando ainda mais o grau de dificuldade no manejo do solo e rentabilidade. Assim como afirma Maia, Rodrigues e Souza (2013):

Particularmente, o semiárido baiano é uma região bastante vulnerável a essa variabilidade, pois se as chuvas no período chuvoso são fracas, há um alongamento do período de estiagem com fortes secas e grandes impactos na população, que muitas vezes depende de lavoura de subsistência. (MAIA; RODRIGUES; SOUZA *apud* AMBRIZZI et al., 2007, p. 22).

Mas, partindo do pressuposto de que essa é uma atividade altamente dependente do clima, poderíamos condicionar a produtividade agrícola apenas às condições climáticas de uma região? Não necessariamente. Essa dependência está diretamente relacionada ao nível de conhecimento do manejo sustentável do solo, do desenvolvimento tecnológico, de investimentos financeiros na atividade.

Grandes produtores detêm a possibilidade de ampliar as variedades de cultura, obter maior produtividade, independente da região ou das suas características climáticas, o que é típico do agronegócio. Entretanto, os pequenos produtores nem sempre dispõem dos mesmos investimentos, de suporte técnico e tecnológico para o desenvolvimento da sua atividade, surgindo a necessidade de organizarem-se, usando estratégias que possam minimizar os impactos naturais e sociais no processo produtivo.

Nesse sentido, surgem as associações comunitárias, definidas por Flemig e Costa (2007) como entidades constituídas pela união dos produtores rurais com o objetivo de integrar esforços e ações dos agricultores e seus familiares em benefício



da melhoria do processo produtivo e da própria comunidade à qual pertencem, tais como: desenvolver projetos de produção; defender os interesses dos associados; prestar assistência técnica de forma associativa.

Essas entidades começaram a surgir no Nordeste a partir dos anos 80, com três objetivos específicos como afirma Sabourin [sd], dentre eles estão a conveniência de sítios e comunidades de dotar-se de representações jurídicas; a ação de Igreja, Organizações não governamentais - ONG's, extensão, projetos públicos e a busca por financiamentos reservados a projetos associativos ou comunitários (subvenções ou créditos públicos em caso de seca).

Após definir seus objetivos, as associações comunitárias rurais estudam as necessidades da população e elaboram projetos que deverão ser executados atendo as necessidades dos seus associados. No entanto, não são autossuficientes, dependem de recursos financeiros governamentais e parcerias diversas para implementação de tais projetos.

Procedimentos metodológicos

Trata-se de uma pesquisa do tipo qualitativa, de natureza exploratória, para a qual se realizou inicialmente documentação indireta, com revisão de literatura e análise de documentos coletados junto à associação comunitária do povoado de Chapada, Município de Serrinha, visando a obtenção de informações acerca dos aspectos históricos, sociais e econômicos locais.

Em seguida, procedeu-se ao levantamento de dados *in situ*, usando como técnicas de pesquisa a observação direta intensiva com a realização de entrevistas não padronizadas, destinadas a um total de 10 agricultores associados, incluindo presidente, vice-presidente e suplentes da associação, realizadas no período de 3 (três) semanas entre o período de 18/06 a 09/07 de 2015 e registro fotográfico.

Resultados e discursões

No povoado da Chapada, assim como no município, destaca-se a produção de mandioca, milho e feijão (Figuras 02). Nesta atividade, o alto grau de

dependência das condições climáticas por parte dos agricultores pode ser verificado no resultado das entrevistas. Dos 10 (dez) agricultores, constatou-se que 8 (oito) não possuem conhecimento sistematizado sobre as condições climáticas da sua região. É com esse conhecimento empírico que eles desenvolvem a sua produção, sendo a variabilidade climática conhecida a partir de observações diretas e prática.

FIGURA 02: Plantação de Milho e feijão, povoado de Chapada



FONTE: Naiara Lima, 2014.

Vejamos a fala do Agricultor 04, ao afirmar que “tem que preparar a terra para quando Deus mandar o bom tempo (chuva) para que nós possamos produzir, porque as coisas só dão no tempo certo e quando Deus quer que aconteça. Sem a vontade dele não tem chuva nem nada” (informação verbal)⁴⁰. Além da vulnerabilidade, nota-se prevalecer, uma concepção das condições naturais voltada para o senso comum e religioso, atribuindo-se a chegada das chuvas e boa produção à divindade.

Ainda dentre estes, outra perspectiva se volta para os próprios fenômenos da natureza, como o Agricultor 05 explicita na sua fala á respeito das condições que interferem na produtividade das suas culturas: “O milho e o feijão são vegetais que

⁴⁰ Entrevista concedida pelo Agricultor Quatro. Entrevista I. [jun. 2015]. Entrevistador: Naiara Lima. Serrinha, 2015. Depoimento.



necessitam de frio e calor e o nosso clima oferece esses recursos, e por isso nosso município é privilegiado, presenteado pela natureza com chuvas e calor de forma constante no período das plantações.” (Informação verbal)⁴¹. O que podemos relacionar a uma visão determinista, que não permite ver além da capacidade de adaptação.

Mesmo nestas concepções, os conhecimentos desses agricultores foram adquiridos e fortalecidos com as suas experiências cotidianas, tendo relevância fundamental para o desenvolvimento de suas práticas e sobrevivência, não devendo ser desconsiderados, nem desvalorizados diante da ciência. O saber popular não é sinônimo de ignorância, ou falta de conhecimento, precisa ser apropriado e/ou reorientado quando necessário, com fins sustentáveis.

Diante da escassez hídrica natural e suas consequências para a principal atividade econômica local, questionou-se sobre as medidas tomadas nos anos em que os níveis pluviométricos eram baixos e não atendiam as necessidades das plantas se desenvolverem. De maneira unânime, afirmaram que tanques e açudes, geralmente localizados próximos às áreas de cultivo, são utilizados para captação, armazenamento e irrigação (Figuras 03).

FIGURA 03: Tanque localizado na Fazenda Carrancudo

⁴¹ Entrevista concedida pelo Agricultor Cinco. Entrevista I. [jun. 2015]. Entrevistador: Naiara Lima. Serrinha, 2015. Depoimento.



FONTE: Naiara Lima, 2014.

Os demais entrevistados, que compõem a minoria, compreendem o condicionamento do clima no processo produtivo, mas também atribuem à organização social, política e econômica a existência de uma conjuntura adequada para o desenvolvimento de suas atividades.

E foi buscando melhorar a produtividade diante dos azares climáticos constantes, bem como demonstrando atitude política, ou seja, acreditando que a transformação da realidade é possível mesmo em condições adversas, vendo-se como homem, como sujeito da sua história e da organização do seu espaço, que os agricultores do Povoado de Chapada, juntamente com outras comunidades vizinhas (Trocado, Malhada do Alto, Mato Grosso e Mato Fino), fundaram em 1988 a Associação Comunitária de Assistência aos Agricultores de Chapada – ARCA, a qual contou com 43 (quarenta e três) fundadores na época, divididos nas funções de presidente, vice-presidente, 4 (quatro) tesoureiros, 3 (três) suplentes, alternando a cada mandato presidencial que possui a duração de três anos.

Interrogado sobre os principais objetivos da ARCA, o primeiro presidente da associação afirmou que “a associação comunitária surgiu com o intuito de promover



ações comunitárias nos setores econômicos, sociais e culturais de seus associados da comunidade como um todo” (informação verbal)⁴². Percebe-se que os interesses da associação são amplos, vislumbrando uma ação sistêmica, não centrada apenas na dimensão econômica, compreendendo-a, portanto, como interveniente e condicionadora de outras dimensões.

Para tal fim, dentre as ações desenvolvidas pela ARCA, uma das suplentes do primeiro mandato, em 1989, informou que

Conhecendo as dificuldades enfrentadas pelos moradores e associados, implantamos projetos voltados para o crescimento da produção agrícola, com máquinas, implementos, campanha de acesso a crédito, defesa da anistia de dívidas dos associados, por razões de perda de safra ocasionadas pela falta de chuvas, curso de capacitação nos setores da agricultura e artesanato (informação verbal)⁴³.

De tal modo, percebe-se que para além dos fatores naturais, especificamente climáticos, intervenientes dinâmica produtiva e social, a organização dos produtores, de natureza não governamental, vem implementar um projeto social diante falta de recursos financeiros e apoio técnico. Nesse sentido, complementando, a 1ª (primeira) secretária do mandato do ano 2000, residente na comunidade de Malhada do Alto, respondeu que “com a aquisição da máquina e implementos agrícolas foram possíveis atender em tempo os agricultores no preparo da terra, já que nosso clima é árido e as chuvas às vezes caem antes do previsto” (informação verbal)⁴⁴.

A princípio, os associados contaram com o apoio de sócios beneméritos, os quais doaram terra, sementes e participaram da organização na documentação e projetos elaborados pela Associação, projetos esses que foram executados com o apoio do Banco do Nordeste, com a Superintendência de Desportos do Estado da Bahia - SUDESB, Banco do Brasil, parcerias com o Conselho Gestor de Fundo Rotativo - COGEFUR e Sistema de Cooperativas de crédito do Brasil - SICOOB, assim como apoio financeiro do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar - PRONAF.

⁴² Entrevista concedida pelo Entrevistado Um. Entrevista I. [jun. 2015]. Entrevistador: Naiara Lima. Serrinha, 2015. Depoimento.

⁴³ Entrevista concedida pelo Entrevistado Dois. Entrevista I. [jul. 2015]. Entrevistador: Naiara Lima. Serrinha, 2015. Depoimento.

⁴⁴ Entrevista concedida pelo Entrevistado Três. Entrevista I. [jul. 2015]. Entrevistador: Naiara Lima. Serrinha, 2015. Depoimento.

Diante das conquistas obtidas através dos projetos executados pela associação podemos citar a realização de cursos como artesanato, pintura, bordado e de desenvolvimento de técnicas de convivência com o semiárido, o implemento de máquinas agrícolas (figuras 04 e 05), banco de sementes dos principais cultivos locais e a inserção do Programa e Erradicação do Trabalho Infantil - PETI , projetos como esse ofertava ensino integral as crianças da comunidade local e circunvizinhas, tirando-as do trabalho da roça ou em casas de família, enquanto seus pais além de receber uma bolsa em dinheiro, também eram capacitados com os cursos citados acima.

FIGURA 04: Comemoração pela chegada do trator, 2003



FIGURA 05: Chegada do trator, 2003



FONTE: Banco de dados da Associação, 2003.

Não se trata, portanto, de atribuir a forças transcendentais ou ao ritmo da natureza a existência de uma variabilidade produtiva, necessariamente atrelada a



uma variabilidade climática. A conscientização de que uma maior equidade social, melhor distribuição de recursos, investimentos em capacitação técnica e tecnologias ambientalmente corretas e regionalmente adequadas, podem modificar a realidade de dependência às condições naturais, trazendo melhoria na qualidade de vida.

Considerações finais

Com base nas entrevistas foi possível perceber que a maioria dos agricultores ainda possui uma concepção das condições naturais, especificamente dos processos climáticos, voltada para o senso comum e religioso, comumente relacionando-os ao determinismo e ao sobrenatural. Trata-se de um conhecimento empírico, que é base para o desenvolvimento de suas atividades agrícolas, sendo a variabilidade climática conhecida a partir de observações diretas e prática.

No entanto, a concepção de alguns desses agricultores, conduziu para que estes se reconhecessem enquanto integrantes da construção do seu espaço, apesar do clima exercer uma forte influência sobre a sua produção, os mesmo procuram por meio de ações e projetos elaborados pela Associação dos Trabalhadores Rurais da Comunidade de Chapada, minimizar a vulnerabilidade existente desses trabalhadores para com a dinâmica climática do município.

REFERÊNCIAS

Ab'Saber, Aziz Nacib. O Domínio Morfoclimático Semiárido das Caatingas Brasileiras. **Geomorfologia**, São Paulo, Instituto de Geografia, Universidade de São Paulo, n. 43, 1974.

Ab'Saber, Aziz Nacib. **Os Domínios de Natureza no Brasil**: potencialidades paisagísticas. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

ELY, D. F. **Teoria e método da climatologia geográfica brasileira**: uma abordagem sobre seus discursos e práticas. 16 e 18 p. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista: Presidente Prudente, 2006.

FLEMING, Luiza Assis. COSTA, Davi Rogério de Moura. **Parecer Secretaria de Agricultura e Abastecimento Coordenadoria de Desenvolvimento dos Agronegócios Instituto de Cooperativismo e Associativismo**. Disponível em: http://www.codeagro.sp.gov.br/ica/parecer/parecer_2007.pdf Acesso em 26 nov. 2007.



FREIRE, Paulo. A Educação e o Processo de Mudança Social. In.: _____. **Educação e Mudança**. RJ: Paz e Terra, 1997.

LEFF, Enrique. Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável. In.: _____. **Saber Ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. cap 17

MAIA, P.H.P; RODRIGUES, R.S; SOUZA, N. **Estratégias para ampliar a oferta de água no semiárido baiano**. Cadernos de Geociências, v. 10, n. 2, nov. 2013. p. 116-132.

OLIVEIRA, Aristeu Geovani de. **A Questão do valor do clima**: Reflexões em torno de um valor conceitual para a precipitação pluviométrica na produção agrícola. 2010, 150 f. Tese (Doutorado) – Pós Graduação em Gestão de Território. Instituto de Geografia **Universidade Federal de Uberlândia, 2010**.

SABOURIN, Eric. **Ação coletiva e organização dos agricultores no Nordeste semi-árido**. Disponível em: <<http://www.alice.cnptia.embrapa.br> > Acesso em: 29 de julho de 2015.

TUCCI, Carlos E. M.; BRAGA, Benedito. **Clima e Recursos Hídricos no Brasil**. Porto Alegre: ABR, 2003.



RESPONSABILIDADE SOCIAL E AS INFLUÊNCIAS NA ATIVIDADE DE MINERAÇÃO: O CASO DA FAZENDA BRASILEIRO DESENVOLVIMENTO MINERAL LTDA

Karina Araujo Santana

Graduanda em Administração pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB,
Departamento de Educaç

ão – DEDC, Campus XI – Serrinha-Ba. E-mail: karinauneb@gmail.com.

Carlos Rangel Portugal Pereira

Mestre em Administração pela UNIFACS. Professor Auxiliar na Universidade do
Estado da Bahia – UNEB, Departamento de Educação – DEDC, Campus XI,
Serrinha-Ba.

E-mail: crpereira@uneb.br

Resumo

Diante da importância da extração mineral no Brasil e sua relevância no mercado mundial, associado ao cenário atual onde o aprofundamento das discussões ligadas à sustentabilidade e a responsabilidade social estão em pauta, fez-se este estudo para compreender de que maneira a Fazenda Brasileiro Desenvolvimento Mineral, empresa que atua nos municípios de Teofilândia e Barrocas com extração de ouro, vem desenvolvendo suas ações vinculadas à sociedade e ao meio ambiente com o intuito de amenizar os impactos negativos resultantes da atividade minerária. Sendo assim, o presente trabalho foi desenvolvido com o intuito de entender de que forma a empresa está desenvolvendo suas ações de Responsabilidade Social a fim de reparar os impactos socioambientais causados as comunidades localizadas no entorno das instalações da empresa. O trabalho foi desenvolvido sob a ótica de estudo de caso, sendo que os resultados desse estudo mostraram que a empresa em questão desenvolve vários programas de cunho socioambiental nas comunidades em que atua e que tem uma aceitabilidade positiva no local, porém, diante da sua importância como maior empresa instalada nos municípios, espera-se que ela continue investindo e ampliando ainda mais os projetos sociais.

Palavras-chave: Mineração no Brasil. Meio Ambiente. Responsabilidade Social.

Introdução

A atividade de mineração sempre se mostrou presente de várias maneiras na sociedade e sua importância é reconhecida mundialmente. No Brasil, a mineração assume um papel decisivo na economia do país, contribuindo de maneira decisiva na competitividade no cenário econômico internacional. No entanto, a atividade de



mineração pode também refletir negativamente, como nas relações socioambientais, tendo em vista os inúmeros impactos ambientais causados por essa atividade. Então não se pode aceitar que tais impactos sejam impostos à sociedade, da mesma forma que não se pode impedir a atuação da mineração, uma vez que ela é exigida por essa mesma sociedade, sendo necessário buscar um equilíbrio entre as questões econômicas e socioambientais.

Considerando a importância e a dimensão da atividade minerária na organização Fazenda Brasileiro Desenvolvimento Mineral para a região na qual está localizada, fez-se necessário desenvolver um estudo com o intuito de entender de que forma a empresa está desenvolvendo suas ações de Responsabilidade Social a fim de reparar os impactos socioambientais causados nas comunidades em que atua, principalmente ao Povoado do Canto, no município de Teofilândia-Ba, localizada no entorno das instalações da empresa.

Este trabalho tem como objetivo analisar os problemas socioambientais causados pela atividade de mineração. Enfocando, por um lado, como a atividade minerária afeta a população que vive próxima às instalações da empresa e, por outro lado, mostrar o papel da Empresa Fazenda Brasileiro Desenvolvimento Mineral na elaboração e execução de programas e ações ligadas à Responsabilidade Social e Ambiental.

A pesquisa foi elaborada sob a ótica qualitativa, desenvolvida com base no método de estudo de caso. Para tanto, foram utilizadas as técnicas de observação; análise de documentos fornecidos por funcionários da Fazenda Brasileiro Desenvolvimento Mineral (FBDM), principalmente o Plano de Recuperação de Áreas Degradadas (PRAD) bem como visitas ao Povoado do Canto no município de Teofilândia-Ba que serviram de base ao estudo.

A estrutura do trabalho apresenta-se da seguinte maneira: introdução, referencial teórico abordando previamente sobre a atividade de mineração no Brasil, conceitos relacionados a Gestão Ambiental e Responsabilidade Social Empresarial apresentando suas definições e importância para sociedade. Por fim apresentação e avaliação dos resultados obtidos durante a pesquisa.



A atividade de mineração

Em função da grande riqueza natural do seu subsolo, o Brasil possui uma economia centrada no desenvolvimento de atividades ligadas ao setor primário da economia, sendo o extrativismo mineral um forte segmento na economia nacional.

Segundo a Revista Minérios & Minerales (2014), há exploração mineral em todas as regiões do país, e isto se dá em função da grande riqueza mineralógica do território brasileiro, sendo que estas estão distribuídas regionalmente da seguinte forma: 4% no Norte, 8% no Centro-oeste, 13% no Nordeste, 21% no Sul e 54% no Sudeste.

Segundo o Anuário Mineral Brasileiro (2014), elaborado pelo Departamento Nacional de Produção Mineral - DNPM, considerando somente a produção de ouro primário, Minas Gerais continua como destaque na produção nacional, com 45,6%, seguido por Goiás (12,3%), Mato Grosso (11%), Pará (11%), Amapá (7,6%), Bahia (7,4%) e Maranhão (3,6%).

O Brasil está posicionado entre os países que possuem grandes reservas de minérios e uma diversificada gama de minerais metálicos e não-metálicos. Algumas dessas substâncias minerais têm uma produção muito expressiva, alcançando importante participação na oferta mundial.

Ainda de acordo com o Anuário Mineral Brasileiro (2014), o Brasil é possuidor das maiores reservas de nióbio (98,2%), barita (53,3%) e grafita natural (50,7%) em relação ao resto do mundo. O país se destaca também por suas reservas de tântalo (36,3%) e terras raras (16,1%), ocupando a posição de segundo maior detentor destes bens minerais. Os minérios de níquel, estanho e ferro também apresentaram participação significativa de valores de reserva a nível mundial. A Figura 1 a seguir mostra a Participação e posição do Brasil no ranking mundial das principais reservas minerais.

Figura 1 - Principais reservas minerais do Brasil em participação mundial



Fonte: Anuário Mineral Brasileiro 2014 fornecido pelo DNPM.

O DNPM informou, no Anuário Mineral Brasileiro (2014), que em 2013 o Brasil produziu cerca de 79,6t. de ouro, posicionando-se como 11º maior produtor mundial. As maiores empresas foram a AngloGold, Kinross, Yamana Gold, VALE, Beadell, Apoema/Aura, Jaguar, Luna/Aurizona, Troy e Caraiba.

Assim, a nível global, a mineração tem um papel relevante e no Brasil a atividade contribui de forma decisiva para uma maior competitividade no cenário econômico internacional.

Desenvolvimento sustentável

Devido a necessidade do uso mais responsável dos recursos ambientais, onde é preciso conciliar questões econômicas, sociais, tecnológicas e políticas, as discussões acerca dessas questões estão em evidência, porém o cenário de mundialização econômica, marcado por uma sociedade consumista em que se vive, mostra-se desfavorável em alguns momentos para discutir sobre a temática envolvendo a Sustentabilidade.

Sobre a temática, Silva afirma:

(...) As noções atuais de desenvolvimento sustentável diferenciam-se amplamente da ideia de crescimento presente na teoria econômica clássica. Atualmente, em termos gerais, os agentes econômicos precisam relacionar-



se com a sociedade e voltar-se também as questões ambientais, para que possam agregar valores aos produtos: valores éticos e morais, para que possam maximizar seus lucros. Assim, no momento em que se expandem os movimentos sociais baseados na preocupação com o meio ambiente, passou-se a tratar desenvolvimento sustentável como uma forma de harmonização entre crescimento econômico e conservação da natureza. (SILVA, 2010, p.66).

Percebe-se então a grande importância na mudança de comportamentos socioambientais que se direcionem ao caminho do desenvolvimento sustentável, onde haja um equilíbrio entre o consumo da sociedade contemporânea e os recursos naturais disponíveis, já que muitos desses recursos não são renováveis e estão cada vez mais escassos. Sendo importante nesse contexto construir novas relações entre agentes econômicos, sociais e políticos.

Na busca pelo desenvolvimento sustentável surge a Responsabilidade Social Empresarial:

A existência de uma consciência empresarial é fundamental para que haja possibilidade de engajamento de todos no processo de desenvolvimento, objetivando a preservação do meio ambiente, do patrimônio cultural, a promoção dos direitos humanos e a construção de uma sociedade economicamente próspera e socialmente justa. (REIS; MEDEIROS, 2009, p.01).

A Responsabilidade Social Empresarial é um fenômeno recente, que passou a fazer parte do contexto empresarial a partir de meados da década de 1980 e está cada vez mais presente nas entidades, sendo que muitas avançaram em suas práticas, adotando estratégias de redução do impacto ao meio ambiente e investindo no desenvolvimento das comunidades em que atuam.

Segundo o Instituto Ethos:

A Responsabilidade Social é uma forma de conduzir os negócios da empresa de tal maneira que a torna parceira e corresponsável pelo desenvolvimento social. A empresa socialmente responsável é aquela que possui a capacidade de ouvir os interesses das diferentes partes (acionistas, funcionários, prestadores de serviços, fornecedores, consumidores, comunidade, governos e meio ambiente) e conseguir incorporá-los nos planejamentos de suas atividades, buscando atender às demandas de todos e não apenas dos acionistas ou proprietários. (ETHOS, 2013)

Com base nesse conceito, observa-se que as organizações precisam buscar engajamento com a sociedade e principalmente com o meio em que atuam, mostrando interesse, além dos internos, à administração empresarial e formando



parceiras nas comunidades, buscando melhorias para as mesmas. Esses exemplos citados sobre mudanças comportamentais contribuem positivamente para imagem da empresa para com a sociedade.

Seifferf deu sua contribuição sobre a temática salientando que:

Isto é o resultado da evolução de um histórico de problemas ambientais gerados ao longo dos anos, particularmente pela operação de processos industriais, que geravam degradação da qualidade ambiental em suas operações diárias quanto no caso de acidentes ambientais (explosões, derramamentos, vazamentos, transbordamentos etc. em equipamentos ou instalações). Estes últimos vêm recebendo maior destaque em nível mundial, pois o nível de degradação ambiental é geralmente muito mais elevado [...] que começam a chamar a atenção da sociedade para a crescente degradação da qualidade ambiental e também para o fato de que a qualidade de vida do homem e mesmo a sua sobrevivência a longo prazo no planeta está por ela condicionada. (SEIFFERF, 2011, p.07).

A partir dessa exposição, percebe-se que entre as causas que levaram a reformulação de comportamentos das empresas destaca-se a preocupação com o meio ambiente, que nas últimas décadas vêm sofrendo fortes agressões por conta do uso exacerbado dos recursos naturais para atender o modelo da sociedade contemporânea.

É importante salientar, nesse contexto, que a ética está fortemente relacionada à Responsabilidade Social, pois as Organizações precisam assumir uma postura ética que esteja além do desenvolvimento econômico, contribuindo para qualidade de vida de seus empregados, comunidade local e da sociedade como um todo, fazendo acontecer de fato a Responsabilidade Social Corporativa.

Azambuja, deu sua contribuição ao tema, salientando que:

Por mais louvável que seja uma empresa construir uma creche ou um posto de saúde na sua comunidade, a sua generosidade em nada adiantará se, ao mesmo tempo, estiver poluindo o único rio local ou utilizando matéria-prima produzida em fábricas irregulares, que empregam trabalho infantil em condições insalubres ou perigosas. (AZAMBUJA, 2001, p.29).

Percebe-se que os princípios éticos precisam ser observados pelas organizações que anseiam ser reconhecidas dentro do conceito de Responsabilidade Social. De acordo com a Comissão de Estudos de Responsabilidade Social (Demonstração da Responsabilidade Social, 2009, p.13):

Para o enquadramento de uma empresa ou entidade, como eticamente responsável, ela deve se comprometer e obedecer a um conjunto de princípios ou regras, conforme segue:



- princípios éticos nos negócios e nas atividades;
 - servir à sociedade com produtos úteis e em condições justas;
 - respeito aos direitos humanos como uma das condições dignas de trabalho, que favoreçam a segurança, a saúde, o desenvolvimento humano e profissional dos trabalhadores;
 - criar riqueza na condição mais eficaz possível;
 - respeito ao meio ambiente;
 - procurar a distribuição equitativa da riqueza gerada
 - obedecer e cumprir as leis, normas, costumes e contratos firmados.
- (DEMONSTRAÇÃO DA RESPONSABILIDADE SOCIAL, 2009, p.13)

Sendo assim, entende-se que para alcançar a Responsabilidade Social as empresas precisam desenvolver uma visão integral de futuro, não somente incorporada à comunidade, mas, também, à sociedade e ao país, num sentido mais amplo pensando numa nova forma de organização que venha a contribuir e a reforçar a missão que identifica a empresa.

Ao exercer sua função econômica a empresa estabelece ações que incidem direta e indiretamente na vida das pessoas e do ambiente que a rodeia. Dessa forma busca-se estabelecer nas relações entre empresa e sociedade um ponto de equilíbrio entre questões econômicas como também socioambientais.

Estudo de caso

Apresentação da empresa

A Fazenda Brasileiro Desenvolvimento Mineral (FBDM) está localizada no interior do estado da Bahia, entre os municípios de Teofilândia e Barrocas. Pertence ao Grupo Brio Gold Inc. que é uma nova subsidiária da Multinacional Canadense Yamana Gold, a qual desenvolve atividades minerárias em outros países como: Argentina, Chile, Colômbia e México. No território baiano, a Yamana atua em Jacobina, Santa Luz e Barrocas. Segundo dados extraídos do Plano de Recuperação das Áreas Degradadas – PRAD, em junho de 2010 o quadro de funcionários da empresa estava composto por 788 empregados e aproximadamente 268 terceirizados.

A FBDM ocupa uma área a qual é proprietária de 1.199 ha (ou 2.746 tarefas), onde desenvolve os trabalhos de mineração. Nessa área de sua propriedade estão localizadas as instalações administrativas, de manutenção, de beneficiamento, barragens de rejeitos, a mina subterrânea e uma parte considerável das cavas a céu



aberto. São produzidos cerca de 80 mil onças ou 2.500 kg de ouro metálico, sendo os principais mercados consumidores os países: Canadá, Estados Unidos e Japão.

Consequências da atividade de mineração ao meio ambiente

Segundo o Serviço Geológico do Brasil - CPRM, os principais problemas oriundos da mineração podem ser englobados nas seguintes categorias: poluição da água; poluição do ar; poluição sonora; subsidência do terreno; incêndios causados pelo carvão e rejeitos radioativos.

Diante da observação, análise de documentos e do contato profissional na empresa, a seguir serão analisadas as categorias supracitadas que foram identificadas e mostraram-se notórias no estudo do caso como também as medidas tomadas pela Fazenda Brasileiro Desenvolvimento Mineral para conter e amenizar os problemas característicos dessas categorias. Dessas categorias sugeridas pelo CPRM, três foram identificadas neste estudo de caso: poluição da água; poluição do ar e poluição sonora.

Quanto a poluição das águas provocada pela mineração, boa parte das mineradoras no Brasil provocam poluição por lama. O controle é feito através de barragens para contenção e sedimentação destas lamas, sendo que as barragens são muitas vezes os investimentos mais pesados em controle ambiental realizado pelas empresas de mineração.

A Fazenda Brasileiro Desenvolvimento Mineral conta com o Plano de Ações Emergenciais (PAE) que consiste em uma importante ferramenta, na qual são identificados e compilados em um único documento os procedimentos e ações que devem ser implementados para mitigar riscos e responder com eficiência às situações de emergência que possam comprometer a segurança do sistema de rejeito e de seu entorno.

Segundo informações contidas no PAE, embora o Sistema de Disposição de Rejeitos da Fazenda Brasileiro Desenvolvimento Mineral (FBDM), tenha sido projetado e construído como estrutura segura e suas condições e desempenho sejam verificados periodicamente pela equipe técnica da FBDM e consultores



contratados, sempre continuará existindo riscos residuais decorrentes da eventual ocorrência de situações de emergência.

Por essa razão, a equipe técnica da empresa deve estar permanentemente preparada para enfrentar as eventuais situações de emergência que possam ocorrer, por meio do estabelecimento e implantação de procedimentos especiais de gestão da segurança do sistema. A poluição do ar identificada no estudo de caso está relacionada a poeira que pode ter origem tanto nos trabalhos de perfuração da rocha como nas etapas de beneficiamento. Para amenizar o transtorno à população relacionado a poeira a empresa em estudo umidifica as vias de acesso a empresa na tentativa de amenizar a poeira do local. Outra medida de apoio da FBDM para com a comunidade foi a pavimentação de 750m² de calçamento na estrada que liga Teofilândia ao Povoado do Canto.

O desmonte de material consolidado (maciços rochosos e terrosos muito compactados) é feito através de explosivos resultando, em ruídos quase sempre prejudiciais a tranquilidade e a segurança dos moradores.

Responsabilidade social: ações sociais desenvolvidas pela Fazenda Brasileiro Desenvolvimento Mineral LTDA

Ciente do seu importante papel, a empresa desenvolve projetos a fim de proporcionar melhorias e contribuir para o desenvolvimento das comunidades.

A empresa tem como missão realizar os investimentos socioambientais da Yamana no Brasil, promovendo o desenvolvimento sustentável das comunidades, através de iniciativas educacionais, sociais, ambientais, econômicas e culturais. (RELATÓRIO DE RESPONSABILIDADE CORPORATIVA DA YAMANA, 2014, p.50)

Para uma melhor análise fez-se necessário listar as principais atividades de caráter social desenvolvidas pela Fazenda Brasileiro Desenvolvimento Mineral para com a comunidade de acordo com as informações extraídas do Plano de Recuperação de Áreas Degradadas da empresa supracitada, Documentos disponibilizados pela Analista das Comunidades, bem como o Relatório de Responsabilidade Corporativa da Yamana.



Sobre as ações culturais, a empresa desenvolve projetos como uma forma de contribuir com as comunidades em que opera. Entre esses projetos estão: Circuito Estradafora que é um projeto de arte e educação com exibição de peças teatrais e filmes disponível para à comunidade. Já o projeto Cineco, desenvolvido nos municípios de Teofilândia e Barrocas, abriga uma tecnologia para exibição de filmes e contém vários DVDs, disponibilizados gratuitamente à população, com obras de diversos gêneros educativos. E também as Ecotecas que são bibliotecas ecológicas instaladas em duas escolas públicas dos municípios de Teofilândia e Barrocas que possibilitam atividades como teatro de fantoches, leitura conjunta, saraus musicais e literários e apresentações infantis.

A empresa desenvolve também o projeto Portas Abertas, onde os membros das comunidades têm a oportunidade de visitar as instalações e operações da empresa, conhecendo os procedimentos de segurança e gestão ambiental. Segundo o Relatório Social Cooperativo da Yamana, em 2014 a empresa recebeu 88 visitas com a participação de 1.800 visitantes. Realizados em todas as operações, sendo que nesses visitantes incluíam funcionários, famílias, estudantes, membros da comunidade, etc.

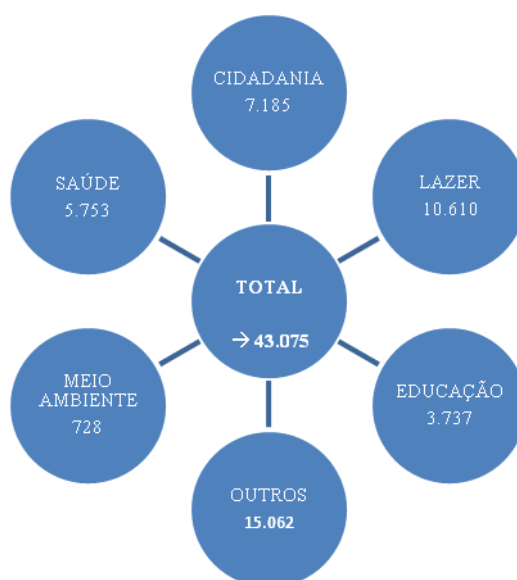
O Seminário de Parcerias é um programa que visa o desenvolvimento socioeconômico da região por meio de apoio a projetos de entidades e associações locais que atuam nas áreas de esporte, cultura, educação, saúde, meio ambiente, assistência social e geração de emprego e renda. Visa dar abertura às comunidades para que elas possam definir seus próprios caminhos e fomentar a discussão do desenvolvimento sustentável local. É um projeto participativo e um canal de comunicação direto da empresa com a comunidade. Segundo dados fornecidos pela Analista das Comunidades, em 2014 foi investido no projeto R\$ 95,000 (noventa e cinco mil reais).

Já o Programa Integrar é composto por palestras direcionadas a membros da comunidade e empregados e são divididas em quatro módulos: familiar, ambiental, saúde e comunitário. Em 2014 o projeto contou com 4.224 participantes.

O Dia Integrar, o mais relevante entre os programas da empresa, é um dia de ação social onde é ofertado serviços de saúde gratuitos e de qualidade à comunidade, como exames médicos, educação ambiental e obtenção de

documentação legal, visando a melhoria da qualidade de vida. Segundo os dados fornecidos pela Analista de Relações com as Comunidades, no Projeto Integrar de 2014 foram realizados 43.075 mil atendimentos no município de Teofilândia. A figura 2 mostra a distribuição desse número em serviço e a quantidade de pessoas atendidas.

Figura 2 - Total de atendimentos e serviços prestados no Projeto Integrar 2014



Fonte: FBDM.

Quanto aos Fornecedores vizinhos a FBDM conta com o apoio desses fornecedores locais contribuindo para o Desenvolvimento das empresas em diversos segmentos como serviços de transportes, suprimentos de materiais de manutenção, etc.

A Yamana prioriza o fornecimento de bens e serviços por meio de fornecedores locais, os quais, são definidos como aquelas empresas com operações em um raio de 100 quilômetros de nossos locais de mineração. Compramos localmente tanto quanto possível, porque, ao fazer isso, podemos contribuir ativamente com o desenvolvimento econômico sustentável das comunidades locais. (RELATÓRIO DE RESPONSABILIDADE CORPORATIVA DA YAMANA, 2014, p.58)

Com essa medida de apoiar os empresários locais, a FBDM estimula a melhoria dos serviços, dos produtos, como também a competitividade dos



fornecedores. A empresa objetiva incentivar a criação de atividades que possibilitem geração de renda e aumento da oferta de empregos nas comunidades em que atua.

Gestão ambiental

Segundo o Relatório de Responsabilidade Corporativa da Yamana:

As políticas ambientais da Yamana refletem três focos: minimizar nosso impacto, reduzir nosso consumo de energia não renovável e tornar todas as nossas operações energeticamente mais eficientes. Nossa abordagem é integral a todos os aspectos do processo de mineração, desde o estágio de exploração até o descomissionamento, e continuamos a monitorar nosso desempenho em todas as nossas operações (RELATÓRIO DE RESPONSABILIDADE CORPORATIVA DA YAMANA, 2014; p.42)

Entre os principais investimentos da empresa relacionados ao meio ambiente no período de 2014 estão:

- Programa de restauração ambiental das áreas de caatinga;
- Controle de riscos ambientais;
- Gerenciamento de resíduos;
- Teste de cobertura da barragem de rejeito (lisímetro);
- Programa de doação de mudas para os colaboradores e comunidade;
- Monitoramento ambiental;
- Semana do meio ambiente.

Segundo o Plano de Recuperação de Áreas Degradadas (PRAD), todas as questões ambientais referentes à FBDM, tanto as internas de gerenciamento, execução de controles, atendimento a automonitoramentos etc., como as externas, tais como relacionamento com os órgãos públicos, agência ambiental, renovação de licenciamentos etc., são atendidas pelo Coordenador de Saúde, Segurança, Meio Ambiente e Comunidade (SSMAC).

Quanto aos riscos de acidentes ambientais, a FBDM também dispõe do Plano Geral para Controle de Emergência que contempla todas as situações de emergências quer sejam ambientais ou ocupacionais, envolvendo todas as gerências e demais áreas da empresa. Esse plano tem por objetivo estabelecer critérios básicos para as ações a serem tomadas em casos de emergência e uma



rápida tomada de decisão, de maneira eficaz, para resgatar pessoas, evitar e/ou minimizar danos ao meio ambiente e a propriedade.

O plano constitui um guia prático, com procedimentos e instruções relativas de como atuar em condições anormais, de acidentes e de situações potenciais de emergência. Nele são definidos níveis de gravidade de risco que poderão ser gerados pelos incidentes, permitindo detectar o nível de gravidade estabelecer ações correspondentes para intervenção rápida e tipo de tratamento, prevendo o estabelecimento de atendimento de emergência, abrangendo ações corretivas de monitoramento e preventivas.

Encerramento das operações

Quanto a fase de encerramento das operações da empresa, no Plano de Recuperação das Áreas Degradadas são sugeridas algumas medidas socioeconômicas com o objetivo de minimizar o impacto do descomissionamento da mina na região. Entre as sugestões contidas no PRAD encontra-se o projeto de Reativação da unidade de beneficiamento de sisal no Povoado do Canto; Doação de recursos para a compra de livros para a Biblioteca do Campus XI da Universidade do Estado em Serrinha; Implantação de cooperativas de trabalho.

Segundo o Plano de Recuperação das Áreas Degradada-PRAD (2010), é importante integrar os governos locais e população na discussão em torno do próprio futuro e identificar novas soluções para a economia e sociedade dos municípios. Pois, entende-se que é necessário a participação dos atores socioeconômicos que serão atingidos pelo fechamento da FBDM. Tal medida busca encontrar soluções para a economia, a sociedade e o meio ambiente. Além de criar uma imagem positiva do grupo Yamana Gold.

Considerações finais

O trabalho aborda conceitos amplamente discutidos não apenas no âmbito acadêmico, mas na sociedade como um todo que vem mostrando uma grande preocupação com o ambiente e seus recursos naturais, que são escassos, e por



conta disso está pressionando cada vez mais as organizações para que desenvolvam ações de melhoria e compromisso social.

Percebe-se que a ação empresarial deve estar alicerçada em questões que busquem promover uma maior equidade socioambiental, pois apesar de terem como fim da sua ação a acumulação de capital, as empresas são dependentes dos recursos naturais, das pessoas que representam conhecimento e mão-de-obra, sendo estes, bases para sua geração de riquezas.

No decorrer do estudo foi possível notar que a Fazenda Brasileiro Desenvolvimento Mineral vem se esforçando para acompanhar as demandas atuais em torno da questão ambiental atreladas à atividade minerária com intuito de minimizar os impactos causados a natureza e a sociedade através da adoção de medidas de responsabilidade social e ambiental. Com base na análise do Plano de Recuperação das Áreas Degradadas, a empresa está ciente e mostrou-se responsável quanto aos riscos da atividade para o meio ambiente e para sociedade, adotando medidas para mitigar os impactos socioambientais durante o período de funcionamento da empresa como também após o encerramento das operações no local.

Quanto a seu papel no que tange as comunidades diretamente influenciadas pela instalação da empresa, ficou notório que a FBDM possui uma boa relação e aceitabilidade entre os moradores do município, os mesmos demonstram respeito e gratidão à atividade que ela exerce e muitos agradecem pela implantação da mineração no município, pois entendem que a empresa desenvolve um importante papel na economia local. Porém muito mais pode ser feito, visto que o local apresenta muitas carências principalmente no âmbito social, e estando a Fazenda Brasileiro Desenvolvimento Mineral entre as mais importantes empresas da região espera-se que ela amplie e direcione novos investimentos em seus programas de caráter social.

Diante da relevância da temática exposta acerca da Responsabilidade Social, conclui-se que as organizações não podem apenas ter preocupações com os resultados econômicos e financeiros, mas também com seus parceiros, empregados, clientes, fornecedores e governo, que também dão seus percentuais de contribuição para o desenvolvimento organizacional. Deste modo, promover um



equilíbrio social e ambiental através de ações que visem minimizar as disparidades sociais e os danos ambientais, torna-se sinônimo de manter sua permanente capacidade de geração de riquezas.

Referências

ANUÁRIO MINERAL BRASILEIRO 2014. Disponível em: <<http://www.dnrm.gov.br/conteudo.asp?IDSecao=68>>. Acesso em 12 dez. 2015.

APRESENTAÇÃO DOS PROJETOS SOCIAIS NAS COMUNIDADES EM 2014. Mineração Fazenda Brasileiro – MFB. 2015.

AZAMBUJA, Darcy. **Introdução à ciência política.** 13.ed. São Paulo: Globo, 2001

CAMARGO, Ana Luiza de Brasil. **Desenvolvimento Sustentável: dimensões e desafios.** Campinas: Papyrus, 2003.

CENTRO DE TECNOLOGIA MINERAL. **Mineração e Desenvolvimento Sustentável.** Disponível em < <http://biblio.cetem.gov.br/cgi-bin/wxis.exe?IscScript=phi82.xis&cipar=phi82.cip&lang=por>>. Acesso em 19 mar. 2016.

COMISSÃO DE ESTUDOS DE RESPONSABILIDADE SOCIAL. **Demonstração da Responsabilidade Social.** Porto Alegre: Conselho Regional de Contabilidade do Rio Grande do Sul, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DO MEIO AMBIENTE. **Perspectivas do meio ambiente no Brasil.** Disponível em < http://www.ibama.gov.br/sophia/cnia/site_cnia/geo_brasil_2002.pdf>. Acesso em 20 dez. 2015.

INSTITUTO ETHOS DE EMPRESAS E RESPONSABILIDADE SOCIAL EMPRESARIAL. **Conceitos básicos e indicadores de Responsabilidade Social Empresarial.** Disponível em: <http://www3.ethos.org.br/cedoc/conceitos-basicos-e-indicadores-de-responsabilidade-social-empresarial-5a-edicao/#.VphO9IKLGq0> . Acesso em: 12 nov. 2015.

MINÉRIOS & MINERALES. **Bahia de todos os minérios.** Disponível em: < http://www.minerios.com.br/EdicoesInt/360/10/Bahia_de_todos_os_minerios.aspx>. Acesso em 03 dez. 2015.

PLANO DE AÇÕES EMERGENCIAIS DO SISTEMA DE DISPOSIÇÃO DA BARRAGEM DE REJEITO. Mineração Fazenda Brasileiro - MFB. 2013



PROGRAMA DE RECUPERAÇÃO DE ÁREAS DEGRADADAS. Mineração Fazenda Brasileiro – MFB. 2010.

REIS, Carlos Nelson dos; MEDEIROS, Edgar Luiz. **Responsabilidade social das empresas e balanço social:** meios propulsores do desenvolvimento econômico e Social. 1 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

RELATÓRIO DE RESPONSABILIDADE SOCIAL DA YAMANA GOLD, 2014.

SEIFFERT, Mari Elizabete Bernardini. **Gestão Ambiental:** instrumentos, esferas de ação e educação ambiental. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

SERVIÇO GEOLOGICO DO BRASIL (CPRM). Disponível em <www.cprm.gov.br>. Acesso em 05 nov. 2015.

SILVA, Maria das Graças. **A (in) sustentabilidade do Desenvolvimento Sustentável.** São Paulo: Cortez, 2010.

VEIGA, José Eli da. **Desenvolvimento Sustentável:** O desafio do século XXI. 3 ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.



EIXO 5: POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA:

ELEIÇÃO DE DIRETORES EM FOCO

Rosely Souza de Carvalho (UNEB)

rosyldn@yahoo.com.br

Rosenilda Sueira Brito (UNEB)

rosasueira@gmail.com

Sueli Santos de Jesus (UNEB)

suelyileus.26@gmail.com

Ana Cristina Silva de Oliveira Pereira

acpereira@uneb.br

Universidade do Estado da Bahia, Campus XI

Resumo

A escrita deste texto é alimentada pelo desejo de analisar a gestão participativa e democrática na escola pública, tomando como foco de debate a eleição de diretores escolares, haja vista que, ao longo dos últimos anos, nos meios acadêmicos e nos principais órgãos dos diversos sistemas de ensino do país, esse tem sido um tema de merecida discussão. Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo compreender como acontece o processo de escolha de diretor em uma escola pública no Município de Serrinha-BA, buscando analisar as implicações dessa escolha na gestão escolar. O enfoque do estudo é fruto de uma pesquisa de campo instigada pelas discussões em sala de aula, promovidas pelo componente curricular Gestão Educacional, no curso de Licenciatura em Pedagogia da UNEB/Campus XI. A fundamentação teórica foi desenvolvida à luz de alguns autores com expertise na temática em foco, tais como: Luck (2009), Lima (2012), Paro (2001), Silva (2006) entre outros. Os aspectos metodológicos foram sustentados nos princípios da abordagem qualitativa, tendo como dispositivo de coleta de informações a entrevista semiestruturada. Por conseguinte, este artigo está estruturado em duas seções distintas, em que a primeira traz a temática “a gestão escolar democrática: avanços e retrocessos” e a segunda trata da “eleição para diretores escolares: reflexos, limites e potencialidades”. A pesquisa possibilitou constatar que é possível desenvolver uma gestão democrática através de ações que possibilitem a descentralização do poder e a participação efetiva de todos que fazem parte da escola no processo educativo, mesmo diante de obstáculos.

Palavras-chave: Escola Pública. Gestão Democrática. Reflexos.

Primeiras reflexões...



As discussões em relação à participação da sociedade na gestão escolar não é algo recente no cenário sócioeducacional brasileiro. Na década de 1930, Anísio Teixeira, já trazia uma proposta de municipalização do sistema escolar como mecanismo de descentralização da educação, com o intuito de favorecer a democratização dos processos educativos, e defendia também um modelo de gestão democrática, onde os conselhos de educação tivessem autonomia para administrar e participar das decisões e do funcionamento do sistema educacional.

Mas os primeiros passos na direção dessa participação da sociedade na escola aconteceram e acontecem a passos lentos, sobretudo porque não temos a cultura da participação instituída. Nesse movimento, o processo democrático de eleição para diretores de escolas públicas, é uma discussão recente, a nível nacional, só aconteceu a partir da década de 1980, quando o país vivia um momento de redemocratização política e vários estados incluíram em suas pautas e leis a obrigatoriedade da eleição como critério para escolha de diretores de escolas públicas.

No entanto, essa não foi uma prática de todos os estados. Alguns governadores pouco preocupados/comprometidos com o processo democrático entraram com Ações Diretas de Inconstitucionalidade contra a proposta de eleições diretas para diretores de escolas, já que nesse período prevalecia nas escolas públicas a chamada “troca de favores”, por interferência de interesses e transações políticas partidárias. Práticas dessa natureza geram um dos principais argumentos para a implantação de eleições para diretores que se fundamentou na crença e na capacidade do sistema eletivo neutralizar essas ações coronelistas.

Para fortalecer a ideia de participação, a Constituição Federal do Brasil de 1988, traz a noção da gestão democrática como perspectiva norteadora de oferta do ensino público do país. Vale ressaltar que isso só foi possível devido as reivindicações de movimentos populares de diversos segmentos da sociedade civil organizada. Um outro marco foi no ano de 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/96, que apresenta uma discussão mais intensa, detalhada e aprofundada, sobre a ideia de participação da



sociedade civil nas questões educacionais em defesa de um processo gestor participativo e democrático.

Nesse sentido, a concepção de gestão democrática descrita na referida Lei abrange a noção de direito de participação de todos que fazem parte do contexto educacional, através de órgãos colegiados compostos por representantes da comunidade escolar e de outros segmentos da sociedade, os quais deverão envolver-se na elaboração da proposta pedagógica da escola e nos conselhos escolares, conforme o texto da lei, ao afirmar que:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996, 12)

Desse modo, pensar nos aspectos democráticos que circundam a escola, implicam também em analisar o modo pelo qual acontece o processo de nomeação do diretor, haja vista que os modos de escolha do diretor, seja por concurso, indicação, eleição ou esquema misto, implicam nos modos como a escola é gerida.

É nesse contexto de análise que emergiu a necessidade de focalizarmos a discussão da eleição de diretores escolares como um aspecto da gestão democrática e participativa, haja vista as constantes mudanças ocorridas nos últimos tempos que requisitam da escola outro modo de se posicionar e atender as exigências impostas ao novo modelo de sociedade e de sujeito. Logo, as escolas estão vivenciando mudanças substanciais que exigem outras práticas de gestão, como destaca Luck.

[...] de modo a torná-la uma instituição aberta à comunidade, de qualidade para todos, além dos preceitos legais para a sua democratização, uma nova estratégia tem sido acrescentada, qual seja a escolha de diretores pela comunidade escolar, a partir dos pressupostos de que na medida em que a comunidade escolhe o seu diretor, compromete-se em apoiar a implantação de projeto político pedagógico construído coletivamente e passa a sentir-se parte atuante desse processo e da comunidade escolar. (LUCK, 2009, p. 10)

Diante da afirmação da autora, torna-se possível afirmar que tal perspectiva está na contramão da ideia de escolha de diretores por indicação política,



[...] a partir de interesses partidários, que demonstrou constituir-se em um elemento desvirtuador do princípio de que a educação das crianças, jovens e adultos está acima dos interesses de grupos específicos, sejam eles quais forem, que a qualidade da educação deve realizar-se mediante orientação da mais elevada competência e conhecimento profissional (LUCK, 2009, p. 10)

Nesse sentido, esta produção se constituiu orientada pelo objetivo de compreender como acontece o processo de escolha de diretor em uma escola pública no Município de Serrinha-Ba, buscando analisar as implicações dessa escolha na gestão escolar. Para contemplar tal objetivo as perspectivas metodológicas foram traçadas com inspiração na abordagem qualitativa de pesquisa, por entendermos a pesquisa qualitativa “[...] quer fazer jus à complexidade da realidade, curvando-se diante dela, não o contrário como ocorre com a ditadura do método...” (DEMO, 2000, p. 152).

Ademais, a pesquisa de caráter qualitativo centra suas preocupações em captar a subjetividade do sujeito com o interesse de desvelar os fenômenos em sua essência, valorizando a qualidade como elemento essencial, por acreditarmos que ela é a mais propícia para contemplar os anseios, complexidades e desejos da busca de compreensão do processo eletivo de diretores escolares. Assim, na direção dessa qualidade e a partir dos interesses da pesquisa, a entrevista semiestruturada foi escolhida como dispositivo de coleta de informações, realizada com a diretora, da uma determinada escola pública, que nesta escrita é tratada pelo pseudônimo de Cristal para garantir o sigilo de sua identidade. Tal escolha deve-se ao fato de compreendermos a grandeza e riqueza da pesquisa qualitativa na investigação social, tendo em vista que é uma técnica que nos dá liberdade para optarmos em caminhar conforme o aparecimento das situações, permitindo-nos ouvir os sujeitos, solicitar deles esclarecimentos e buscar entender o fenômeno estudado a partir das suas perspectivas, onde o entrevistado revela sentimentos, concepções e seus percursos de formação.

Ainda é relevante destacar que a entrevista semiestruturada, segundo Lüdke e André (1986, p. 34) é um movimento que “[...] se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” Dessa forma, a entrevista possibilitou uma participação efetiva do sujeito entrevistado em face da consideração do que sentem



e compreendem sobre o objeto de estudo e permitiu um diálogo rico e profícuo, embasado na discussão de grandes teóricos da temática em foco, tais como: Luck (2009), Lima (2012), Paro (2001), Silva (2006), dentre outros.

Assim, este artigo está estruturado em duas seções distintas, em que a primeira traz a discussão da “gestão escolar democrática: avanços e retrocessos” e a segunda busca analisar “as eleições para diretores escolares: reflexos, limites e potencialidades”. Além disso, traçamos algumas considerações inconclusas, na tentativa de refletimos sobre os resultados obtidos na pesquisa.

Enfim, esperamos que este estudo possa contribuir para os leitores atentos do meio acadêmico e profissional da educação, despertando neles um novo olhar acerca da relevância da construção de uma gestão escolar democrática, tomando como referência o processo democrático da eleição de diretores escolares.

Gestão escolar democrática: avanços e retrocessos

Ao discutirmos os avanços e retrocessos da gestão escolar democrática, a questão da participação chama a atenção para um avanço histórico quanto a relação entre escola e sociedade, sobretudo porque não faz parte da nossa cultura, ao longo dos tempos, a perspectiva de participação nas instâncias educacionais. É necessário ter a clareza de qual forma de participação estamos falando, para não defendermos uma comunidade escolar espectadora, que se sinta contemplada apenas com o fato de ir até a escola e escolher qual diretor(a) é melhor para atuar no espaço escolar. Isto não é suficiente!

A comunidade escolar precisa construir a perspectiva de sentir-se participe do processo gestor, observando, acompanhando de perto o trabalho da gestão e contribuindo ativamente com as decisões e o funcionamento da escola, na busca da democratização da oferta e da qualidade dos processos educativos e pedagógicos promovidos pela escola. Ou seja, acompanhar de perto os processos financeiros, administrativos, jurídicos e pedagógicos que fazem a escola funcionar.

Desse modo, para democratizar a gestão escolar, é fundamental substituir os mecanismos que têm levado à concentração do poder que favorece o bem comum de alguns, pessoas intimidadas que faz o que a gestão atual impõe, com medo de



perder seu emprego, esse tipo de direção não acrescenta à escola que está ali para obedecer ordens partidárias. Grupos que trabalham a educação sob a lógica do sistema que perdurou por muitos anos, até porque “[...] 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” (LUCK, 2009, p.16). Sob essa perspectiva a professora entrevistada foi enfática em afirmar que o desejo dela em entrar na escola na condição de gestora “[...] *foi melhorar a escola, construir um novo modo de gerir e de qualificar o espaço escola*” (CRISTAL, entrevista 2014).

É importante destacar que para grande parte da sociedade, o próprio sistema escolar é responsabilizado pelos problemas crônicos que o afetam, por estar irracionalmente administrados e assim, os fatores e as demandas estruturais são desconsideradas, por que recursos para administrá-la existem, porém são mal administrados. Trata-se de uma posição conservadora, que privilegia a perspectiva da utilização das políticas públicas da educação no quadro do desenvolvimento do capitalismo, cuja concepção está na ampliação e acumulação do capital concentrando poder nas mãos de poucos. Na visão de Arroyo (1979, p. 42) “[...] entre estes processos e atitudes está o sentido de autoridade, obediência, racionalidade e eficiência, familiaridade, e aceitação de estrutura hierárquica”

Em outra direção, atualmente a sociedade demanda por sujeitos que desempenham a função de intelectuais críticos e criativos, cuja capacidade cultural direcione novos fins e perspectivas para a educação. Nesse sentido, a concepção de gerência tomada como pressuposto para a administração escolar constitui-se na negação do processo histórico da educação, sobretudo por ter apontado para a escolha de diretores como cargo de confiança de partidos políticos, sem análise das competências necessárias ao gestor. A imposição do diretor por escolha política era algo tão impregnado na cultura da escola que, foi tratado ao longo dos tempos como algo comum e sem questionamentos. A sociedade se nega a ter esse processo ainda presente nos dias atuais, haja vista que uma forma de administração escolar partidarista não atende a concepção histórica de uma educação de qualidade e emancipadora, regida pela articulação dos sujeitos que constituem a comunidade



escolar, sinalizando a necessidade de um processo democrático de eleições diretas para escolha do diretor.

Na visão de Paro (2001) três categorias de ocupação do cargo de diretores escolares das escolas públicas estão em pauta de análise, quais sejam: 1. nomeação, b) concurso e c) eleição. Na primeira categoria, como já dito, temos as marcas do clientelismo político, o que a torna uma das mais criticadas, apesar de ainda estar presente nos sistemas de ensino. Na categoria do concurso, Paro (PARO, 2001, p.19) destaca que “[...] as principais virtudes apontadas para o concurso são, pois, a objetividade, a coibição do clientelismo e a possibilidade de aferição do conhecimento técnico do candidato”. No que se refere a eleição de diretor, o autor enfatiza que esta modalidade, embora não seja a solução para os problemas da escola, é a que mais se aproxima das nossas necessidades, por ter a característica de um instrumento de democracia, demonstrando ser um das melhores categorias para o provimento do cargo.

Aqui é importante destacarmos que, conforme preconizam as bases legais da educação brasileira, na LDBEN e a Constituição Federal, a gestão democrática e participativa se sustenta

[...] no pressuposto de que a educação é um processo social colaborativo que demanda a participação de todos da comunidade interna da escola, assim dos pais e da sociedade em geral. Dessa participação conjunta e organizada é que resulta a qualidade do ensino para todos, princípio da democratização da educação. Portanto, a gestão democrática é proposta como condição de: i) aproximação entre escola, pais e comunidade na promoção de educação de qualidade; ii) de estabelecimento de ambiente escolar aberto e participativo, em que os alunos possam experimentar os princípios da cidadania (LUCK, 2009, p. 69)

A concepção apontada pela autora, à luz da lei, deixa evidenciada que a gestão democrática e participativa defende princípios de educação para todos, sem distinção de etnia, credo, condição social, cultural... de modo que seja assegurada, nos rigores da lei, a “[...] oportunidade de acesso, sucesso e progresso educacional com qualidade, numa escola dinâmica que oferta ensino contextualizado em seu tempo e segundo a realidade atual, com perspectiva de futuro” (LUCK, 2009, p. 69).

Eleições para diretores escolares: limites e potencialidades



Nos últimos anos, ficam mais intensas as discussões sobre a gestão democrática da educação e é um tema que está presente na literatura educacional brasileira, com a intenção de ampliar as práticas participativas e a autonomia escolar, desconstruindo ações autoritárias e centralizadoras, decorrentes de influências políticas. Isso fica claro na fala da entrevistada que compreende que o processo de eleição de diretores é o mais propício na atual conjuntura da escola, quando afirma que:

Se não tivesse eleição eu nunca entraria, por que eu não sou partidária. Eu entrei pra melhorar, tentar melhorar, a escola meu objetivo era isso, pra tentar melhorar a escola, mas, por que do jeito que estava a insatisfação estava geral, tanto dos alunos como dos professores. A gente entrou pra isso. (CRISTAL, entrevista 2014).

Dessa forma, fica evidente a relevância da democracia no processo eletivo para diretores de escolas públicas, na superação de práticas baseadas em critérios políticos de clientelismo e de autoritarismo na gestão educacional. Isso por que, segundo Luck,

[...] a democracia constitui-se em característica fundamental de sociedades e grupos centrados na prática dos direitos humanos, por reconhecerem não apenas o direito de as pessoas usufruírem dos bens e dos serviços produzidos em seu contexto, mas também, e sobretudo, seu direito e seu dever de assumirem responsabilidade pela produção e melhoria desses bens e serviços. Com essa perspectiva, direitos e deveres são dois conceitos indissociáveis, de modo que, falando-se de um, remete-se ao outro necessariamente. E é nessa junção que se estabelece a verdadeira democracia, construída mediante participação qualificada pela cidadania e construção do bem comum. (LUCK, 2009, p. 69)

Nesse processo democrático o diretor eleito tende a sentir-se no dever de comprometer-se mais como os interesses da comunidade escolar, diferente do diretor(a) que foi indicado que dá mais importância o indivíduo e o partido político que a nomeou. É de grande relevância evidenciarmos que o diretor é o esteio da estrutura financeira, administrativa e pedagógica da escola, além de ser responsável pela articulação de toda a equipe gestora e comunidade escolar, na direção do cumprimento das metas e objetivos traçados pela escola em busca de sua evolução.

Nessa perspectiva, a construção de um sistema educacional democrático, possibilita que a gestão escolar seja organizada pelos próprios representantes da



comunidade escolar e local, o que é imprescindível para assegurar uma convivência democrática e participativa dos sujeitos que compõem a escola, considerando que, conforme enfatizou a entrevistada:

Todas as decisões são feitas coletivamente, isso é um ponto positivo a gente reúne e decide por qualquer coisa, até a compra de merenda, tudo é decidido. A gente faz enquete com os meninos para ver qual o tipo de merenda, embora eles queiram algumas que a gente não pode comprar, a gente discute com os professores e com toda a comunidade escolar, sabe o que é melhor para a escola. E o bom de eleição é isso é que todo mundo participa de tudo, fica sabendo de tudo. (CRISTAL, entrevista 2014).

Diante desse posicionamento, podemos argumentar que a implantação das eleições para diretores permite criar uma expectativa de superação das práticas tradicionalistas. A respeito disso, aparenta-se que as eleições tiveram caráter eliminatório e/ou diminutivo das interferências políticas da nomeação do diretor por indicação. Outra expectativa relatada é referente a superação do autoritarismo escolar, da falta de assiduidade de professores, funcionários e conseqüentemente dos alunos, já que antes o diretor articulava-se por interesse do partidários, desmerecendo o ambiente escolar juntamente com a comunidade, já que não teria sido agregado ao cargo por esses membros e sim pela política local.

É necessária a consciência de que mesmo diante desse “avanço”, não se pode passar despercebido o quanto é possível a influência da “política” no ambiente escolar, mesmo no processo eletivo para o cargo de diretor. Portanto, devemos estar atentos, como educadores que somos, as possíveis interferências de agentes políticos, tanto na nomeação do diretor quanto no exercício da atividade do mesmo, pois eles acabam se valendo do seu “antigo costume”, ou seja, da sua experiência política para influenciar no próprio processo de eleição que se dá na unidade escolar. Tal postura é intrigante, porém ainda comum, pela prática de prometer favores em troca de votos. As experiências diante dessa situação, permitem visualizar que havia e há muito mais otimismo do que mudança real nessa gestão democrática nas escolas públicas, como destaca a entrevista ao afirmar que enfrenta dificuldades de implementar práticas diferenciadas na escola.

Ademais, a falta de tradição democrática traz consigo uma deficiência no envolvimento de todo o conjunto escolar – os diversos segmentos – e somente com insistência para o exercício da democracia e da participação da conjuntura escolar



se conseguirá maior envolvimento de todos em suas responsabilidades. A entrevistada destacou o quanto tem dificuldade de se exercer um trabalho promissor quando há falha nesse processo, relatando que:

Agora o que eu desejo é que cada professor participe pelo menos um pouquinho de direção, por que aí eles iam trabalhar melhor, eles iam compreender algumas coisas que a gente não compreende quando está do outro lado... em relação a faltas, em relação a deixar alunos sem professor, em relação a dizer hoje eu não vou por que aconteceu alguma coisa, hoje eu não vou pra escola por que não estou afim de ir. Algumas coisas assim, por que aqui na escola tem pouco, mas ainda tem e isso prejudica o andamento da escola. (CRISTAL, entrevista 2014).

Coadunando com esse relato da entrevistada, relacionado a todo um contexto no qual a mesma encontra-se erma diante dessa situação, Holmesland (*et al* (1989, p. 138) considera que "[...] o diretor de escola pública, mesmo eleito, é um indivíduo que tende a sentir-se desacompanhado, desprotegido, solitário".

Diante das reflexões acerca do processo de escolha de diretores, fica evidente que é um processo importante para que aconteça uma gestão democrática e participativa na escola, pois a escola tem autonomia para conduzir todo o processo educacional, mas não é só a eleição para gestores que garante a efetividade desse A postura do diretor também tem grande influência, pois ele pode ter sido eleito, mas ter uma postura autoritária, e sem comprometimento com a escola. O gestor precisa ter a consciência da responsabilidade que é estar à frente da gestão escolar e envolver todos que fazem parte da escola.

Com essa perspectiva, a participação se constitui em uma expressão de responsabilidade social inerente à expressão da democracia. Pode-se definir, portanto, a gestão democrática, como sendo o processo em que se criam condições e se estabelecem as orientações necessárias para que os membros de uma coletividade, não apenas tomem parte, de forma regular e contínua, de suas decisões mais importantes, mas assumam os compromissos necessários para a sua efetivação. Isso porque democracia pressupõe muito mais que tomar decisões (LUCK, 2009, p. 71).

Diante de tal afirmação, podemos inferir ainda que o gestor escolar eleito pela comunidade tem atribuições que lhe exigem qualificação profissional e postura de liderança, pois ele se configura numa referência para a escola e para a comunidade no entorno da escola. Desse modo, conforme salienta Luck (2009), ao gestor compete:



Criar na escola uma visão de conjunto, que estabelece o sentido de unidade e orienta o sentido de cooperação e ação articulada; promover clima de confiança e reciprocidade na construção de um ambiente colaborativo; promover a integração de esforços, a articulação de áreas de atuação, a quebra de aresta e o enfraquecimento de atritos, dissensos e diferenças; criar cultura de valorização das capacidades, realizações e competências das pessoas pela celebração dos seus resultados, como um valor coletivo da escola e da educação; desenvolver a prática das decisões colegiadas e compartilhamento de responsabilidades. (LUCK, 2009, p. 72).

Assim, evidenciamos que para haver uma gestão democrática e participativa é necessário que todos estejam juntos, professores funcionários, alunos e comunidade no processo e que todos participem de forma a contribuir com a evolução da escola. Até porque, o processo de escolha de diretores é um avanço, por possibilitar uma escolha democrática por parte da comunidade escolar, mas não é a solução dos problemas escolares. Ademais, o gestor fica temporariamente no cargo, podendo até se reeleger, tornando possível uma gestão com ideias novas para contribuir com a escola, mas a escola, independente do gestor que tem, precisa continuar a garantir uma educação de qualidade.

Tecendo algumas considerações...

As contexturas do momento conclusivo nos estimulam a refletir sobre o percurso, tendo em vista que é nesse instante que emergem as lacunas e falhas do processo, as dificuldades na efetivação do processo, as conquistas e construções... É nesse instante que percebemos a riqueza da experiência; o amadurecimento, as percepções... Além de nos darmos conta de que fazer pesquisa é, antes de desvelar um dado objeto, um ato de desvelarmos a nós mesmas como pesquisadoras.

Nesse sentido, a experiência foi desafiadora e nos proporcionou outras aprendizagens e uma visão mais sensível da realidade da temática em questão, haja vista que conseguimos contemplar o objetivo proposto para nortear estudo.

Foi um trabalho bastante significativo e enriquecedor, pois, nos permitiu conhecer um pouco mais sobre a eleição de diretores e ir a campo dialogar com uma diretora que foi eleita pelo processo democrático, e nos possibilitou, na prática,



perceber como acontecem essas eleições, o que nos permitiu o enriquecimento desta escrita, além de um aprofundamento acerca da temática.

Um aspecto que nos chamou a atenção diante da pesquisa foi o fato de, mesmo sendo eleita a nossa colaboradora destacar o como é difícil vencer a cultura da não participação, o quanto é complexo instituir uma prática de gestão inovadora e diferenciada, que contemple a noção de democracia com todos os envolvidos no contexto escolar.

Destacamos que a escola é da rede estadual e atende a alunos do município, sendo que as escolas municipais ainda não aderiram ao esse processo de eleição como condição de escolha de diretores escolares.

Percebemos ao longo deste estudo que a eleição de diretores pode ser uma possibilidade de melhoria dos processos educativos, já que uma pessoa nomeada por político, nem sempre tem a formação necessária ou o comprometimento com a escola. Ademais, o diretor indicado não se sente implicado com o espaço escolar, tampouco promove a participação da comunidade escolar, o que prejudica a instituição, sobretudo pela falta de autonomia e formação necessária para conduzir a escola e interagir com todos, fazendo com que todos participem e esteja comprometidos em colaborar e com a evolução da escola na direção da construção da qualidade das ações desenvolvidas na escola.

Nesse sentido, percebemos que o processo de eleição é de grande importância para o andamento da instituição, e seria uma conquista imprescindível se todas as escolas municipais conseguissem escolher seus diretores por esse processo, pois contribuiria para a autonomia das escolas municipais, o que facilitaria a promoção de uma gestão participativa, onde todos colaboram para o crescimento e desenvolvimento de toda a comunidade escolar.

Enfim, entendemos que para instituir uma educação de qualidade não basta apenas os professores se esforçarem ou mudarem sua forma de ensinar, ele precisa encontrar o apoio e os subsídios necessários da gestão escolar para que promova uma educação de qualidade, e para a garantia dessa qualidade também faz-se necessário a presença de um gestor comunicativo e articulador da sua prática já que garantir sucesso vai além das eleições, precisa-se de comprometimento e envolvimento da equipe gestora.



Referências

ARROYO, A. M. **Administração da Educação: Poder e participação**. In: Revista Educação e Sociedade. São Paulo, nº 2, p. 36-45, 1979.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** (Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996). Diário Oficial da União, 23.12.1996.

DEMO, Pedro. **Metodologia do Conhecimento científico**. São Paulo: Editora Atlas, 2000.

LIMA, Maria de Fátima Magalhães de. **Modalidades de escolha e de provimento de diretores escolares: desafios e alternativas para a gestão democrática e o alcance da qualidade da educação**. PUC-Rio. 2012.

LUCK, Heloisa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Editora Positivo, 2009.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação**. - São Paulo: Xamã, 2001.p. 144.

SILVA, Cláudia Dias. **Eleição de diretores escolares: avanços no exercício da gestão democrática da educação**. Article - Jan 2006



EIXO6: TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO

TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES DE PRÁTICAS FORMATIVAS NO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM PLATAFORMA *MOODLE*

Damires Santos Vasconcelos
Universidade do Estado da Bahia/UNEB
damiresvasconcelos@hotmail.com

Resumo

Este artigo é um recorte de uma pesquisa monográfica que traz uma discussão sobre o envolvimento das tecnologias na educação, especificamente de práticas formativas consolidadas no ambiente virtual de aprendizagem Plataforma *Moodle*, implantado na UNEB/Campus XI de Serrinha. Teve como objetivo investigar como ocorre a construção da aprendizagem mediada pelas tecnologias digitais de informação e comunicação no ambiente virtual, vivenciada pelos estudantes na disciplina TEC II EAD, ofertada na modalidade semipresencial, tendo como base a Resolução do CONSEPE Nº 1508/2012. Para isso, buscou responder a seguinte problemática: a aprendizagem mediada no ambiente virtual de aprendizagem está favorecendo a construção do conhecimento pelos estudantes da disciplina TEC II EAD? A opção metodológica se fundamentou na abordagem qualitativa utilizando o estudo de caso como método de pesquisa, o que possibilitou estreita aproximação com os colaboradores da pesquisa, permitindo atingir os objetivos propostos. Para o estudo teórico utilizou-se as concepções de diferentes autores: Lévy (1999;2003), Niskier (2000), Silva (2008), Okada (2009), Dias e Leite (2012), Kenski (2012), Masetto (2013) dentre outros e ainda diversas legislações a exemplos: LDB (1996), Portaria (1998; 2004) e Decreto presencial (2005). Como resultados conclui-se que o *Moodle*, enquanto espaço formativo fortalece a docência universitária, proporcionando construções de aprendizagens colaborativas e experiências instigantes entre professores e estudantes de Pedagogia. Outro aspecto evidenciado é que o AVA vem ampliando não apenas os espaços de formação docente, como também aumentando o campo de mediação pedagógica do professor.

Palavras-chave: Ambiente Virtual. Aprendizagem Mediada. Autonomia dos Estudantes.

Introdução

O avanço das tecnologias tem modificado as relações pessoais, culturais e sociais, e por conta disso, mudam-se também as diferentes formas de pensar, relacionar e comunicar-se. Hoje, as relações não se restringem apenas a espaços



formais e não formais, pois, com o advento da globalização e da informação surge também a nova ordem da interconectividade, possibilitando que diferentes grupos sociais, conectados pelo uso das novas tecnologias, estabeleçam formas diferenciadas de interatividade e apreensão de informação nos espaços virtuais.

Diante essa realidade, observamos que a educação está frente às mudanças constantes experimentadas em nosso tempo, em que distintas instituições estão se organizando para atender as exigências atuais. A prática educativa formal acontecida ao longo dos anos apenas nos ambientes presenciais, ou seja, nas salas de aulas tradicionais (mesmo tempo e mesmo lugar), vêm sendo concretizadas também por meio do ensino à distância e modalidade semipresencial, em Ambientes Virtuais de Aprendizagens (AVA), potencializada pelas ferramentas síncronas e assíncronas de comunicação.

A construção do conhecimento mediada nesses ambientes virtuais vem rompendo barreiras de tempo e espaço, unindo pessoas, comunidades e culturas que se comunicam, formam grupos de discussão, enfim, trocam e constroem conhecimentos, sem mesmo estarem ligadas nas mesmas localizações geográficas.

Essa nova forma de aprender, comunicar, interagir ou de se fazer presente, vem possibilitando outra maneira para a construção do conhecimento e consequentemente ressignificando a aprendizagem. Professores e alunos conectados por interesses comuns, ou seja, pela construção e troca de aprendizagem, de forma cooperativa e colaborativa, oportunizam um processo educativo de significação e compreensão. Observa-se ainda, que a prática educativa consolidada no AVA vem agregando à educação novos valores pedagógicos e novas concepções de ensino-aprendizagem, possibilitando que professores e alunos caminhem em direção as exigências da realidade atual e dos propósitos da emancipação humana.

Frente às inúmeras transformações que as instituições educacionais vêm experimentando por conta das tecnologias, e ainda, pelo reconhecimento da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de nº 9394/96 legitimar práticas de ensino à distância mediadas em ambientes virtuais, reconhecendo-as como processo positivo de formação e desenvolvimento do ser humano, torna-se interessante enquanto profissional da área da Educação à abordagem pela temática abordada nesse artigo.



Importante dizer que o interesse em iniciar essa discussão acerca do *Moodle* enquanto espaço formativo surge pelo interesse na área da EAD e por perceber que diferentes instituições acadêmicas, a exemplo a UNEB/Campus XI vêm integrando o currículo presencial ao virtual. O mesmo se fortalece diante minhas vivências, ainda quando graduanda do curso de Pedagogia da UNEB na consolidação de dois Componentes Curriculares ofertados na modalidade semipresencial, e, ainda, pelas experiências que tive no período de 2013 na monitoria voluntária do Grupo de Estudos em Tecnologias, Educação e Libras (GETEL) e na Monitoria do projeto EAD e a formação docente, desenvolvida nesse campus.

Diferentemente das abordagens realizadas sobre os Ambientes Virtuais de Aprendizagens, este artigo direciona a discussão especificamente ao *Moodle*, guiando-se pela seguinte problemática: a aprendizagem mediada no ambiente virtual de aprendizagem está favorecendo a construção do conhecimento pelos estudantes da disciplina TEC II EAD? E, como objetivo geral: investigar como se estabelece a construção de aprendizagem mediada pelas tecnologias digitais da informação e comunicação no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), vivenciada pelos estudantes na Disciplina TEC II EAD na UNEB/Campus XI. Como objetivos específicos buscou identificar as concepções de ensino-aprendizagem construídas no ambiente virtual de aprendizagem; levantar as dificuldades vivenciadas pelos estudantes na construção do conhecimento mediado no AVA; apresentar possíveis alternativas metodológicas para construção do conhecimento nos ambientes virtuais de aprendizagens.

A opção da abordagem qualitativa utilizando o estudo de caso como método de pesquisa possibilitou estreita aproximação com os colaboradores da pesquisa, através da entrevista-estruturada e observações da prática educativa no ambiente virtual da turma por meio da interface “Fórum de discussão”, permitindo atingir os objetivos propostos.

Certamente, as reflexões aqui apresentadas é um campo aberto à polêmica, já que os novos ambientes de aprendizagem, neste caso a Plataforma *Moodle* diferencia-se dos espaços tradicionais de ensino, o qual (re) cria outras



possibilidades para o processo educativo, onde educadores e educandos aprendem um novo tipo de comunicação.

Ambiente virtual de aprendizagem (AVA): conceitos, características e significações ao processo educativo

Durante muito tempo, a educação formal foi construída apenas em espaços tradicionais, com mesmo tempo e espaço de atuação. Professores e alunos distribuídos numa sala de aula internalizavam a norma racionalizadora de espaço e tempo em que os ambientes escolares tradicionais se estruturaram “salas retangulares, classes em fila reta, geometricamente controladas para evitar a dispersão dos olhares que deveriam estar vetorializados à frente para o mestre” (SILVA, 2008, p. 19). Este controle e disciplina que perduraram por muito tempo nas salas de aulas tradicionais não possibilitaram a flexibilização e a autonomia para a atuação de professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem, impondo o tempo “certo” de atuação, a estrutura física dos espaços e o limite de uso das ferramentas pedagógica, e dentro desse cenário transmitindo e controlando o ensino.

Nos dias atuais, influenciado pelos recursos tecnológicos disponíveis, a exemplo o computador conectado a internet, repensa-se a função da escola e o estatuto do ensinar, possibilitando a desmistificação ideológica de modelos redutores posto nos ambientes escolares tradicionais que defendiam a ideia de que o conhecimento formal só poderia ser construído no mesmo espaço geográfico e sob o controle do professor. A nova era da comunicação traz para o ensino um tempo de velocidade, flexibilização, interação e virtualidade, fazendo com que a construção de aprendizagem acontecessem controle de tempo e lugar.

Construído a partir do uso das tecnologias na educação, os novos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) rompe com o modelo tradicional das salas de aulas. Antes estes espaços se caracterizavam pela homogeneização, onde alunos e professores no mesmo tempo e espaço geográfico construía o saber, hoje, no AVA amplia o campo de atuação entre esses sujeitos, onde a interação e construção de aprendizagem acontecem sem impor aos envolvidos a necessidade de mesmo



tempo e localização espacial, e ainda, dispõe de diferenciadas ferramentas de comunicação e interação.

De acordo com Dias e Leite:

Um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) pode ser definido como uma sala de aula virtual acessada via *web*. Nesse sentido, um AVA, possibilitado pelo avanço tecnológico, tenta reduzir não apenas a distância física entre os participantes de um curso - alunos e professores - mas também, e mais especificamente, a distância comunicacional (DIAS; LEITE, 2012, p. 92).

Ou seja, nestes novos ambientes de aprendizagem, também conceituados como salas de aulas virtuais pelo fato de seu acesso ser via *web* e dispor de ferramentas pedagógicas para o ensino, o aluno e o professor não precisa se descolar para informar ou ser informado, ao contrário, a aprendizagem acontece sem estes saírem do lugar, basta acessar o seu AVAcadastrado e utilizar as diferentes ferramentas de comunicação disponíveis propondo uma nova dinâmica ao processo educativo e uma interação todos - todos como aborda Lévy (1999).

Esse modelo de interatividade todos-todos permitida ao processo educativo no AVA corresponde pela troca, negociação e comportamento estabelecido de todos (professores e alunos) no processo de construção do conhecimento, onde ambos são emissores e receptores de conhecimento, contribuindo, sugerindo e intervindo durante todo o processo. Ainda sobre as inúmeras possibilidades educacionais dentro do ambiente virtual de aprendizagem a partir da perspectiva da mobilidade, Dias e Leite (2012) apontam diversos fatores inovadores ao processo educativo, que são:

Disponibilizar mais recursos para o estudante, que poderá constar com um dispositivo para execução de tarefas, anotações de ideias, consulta de informação via *web*, registros digitais e outras funcionalidades; Promover acesso aos conteúdos em qualquer lugar e a qualquer momento; Expandir as estratégias de aprendizado disponíveis, através de novas tecnologias que dão suporte tanto a aprendizagem formal quanto informal; Proporcionar meios para o desenvolvimento de métodos inovadores de ensino, utilizando os recursos de computação e de mobilidade (DIAS; LEITE, 2012, p. 113).

Tendo em vista o cenário da mobilidade acontecido dentro do AVA a partir das tecnologias móveis disponíveis, observamos que se amplia a forma de acesso e compartilhamento ao saber, e inevitavelmente, muda-se a relação entre sujeito e objeto. Antes, o professor preso ao livro didático nas salas de aulas tradicionais, no



mesmo tempo que dos seus alunos desenvolvia suas aulas, hoje, o cenário é inovado, alarga-se o tempo, e, tanto o professor quanto o aluno se coloca no controle da intensidade de informação, do diálogo e da construção de aprendizagem.

Diante às inúmeras possibilidades pedagógicas dadas neste espaço, que diferentes instituições educacionais adotaram seu uso nas práticas educativas, permitindo que determinados componentes curriculares fossem ofertadas neste. Dessa forma, não apenas no ensino a distância o AVA é utilizado, mas também no ensino presencial, possibilitando que estudantes e professores interajam no outro espaço de comunicação para além das “paredes” dos espaços escolares tradicionais e do mesmo modo no ensino semipresencial, como suporte de comunicação, cooperação e interação ao processo educativo.

A dimensão do AVA, enquanto ambiente virtual potencializador de aprendizagem é obtido quando os estudantes são autores de sua própria aprendizagem, estando imersos durante todo o processo de construção do saber, e ainda, quando o educador reconhece o importante papel a desempenhar de um articulador e mediador, promovendo um espaço de autoformação, de trabalho coletivo e de descobertas.

O processo de ensino-aprendizagem a partir das interfaces do *moodle*

Ao se falar em processo de ensino e aprendizagem no atual contexto educacional deve-se levar em consideração os diferentes espaços que a educação formal vem sendo construída, neste caso, devemos considerar tanto as salas de aulas tradicionais que acontece o ensino presencial quanto os ambientes virtuais de aprendizagem, nesse caso específico o *Moodle*, onde se desenvolve a educação na modalidade semipresencial e EAD. E, isto, pelo fato deste ser considerado um espaço potencializador de aprendizagem, desencadeando práticas formativas para o pleno exercício da cidadania e estando aliado aos propósitos da emancipação humana.

No entanto, o ato de ensinar e aprender neste espaço virtual diferencia-se das práticas educacionais que acontecem nos espaços tradicionais, não apenas pela



estrutura do espaço físico que os caracterizam, mas também pela dinâmica como a prática pedagógica é desencadeada, pela flexibilização de tempo e ainda pelo comportamento comunicativo potencializado na *web*, o que possibilita a construção de diferentes concepções de aprendizagem.

Na plataforma *Moodle* educadores e educandos têm ao seu dispor diferentes ferramentas de comunicação, o que exige que estes sujeitos se libertem do modelo centralizado pela transmissão do conhecimento, permitindo-se a fomentação de um processo educativo partilhado, dinâmico e interativo. Ao aluno não cabe à passividade, o esperar apenas pelo professor para conduzir o processo, ao contrário, o aluno tem a liberdade e autonomia para pensar formas diferentes para trabalhar, podendo intervir quantas vezes que achar necessário diante as discussões.

O professor deve provocar e incentivar a participação dos alunos, propondo que estes conduzam momentos de discussões a partir das ferramentas síncronas e assíncronas de comunicação, e do mesmo modo permitir a realização de atividades de forma coletiva no ambiente, a exemplo a construção coletiva de textos no *wiki*. Esta ferramenta pode vim a ser uma poderosa ferramenta pedagógica fomentadora de um trabalho cooperativo, dinâmico e interativo, pois nela “uma turma inteira pode editar um documento de maneira coletiva, criando um produto feito pela turma. Por outro lado, cada aluno pode ter seu próprio *wiki* e trabalhar nele com a colaboração dos colegas” (DIAS; LEITE, 2012, p. 100). Colocar o aluno no cento da aprendizagem, permitindo-o a construção de um espaço a ser explorado distancia-se de práticas reprodutoras centrada na transmissão do conhecimento. Para Silva (2000), essa nova maneira de se relacionar acaba com a passividade do aluno, possibilitando o desenvolvimento de sua autoformação e autonomia na construção de aprendizagem, em que:

O aluno, por sua vez, passa de espectador passivo a ator situado num jogo de preferências, de opções, de desejos, [...] e de estratégias, podendo ser emissor e receptor no processo. E a educação pode deixar de ser um produto para se tornar processo de troca de ações que cria conhecimento e não apenas o reproduz (SILVA, 2000, p. 23).

No *Moodle* alunos e professores assumem novos papéis, e constroem um espaço de trabalho cooperativo e dinâmico, ambos interrompem a ideia autoritária



postos nos ambientes tradicionais que se baseiam no falar e/ou ditar do mestre. No ambiente virtual, alunos e professores não estão fisicamente presentes como acontece no ambiente presencial, é a interação entre esses sujeitos que rompe com as barreiras geográficas de tempo e localidade, e neste processo, as ferramentas de comunicação e colaboração síncronas e assíncronas possuem um papel fundamental ao potencializar a comunicação, interação e a difusão dos conhecimentos entre seus usuários.

O uso consciente das interfaces de comunicação existentes na plataforma *Moodle*, possibilita ao professor assumir importante função de mediador da aprendizagem e o estudante de gerenciador da construção de seu próprio conhecimento, ou seja, o mesmo tem a liberdade de assumir seus próprios horários de estudo, local e ritmo. Dessa forma:

A ação docente mediada pelas tecnologias é uma ação partilhada. Já não depende apenas de um único professor, isolado em sua sala de aula, mas das interações que forem possíveis para o desenvolvimento das situações de ensino. Alunos, professores e tecnologias interagindo com o mesmo objetivo geram um movimento revolucionário de descobertas e aprendizados (KENSKI, 2012,p. 105).

Nessa perspectiva, é nítido que a dinâmica e o ritmo que a construção de aprendizagem acontece no *Moodle* distancia-se das práticas educativas que acontecem nas salas de aulas tradicionais, uma vez que, o próprio trabalho coletivo desencadeado, a flexibilização de tempo, a velocidade de acesso à informação, e, ainda, uma nova maneira relacional entre sujeito e objeto de estudo a partir das interfaces de comunicação revitaliza a prática pedagógica e a aprendizagem dos envolvidos, ou seja, por meio da interação *online*- via *web*, o professor pode direcionar um questionamento a todos os envolvidos ou iniciar um momento de conversação com cada aluno, seja através do *chat*, lista de discussão, fórum, bate-papo, o que pode aumentar a dimensão do diálogo e a participação dos sujeitos. Sobre o leque de possibilidades no processo de ensino e aprendizagem a partir das ferramentas comunicacional Dias e Leiteressaltam:

Através das ferramentas assíncronas - e-mail, lista de discussão, fórum etc. - é possível valorizar a reflexão e o refinamento das ideias dos participantes de um processo comunicacional. As ferramentas síncronas, por sua vez -



como os chats - permitem a valorização da velocidade de comunicação, visto que a interação ocorre em tempo real (DIAS; LEITE, 2012, p. 94).

A partir da reflexão de Dias e Leite (2012) pode-se observar que são inúmeras as ferramentas de comunicação a ser utilizada pelo professor no processo de ensinar, no entanto, o que vai possibilitar a construção de uma aprendizagem significativa vai além do uso das ferramentas em si. As mesmas sozinhas não conseguirão revolucionar ou até mesmo afirmar o desenvolvimento de uma aula atrativa e dinâmica, cabe ao professor se colocar como um mediador do aluno, para que diante sua intencionalidade pedagógica alcance seus objetivos. A mediação pedagógica parte da motivação, do questionar, do provocar, o professor se distancia do falar/ditar do mestre, construindo juntamente com seus alunos um novo percurso para se chegar à aprendizagem.

[...] entende-se por mediação pedagógica a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem - não uma ponte estática, mas uma ponte "rolante", que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos (MASSETTO, 2013, p. 151).

Ou seja, o processo de ensino e aprendizagem no *Moodle* a partir da mediação pedagógica rompe com a ideia da transmissão do saber e daquele professor detentor do conhecimento, que apenas transmite os conteúdos para seus alunos, tornando-os um depósito do educador. O aluno dessa vez é motivado, provocado e questionado, possibilitando sua co-participação, o trabalho autônomo e a comunicação livre. O professor, portanto, é aquele que cria possibilidades de aprendizagem e oferece um espaço a ser explorado pelo aluno.

A ausência da mediação pedagógica interfere de forma negativa no comportamento dos alunos, o que pode trazer sérios danos ao processo de ensino e a aprendizagem e "na medida em que o professor não tem bem presente o quanto ele deve ser interativo para assim, estimular/motivar seus alunos a serem cada vez mais interativos, o processo tende a ir arrefecendo, esfriando" (NETTO, 2006, p. 61). Diante essa argumentação, pode-se compreender que a mediação pedagógica é fundamental ao processo educativo, se os estímulos à participação e ao envolvimento não acontecem, e do mesmo modo, sem a presença de uma ação



docente provocadora e intencional, o processo de interatividade não deslança, levando os alunos ao isolamento e a passividade.

Não basta apenas trazer para o ensino diferentes ferramentas de comunicação e interação, se delas não é permitido um trabalho colaborativo, uma vez que, o poder das ferramentas síncronas e assíncronas está na forma de uso pelos envolvidos. A ação mediadora do professor e o envolvimento dos alunos diante a utilização dessas ferramentas definirão a intensidade de aprendizagem e a exploração do AVA como espaço de sociabilidade e potencializador de conhecimentos.

Considerações finais

O processo de globalização e o avanço tecnológico proporcionaram novas demandas no que diz respeito à educação, especificamente a formação inicial e continuada, favorecendo a construção de novos ambientes de aprendizagem que vem atendendo os diferentes interesses institucionais e do mesmo modo, as demandas da sociedade e da cultura contemporânea.

Impulsionada pelas inovações tecnológicas e também curriculares, a Educação a Distância, consolidada por meio do ensino semipresencial, vem conquistando seu espaço na UNEB/Campus XI, possibilitando experiências educacionais com ênfase na qualificação profissional e fortalecendo o processo de ensino e aprendizagem mediado pelo *Moodle*. Essa integração do ensino presencial ao virtual mostra que para além das salas de aulas tradicionais o uso do AVA vem ampliando não apenas os espaços de formação docente, como também aumentando o campo de mediação pedagógica do professor.

Dentro desse cenário, foi visualizado durante o processo de realização da pesquisa, que a consolidação do Componente Curricular TEC II EAD possibilitou a construção de um processo de interação e comunicação no ensino mediado pelas tecnologias, em que a docente da turma e seus alunos traçaram novos caminhos de sociabilidade, de aproximação e diálogo para o processo de ensino-aprendizagem, fomentando aprendizagens significativas baseada na autogestão e coparticipação ativa dos estudantes. Revelando que a Plataforma *Moodle* tem sido um espaço



formativo significativo por contribuir para consolidação de um modelo de educação capaz de criar novas formas de relacionamentos com as tecnologias e com o mundo, onde os envolvidos exploram as possibilidades de comunicação para o desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Assim, no que diz respeito ao primeiro objetivo da pesquisa, que tratou de identificar as concepções de ensino-aprendizagem construídas na Plataforma *Moodle*, pude compreender que não foi simplesmente o uso desse ambiente virtual ou de seus aparatos tecnológicos que possibilitaram a construção de concepções significativas, e sim, a atuação crítica, reflexiva e dialógica destes sujeitos no espaço-tempo educativo no qual estavam inseridos. Isso revela que para além do uso de recursos tecnológicos em todos os níveis de ensino é necessário que o processo de construção do conhecimento seja compreendido como uma construção social e que depende muito mais dos sujeitos envolvidos (professor e alunos), ou seja, de um comportamento diálogo, colaborativo e interativo do que do uso de um ambiente virtual e suas interfaces, seja um fórum, chat e *wiki*.

Já no segundo objetivo da investigação, os estudantes entrevistados apontaram as dificuldades encontradas na construção do conhecimento mediado no AVA pude perceber que a integração do presencial ao virtual deve acontecer gradativamente, permitindo que os alunos aprendam e se adaptem com essa nova forma e/ou maneira de se fazer educação, visto que foi uma experiência nova para todos os entrevistados e estes não estavam preparados para tal realidade. Diante as diferentes dificuldades apontadas nota-se a importância da ação docente nesses ambientes virtuais, para ajudar os alunos a superarem as limitações, inibições de maneira que aprendam a interagir e comunicar virtualmente com o grupo. Assim, o professor se torna ponte entre o conhecimento e o estudante, no qual propõe atividades que facilitem essa apropriação.

Na última categoria desta pesquisa, os dados trouxeram diferentes alternativas metodológicas para a construção do conhecimento nos ambientes virtuais, permitindo compreender que são infinitas as possibilidades de se construir um trabalho pedagógico diversificado por meio da educação EAD, o que pode revitalizar a construção de aprendizagens e ressignificar o ensino nesses ambientes. Diante isso, fica evidente que ao permitir novas relações entre os



educandos com o objeto do conhecimento, o professor além de dinamizar o processo educativo, ele agrega diferentes oportunidades de comunicação e interação no AVA.

Ainda, ao analisar as falas dos estudantes extraídas na Plataforma *Moodle*, por meio da interface fórum de discussão e as das entrevistas, pode-se afirmar que as mesmas deixam em evidência a importância da inserção da EAD na proposta curricular do curso de Pedagogia do Campus XI, tanto por permitir que os discentes dialogassem com a realidade ao seu entorno, que a cada dia mostra um cenário altamente tecnológico e exige mudanças na concepção de ensinar e aprender, quanto por possibilitá-los vivenciar uma nova dinâmica e interação permitida ao processo educativo em um ambiente que diferenciava das salas de aula tradicional, e que vem rompendo com ideias autoritárias e racionalizadoras de tempo e espaço que as salas de aulas se estruturaram.

Outro aspecto evidenciado na investigação foi que essa experiência também serviu para prepará-los enquanto futuros docentes sobre a utilização pedagógica das interfaces de comunicação e informação existente no ambiente virtual, de forma que esses estudantes também sejam capazes de construir propostas formativas e inovadoras para dinamizar o processo educativo com seus alunos. Tais argumentações retomam a problemática da pesquisa que investigou: a aprendizagem mediada no ambiente virtual de aprendizagem está favorecendo a construção do conhecimento pelos estudantes da disciplina TEC II EAD? Permitindo afirmar que o *Moodle* enquanto espaço formativo fortalece a docência universitária, proporcionando construções de aprendizagens colaborativas e experiências instigantes entre estudantes e professores.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 03 ago. 2014.

DIAS, Rosilâna Aparecida; LEITE, Lígia Silva. **Educação a distância: da legislação ao pedagógico**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012. (Coleção Papirus Educação).



LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Trad. Carlos I. da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34,1993. Disponível:<http://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2015/03/LEVY-Pierre-1998-Tecnologias-da-Intelig%C3%Aancia.pdf>.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e tecnologias de informação e comunicação. In: MORAN, J. M; MASETTO, M. T, BEHRENS, M. A. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2013, p.141-169.

NETTO, Carla. Interatividade em ambientes virtuais de aprendizagem. In: FARIAS,ElaneTurk (Org.). **Educação presencial e virtual**: espaços complementares na escola e na empresa. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006, p.51-65.

SILVA, Ester Ferreira de Miranda. **Educação e tecnologia**: a formação docente e a utilização dos dispositivos tecnológicos digitais na escola. Serrinha-BA: UNEB, 2012.

SILVA, M. L. A urgência do tempo: novas tecnologias e educação contemporânea. In: SILVA, M.L. (Org.). **Novas tecnologias**: educação e sociedade na era da informação. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p 11-37.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.



RESUMOS DOS PÔSTERES



EIXO: EDUCAÇÃO, CULTURA E DIVERSIDADE

SERRINHA-BA: CIDADE E PATRIMÔNIO HISTÓRICO

Ana Carla Pinto da Silva
Universidade do Estado da Bahia-UNEB
anacoite22@hotmail.com
Sheena Matos Pinheiro
shellceu@hotmail.com
Universidade do Estado da Bahia-UNEB
Vanessa da Silva Cerqueira
nessa_cerqueira@live.com
Universidade do Estado da Bahia-UNEB
Prof. Jânio Roque Barros de Castro
Universidade do Estado da Bahia-UNEB

A saída a campo teve como proposta a pesquisa, observação da cidade e do patrimônio histórico de Serrinha-BA, na qual foi realizado registros sobre o espaço e as modificações da paisagem que contribuía com a característica do tempo. Os patrimônios também revelaram a presença de símbolos que expressam a questão do poder executivo e religioso. A atividade de campo teve como discussões, questões sobre cultura e política, explorando as construções dos patrimônios públicos. Sendo o objetivo do trabalho conhecer os patrimônios históricos, identificando nas estruturas o sentido da arte, do design, da ideologia política dos símbolos artísticos, marcado pela época do poder público, como atribuição de uma ideologia logística do governo. A metodologia do trabalho ocorreu entre etapas de planejamento com docente e discente, em sala de aula, para vivenciar em campo o sentido de cada ponto de referência desde que foram criados, explorando e aguçando a nossa própria curiosidade das coisas que passam despercebidas e, que muitos de nós, não sabemos a significância do que cada espaço revela. Os símbolos dos patrimônios refletem também a expressão de culturas exteriores trazidas pelos colonizadores. Enquanto o docente relatava registrávamos sobre o que era dito com relação aos pontos que durante muito tempo foram estratégicos para a circulação e comercialização de produtos. Os estudos tiveram como abordagem teórica: Santos (2012) e Claval (2007) que discutem sobre como os lugares são revelados pela imagem, história e repercutem numa estética global, revelando ideologia e beleza dos patrimônios sobre as edificações do que nos é aparente.

Palavras-chave: Patrimônio. Símbolos. Modificação do Espaço.



EDIÇÃO E ESTUDO GRAFEMÁTICO EM DOCUMENTOS MANUSCRITOS

Claudice Ferreira Santos

Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

claudicekau@hotmail.com

Profa. Ma. Josenilce Rodrigues de Oliveira Barreto (Orientadora)

Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

O presente trabalho é uma pequena amostra de uma pesquisa a nível de Iniciação Científica (PEVIC/ UEFS) acerca de documentos manuscritos de épocas pretéritas. Com o objetivo de apresentar uma proposta de edições fac-similar, semidiplomática e fazer o estudo das variações grafemáticas, em seguida, comparara evidenciando, através do legado linguístico, histórico e cultural, as possíveis mudanças sofridas pela língua portuguesa ao longo do tempo. O documento a ser editado e analisado é um processo crime de estupro composto por 47 fólios, escritos no recto e verso, em letra cursiva e papel almaço. Do suporte material as folhas amareladas e com as bordas. O documento está sob a guarda do CEDOC - Centro de Documentação e Pesquisa da Universidade Estadual de Feira de Santana – Bahia. O estudo de documentos manuscritos em épocas pretéritas permite-nos, compreender e entender a história de uma dada civilização. Dessa maneira, pretende-se executar a edição fac-similar e semidiplomática de um processo-crime de estupro do século XX, expondo equivalente as alterações ortográficas ocorridas na língua, utilizada naquele período, o que homologa o valor de estudar os manuscritos de épocas pretéritas, tal como auxiliar e contribuir para o prosseguimento dos estudos linguísticos e filológicos na Bahia, especialmente para os estudos acerca de documentos do sertão baiano e da ortografia da Língua Portuguesa. Portanto, para embasar tal pesquisa recorreremos a Queiroz (2007) e Cambraia (2005).

Palavras-chave: Estudo Grafemático. Documentos Manuscritos. Língua Portuguesa



EMPODERAMENTO: REFAZENDO O DISCURSO ESTÉTICO SOBRE O CABELO CRESPO

Dailza Araújo Lopes
Mestranda do Programa Multidisciplinar de
Pós-graduação em Estudos Étnicos e Africanos - UFBA/CEAO
dailzaaraujo@gmail.com

Este estudo refere-se a antigas e novas formas de construção dos discursos em torno do uso do cabelo crespo como intervenção estética política, através da proposta do empoderamento em que, a definição deste termo, do ponto de vista conceitual de Horochovski e Meirelles (2007) aponta uma aproximação com a noção de autonomia. Assim, nos primeiros anos do século XXI, temos presenciado a valorização do cabelo crespo, emergindo como uma forma política de resistir às narrativas coloniais que ainda perduram no ideário social, principalmente, quando se pensa a estética feminina dentro de contextos específicos, como a mídia televisiva, os jornais, as redes sociais, e as relações cotidianas. É importante salientar, a partir dos estudos feitos, que esse movimento tem se concentrado de forma mais acentuada no espaço virtual do *facebook*, o qual tem sido um meio de mobilização para incentivo, a aceitação dos cabelos ditos naturais por mulheres, que durante muito tempo, usaram procedimentos químicos de alisamento para modificar suas raízes capilares. Esse retorno ao cabelo crespo, ou cabelo natural, tem ganhado um número muito grande de adeptas, movimento individual, mas que tem se tornando coletivo, a partir do momento em que são criados grupos na rede do *facebook*, com a participação de mulheres de todo o Brasil. A metodologia utilizada para realização desta pesquisa foi análise de alguns casos de racismo e preconceito no *facebook*, em conjunto com a metodologia bibliográfica, tomando como referência o que aponta Nogueira (1995,) “no Brasil o preconceito é de marca”. Podemos perceber, que se torna fundamental uma desconstrução estética, conforme aponta Santos (2015, p. 29) “é assim que cabelo crespo tem gerado certo ativismo no sentido da afirmação da identidade negra, muitos são os relatos de empoderamento baseado no ato de assumir seus cabelos crespos.”

Palavras-chave: Empoderamento. Cabelo crespo. Facebook.



CULTURAS E EDUCAÇÃO: A IMPORTÂNCIA DAS MANIFESTAÇÕES CULTURAIS REGIONAIS/LOCAIS NAS AÇÕES DO EDUCAR EM ESPAÇOS ESCOLARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Evelly de Mônaco Silva Soares
Universidade Estadual de Feira de Santana
Evellymonacosoares95@gmail.com
André Conceição Costa
Universidade Estadual de Feira de Santana
andrepsique@gmail.com

O presente trabalho refere-se a uma pesquisa que tem por título “A importância das manifestações culturais nas ações do educar em espaços escolares da Educação Básica em Feira de Santana”, oriundo do projeto de pesquisa “Coexistência entre cultura/s e educação: a relevância dos repertórios simbólicos da/s Cultura/s, da diversidade cultural no cotidiano das ações de educar na escola” o qual tem caráter interinstitucional, vinculado ao Núcleo de Investigações Transdisciplinares (NIT) e envolve, no momento, professores/as pesquisadores/as da UEFS, da UNEB e do Ensino Médio, bem como estudantes de graduação e de pós-graduação da UEFS. Devido à grande onda da lógica individualista e competitiva da sociedade contemporânea, urge a necessidade de investigar e afirmar práticas de convivência e de solidariedade marcadas por ações conjuntas, levando em consideração as Culturas locais/regionais. Este trabalho tem como objetivo identificar a importância da relação entre Cultura/s e Educação, e se as manifestações culturais regionais/locais estão presentes nos espaços escolares, considerando os repertórios simbólicos e singulares destas localidades. Propomos, através deste trabalho, relatar as investigações teóricas (pesquisa bibliográfica) e, sobretudo, empíricas em escolas públicas de dois municípios da região Nordeste da Bahia e apresentar os resultados alcançados através da mesma. Procura-se refletir a relevância dessas manifestações nas ações do educar em algumas escolas da Educação Básica de Feira de Santana e do distrito de Caldeirão localizado do Município de Araci. Os sujeitos da pesquisa foram constituídos de doze (12) alunos e quatro (04) professores/as de duas escolas Municipais da Educação Básica de Feira de Santana e de Araci-BA que responderam ao convite realizado pelo NIT. Os procedimentos metodológicos que conduziram este trabalho foram à entrevista aberta, o questionário aberto, os registros fotográficos e de filmagens, as anotações das diversas experiências vividas, entre outros procedimentos que se fizerem pertinentes.

Palavras-chave: Cultura/s regionais/locais. Ações do educar. Educação Básica.



FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO: UMA ANÁLISE FOTOGRÁFICA NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, CAMPUS XI

Gersier Ribeiro dos Santos
Universidade do Estado da Bahia
gessiaribeiro@gmail.com
Marilene dos Santos Queiroz
Universidade do Estado da Bahia
Mary-queiroz@rotmail.com
Profª Drª Lícia Maria de Lima Barbosa
Universidade do Estado da Bahia
pedrobeninho@yahoo.com

O presente trabalho intitulado, feminização do magistério: uma análise fotográfica sobre o curso de licenciatura em pedagogia da Universidade do Estado da Bahia, Campus XI, versa sobre discussões de gênero e o protagonismo da mulher na educação. O desejo pela pesquisa se deu a partir dos contatos bibliográficos e discussões sobre o papel da mulher na educação e através das implicações pessoais com a temática. A mulher sempre teve um lugar de submissão em relação aos homens, esse fato também foi visível no processo histórico da educação, porém, no decorrer do século passado, a docência passou a adquirir um caráter eminentemente feminino, chegando ao ponto de ser, hoje, uma profissão expressivamente de mulheres. Contraditoriamente a docência é também, uma das profissões brasileiras mais inferiorizadas, o que nos faz entender que mesmo ocupando os espaços profissionais na educação, as mulheres e suas áreas de atuação ainda são discriminadas. Nesse sentido, buscamos responder a seguinte pergunta: Quais os processos históricos, sociais que faz da docência uma profissão eminentemente feminina? Apresentamos como objetivo principal: analisar através de fotografias históricas e atuais a presença feminina no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia, Campus XI, e como objetivos específicos: entender o processo histórico da feminização do magistério; refletir sobre as relações de gênero e poder na educação através da profissão docente. No intuito de possibilitar subsídios teóricos para o nosso trabalho utilizamos de autores, como: Louro (1997); Almeida (1996); Chamon (2005). Esta pesquisa está ancorada na pesquisa qualitativa, têm como método de obtenção de resultados, comparações fotográficas, através de uma análise documental e os sujeitos envolvidos são os/as estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia, do período de 2006 a 2016, da Universidade do Estado da Bahia-CAMPUS-XI.

Palavras-chave: Feminização do magistério. Educação. Mulheres.



JORNAL FUXICO COMO DISSEMINADOR DA DIVERSIDADE DE SABERES

Grazielle Miranda Silva

Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

grazimiranda3@gmail.com

Juliana de Matos Figueirêdo

Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

juli.ana_mf@hotmail.com

O presente trabalho tem por objetivo retratar o Jornal Fuxico como um meio de comunicação que age com intuito formativo. O Jornal busca proporcionar uma visão transdisciplinar da cultura e do mundo, permitindo o acesso do leitor a artigos; poemas; crônicas e imagens que estimulem a criticidade e a curiosidade, ao mesmo tempo em que apresenta ao seu público uma diversidade de saberes. O Jornal Fuxico é de cunho extensionista, pois é produzido na UEFS pelo Núcleo de Investigações Transdisciplinares (NIT), ligado ao Departamento de Educação, e é desenvolvido com a intenção de compartilhar ideias e culturas para um público vasto, sendo distribuído muito além dos muros da UEFS, indo a diversos grupos; ONGs; escolas; cidades e regiões do país. Esse projeto sugere um contato mais próximo entre as pessoas e a leitura, alimentando uma interação entre culturas e tornando possível o contato com as diversas formas de conhecimento que abrangem a arte, a ciência, a filosofia e as tradições culturais. Baseamo-nos, então, em autores como Laraia (1986) e Paulo Freire (1989) que vão tecer abordagens referentes à cultura e a importância da leitura no desenvolvimento intelectual e espiritual do sujeito. O Jornal estimula nas pessoas a expressão dos sentimentos e ideias, instigando o desejo de produção de uma forma crítica e criativa; proporciona uma melhor compreensão do mundo, da vida, principalmente por ser um meio de comunicação de caráter formativo/educativo. Em sua amplitude de valores e significados um Jornal dessa natureza se traduz como recurso que compartilha ideias, entrelaçando culturas e saberes, embasado em diferentes áreas do conhecimento, elevando gradualmente a curiosidade, a imaginação e a expansão da visão de mundo do leitor.

Palavras-chave: Criticidade. Cultura. Saberes.



CULTURA E IDENTIDADE: OS CIGANOS NUMA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE SERRINHA-BA

Katiele Ferreira dos Santos
Universidade do Estado da Bahia
katiele61@gmail.com
Marta Alencar dos Santos
Universidade do Estado da Bahia
alencar.mart@gmail.com

A presente pesquisa intitulada “Cultura e identidade: os ciganos numa escola no município de Serrinha-BA” traz uma reflexão acerca da introdução da cultura cigana no currículo escolar. A implicação pessoal se deu pelo fato de perceber em mim certo medo de ciganos, pelo simples fato de ouvir alguns parentes e amigos muitas vezes se referirem aos ciganos de forma pejorativa, e ao observar um contexto escolar na cidade de Feira de Santana, uma ação onde um profissional de educação sentiu-se intimidado para tocar num aluno cigano. Estas vivências contribuíram de forma significativa para buscar maior conhecimento sobre esses povos e suas relações com o espaço escolar e chegar à questão norteadora desta investigação: Como a escola introduz a cultura cigana no currículo em atendimento legal à diversidade cultural e construção da identidade desses sujeitos? A partir daí delimitou-se como objetivo geral discutir como a escola trabalha a cultura cigana no currículo, a fim de atender as demandas legais a respeito da diversidade cultural e construção da identidade positiva dos sujeitos pertencentes a esse povo. Este trabalho também propõe visibilizar a história dos ciganos, sua cultura e contribuir para maiores discussões e valorização da cultura cigana numa escola municipal de Serrinha-BA. O trabalho inicialmente tem como suporte teórico os seguintes autores: Rezende (2000), Hall (2006), Moonen (2013), Santos (1994) e Silva (2014). A metodologia que será utilizada é a pesquisa qualitativa, inspirada no estudo de caso, com entrevista semiestruturada uma vez que esta abordagem pode levar os que estão envolvidos nesta pesquisa a pensar livremente, refletir e opinar sobre o objeto em questão. Saliento que a pesquisa aqui apresentada, está em desenvolvimento, encontrando-se na fase de revisão bibliográfica.

Palavras-chave: Identidade. Ciganos. Currículo.



SEXUALIDADE E GÊNERO: A VISÃO DE ALGUNS PAIS DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE ESCOLAS DE FEIRA DE SANTANA

Jaqueline Souza

Faculdade Anísio Teixeira(FAT)

Jaque.santos.silva.js@gmail.com

Miréia Oliveira

Faculdade Anísio Teixeira(FAT)

Mire_oliveira@yahoo.com.br

Luciana Rios da Silva

Faculdade Anísio Teixeira

luciana-uefs@hotmail.com

O presente trabalho surgiu das discussões promovidas no curso de Licenciatura em Pedagogia, da FAT, em Feira de Santana-BA e tratou da temática recente no campo da educação, mas, nem por isso menos importante, que refere-se à responsabilidade pedagógica com as aprendizagens acerca dos conceitos de gênero e sexualidade. Teve como pergunta norteadora: o que pensam alguns pais de alunos do Ensino Fundamental de duas escolas de Feira de Santana sobre a inserção da discussão gênero e sexualidade no currículo escolar? Os objetivos foram: discutir os conceitos de gênero e sexualidade e sua relação com a escola; analisar as concepções de alguns pais de alunos do Ensino Fundamental I de duas escolas de Feira de Santana, acerca da inserção da discussão gênero e sexualidade no currículo escolar. Os autores utilizados foram: Louro (1997); Silva (1998), Sousa, Fernandes e Barroso (2006); Nogueira (2010). O procedimento metodológico desenvolvido foi a entrevista com 06 (seis) pais de alunos. Os dados revelaram que os pais, mesmos tendo consciência da necessidade de conversar com os filhos sobre o tema, reproduzem o que e como aprenderam sobre sexualidade, desconhecendo que esta está diretamente relacionada à identidade. Reconhecem que a escola deve se constituir como um espaço de discussão de sexualidade e gênero, garantindo, contudo a escuta da família no momento de definição do que e como tratar da temática. Fica evidente a necessidade de aprofundamento maior acerca dos estudos sobre gênero e sexualidade, bem como a compreensão de que a escola e a família precisam dialogar sobre tais temas, se quiserem perspectivar uma educação inclusiva e democrática.

Palavras-chave: Gênero e Sexualidade. Família. Currículo escolar.



EIXO: ENSINO, CURRÍCULO E PRÁTICA PEDAGÓGICA

ENSINO DE GEOGRAFIA E LINGUAGENS IMAGÉTICAS: O TRABALHO COM OS INFOGRÁFICOS NA ESCOLA ANA OLIVEIRA EM TEOFILÂNDIA/BAHIA

Adezildo Araújo Rodrigues

Universidade do Estado da Bahia/*Campus XI*

adezildo@outlook.com

Carine Oliveira Santos e Santos

Universidade do Estado da Bahia/*Campus XI*

carineoliver52@gmail.com

Adineide Oliveira dos Anjos

Universidade do Estado da Bahia /*Campus XI*

ady.oliveira@outlook.com

Jussara Fraga Portugal

Universidade do Estado da Bahia/*Campus XI*

jfragaportugal@yahoo.com.br

O Atelier Geográfico Temático é uma das ações que compõem o subprojeto “Formação docente e Geografia escolar: das práticas e saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico” vinculado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES), desenvolvido na Universidade do Estado da Bahia – UNEB/Campus XI, no contexto do Curso de Licenciatura em Geografia. A sua terceira edição, intitulada “Geografia em imagens: abordagem de fatos, fenômenos e processos geográficos”, realizada no semestre 2016.1, ancorado na potencialidade do uso didático-pedagógico das diversas linguagens como dispositivos para ensinar e aprender conceitos e temas da Geografia Escolar intencionou o planejamento e a realização de práticas de ensino, contemplando os conteúdos curriculares da unidade letiva, mediados pelas linguagens imagéticas. A referida prática realizada no contexto da escola rural Ana Oliveira, situada no Povoado Socavão, no município Teofilândia, teve como o público-alvo os alunos dos 9º ano. Dentre as tipologias das linguagens imagéticas, utilizadas no devir das práticas pedagógicas, elegemos os infográficos como elemento fundante deste trabalho porque representam uma harmoniosa combinação de textos, imagens, gráficos, mapas e em alguns casos, vídeos e, também, por conta da sua difusão no domínio da comunicação na sociedade e na escola e pela facilidade em se compreender o conteúdo abordado com a clareza de dados e a objetividade inerentes a essa linguagem, o que por sua vez, potencializa o desenvolvimento da cognição dos indivíduos e sua memória visual, contribuindo assim para a produção de conhecimentos e aprendizagens geográficas.

Palavras-chave: Atelier Geográfico Temático. Imagens. Infográficos.



A LITERATURA INFANTIL A PARTIR DA SACOLA DA LEITURA: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES NO ESTÁGIO

Angélica Silva Santos
Universidade do Estado da Bahia
angélica-ssantos@hotmail.com
Sâmia Karen dos Santos Silva
Universidade do Estado da Bahia
samiakarensilva@gmail.com
Gildaite Moura de Queiroz
Universidade do Estado da Bahia
gildaitemoura@hotmail.com

A literatura infantil permite a criança entrar no mundo da leitura de maneira divertida e prazerosa (SIMÕES, 2000). Este trabalho apresenta nossa experiência do Estágio no componente curricular Pesquisa e Estágio III: Séries Iniciais do Ensino Fundamental, realizado no Colégio Delta (rede privada) em Serrinha-BA. O Colégio desenvolve um Projeto de Leitura denominado de “A Sacola Viajante” e, a partir deste construímos um subprojeto de intervenção, porque durante o período da observação vimos a força desse projeto entre os estudantes percebemos que poderíamos, também, acrescentar algo mais. Com uma metodologia do tipo intervenção, nosso subprojeto teve o objetivo geral de socializar, entre os alunos, as leituras realizadas a partir da Sacola Viajante, a fim desenvolver a oralidade, a autonomia e reflexão crítica (RESENDE, 1997). Como específicos intentamos estimular a socialização da leitura e da escrita através do registro a fim de desenvolver e ampliar o vocabulário dos estudantes, pois por meio da socialização das leituras em sala de aula desejávamos promover ainda mais a significação destas (ZILBERMAN, 1987). Esta experiência se tornou bastante relevante para a nossa formação acadêmica, pois pudemos construir conhecimentos significativos acerca da docência na medida em que as crianças expressavam o significado da leitura de forma emocionante, ao refletirem sobre o respeito, a auto-aceitação, e a ampliação do conhecimento de mundo (DINORAH, 1996). Enquanto estudantes do Curso de Pedagogia, compreendemos a importância de despertar a imaginação e a criatividade dos estudantes por meio da valorização da literatura como prática diária, pois sabemos que as histórias estão culturalmente presentes no nosso cotidiano e auxiliam na construção da identidade do sujeito. Ademais, na perspectiva de formação dos professores, o estágio possibilitou a reflexão sobre o fazer docente das estagiárias na articulação teoria-prática, bem como da professora regente da classe (PIMENTA e LIMA, 2006).

Palavras-chave: Literatura Infantil. Leitura. Estágio.



ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA NAS SÉRIES INICIAIS: UM ESTUDO A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE PROFESSORES DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - PARFOR, CAMPUS XI, SERRINHA

Arlene Santana Morais Dantas
Universidade do Estado da Bahia
Asmd15@hotmail.com
Marcia Brigida Josefa Souza
Universidade do Estado da Bahia
marciapucino@hotmail.com
Lorena Ferreira
Universidade do Estado da Bahia
loriuefsgeo@hotmail.com

O principal objetivo dessa pesquisa qualitativa é contribuir para o permanente repensar dos professores sobre a cartografia nas séries iniciais. O nosso desafio está em não apenas avançar nas discursões teóricas, mas em oferecer sugestões para a prática educativa. Nesse sentido, entende-se cartografia como o conjunto de estudo e operações lógico matemática, técnicas e artísticas que a partir de observações diretas e das investigações de documentos e dados, intervém na construção de mapas, cartas, plantas e outras formas de representação bem como no seu emprego pelo homem, ou seja, a Cartografia pode ser considerada como linguagem e como técnica no ensino de Geografia. Pesquisas comprovam que muitos dos professores que atuam nas séries iniciais não foram alfabetizados cartograficamente, por essa razão, muitas crianças chegam ao sexto ano do ensino fundamental sem as habilidades necessárias para localizar-se no espaço geográfico. Nos primeiros anos da escolarização devemos trabalhar com as noções fundamentais de cartografia. A construção das relações espaciais requer a interação do sujeito com o meio em que vive e realiza-se através da liberação progressiva e gradual do egocentrismo primitivo. A criança passa a localizar os objetos a partir das relações que estabelece entre eles, pela própria coordenação de diferentes pontos de vistas ou de um sistema de coordenadas. A construção de mapas deve-se iniciar, ainda, na educação infantil, através da alfabetização cartográfica. O estudante precisa ser preparado para “ler” representações cartográficas. Só lê mapas quem aprendeu a construí-los. Conclui-se que o fundamental no ensino da geografia é que o aluno/cidadão aprenda a fazer uma leitura crítica da representação cartográfica, isto é decodificá-la, transformando suas informações para o uso do cotidiano.

Palavras-chave: Alfabetização Cartográfica. Mapas. Geografia.



PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROMOVENDO A APRENDIZAGEM ATRAVÉS DA LUDICIDADE NO PRÉ-2

Cristiele Carneiro de Oliveira
Universidade do Estado da Bahia
cristielecarneiro@gmail.com
Jailzade Lima Oliveira
Universidade do Estado da Bahia
jailzalima06@gmail.com

A iniciativa da proposta deste trabalho intitulado como “Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: Promovendo a aprendizagem através da Ludicidade no pré-2” surgiu a partir de experiências vivenciadas em sala de aula, do curso de Licenciatura em Pedagogia, pela Universidade do Estado da Bahia, Campus XI, desenvolvido pela disciplina Pesquisa e Estágio II. Dessa forma, o trabalho objetivou oportunizar as crianças vivências que permitiram uma aprendizagem de forma lúdica e divertida por meio de brincadeiras, promovendo o desenvolvimento cognitivo, motor e social. Também, desenvolvemos práticas pedagógicas que motivou os alunos à aprendizagem. Pautamo-nos através das observações e intervenções pedagógicas realizadas na turma do pré II da educação infantil, em uma escola municipal de Retirolândia, perfazendo um total de carga horaria de 90 horas, sendo 10 de observação e 80 de participação na docência. Para o desenvolvimento deste trabalho buscamos a contribuição de estudiosos que discutem sobre a educação infantil e a ludicidade, a exemplo de Vygotsky (1991) e Oliveira (2002). Esta pesquisa de Estágio teve caráter qualitativo e como caminho metodológico uma inspiração na pesquisa-ação. Baseado nisso, percebemos que incluir o brincar nas atividades que foram realizadas pôde proporcionar momentos prazerosos; através do lúdico, oportunizando as crianças várias aprendizagens significativas para o seu desenvolvimento. Com essa experiência passamos, de fato, compreender que estamos aprendendo e que aprender com a experiência é uma forma adequada para a formação do pedagogo.

Palavras-chave: Educação Infantil. Aprendizagem. Ludicidade.

Obs. Professora Orientadora: Isaura Santana Fontes. Universidade do Estado da Bahia
isaurafontes@hotmail.com



DESENVOLVIMENTO DA INTELIGÊNCIA EM BEBÊS NA FAIXA ETÁRIA DE 0 A 2 ANOS

Derivânia de Jesus Santos
Universidade do Estado da Bahia
derivanciasantos8@gmail.com
Fernanda Jesus Silva
Universidade do Estado da Bahia
nanda_silva003@hotmail.com
Manuela da Mota Souza
Universidade do Estado da Bahia
mannusouza.gl@hotmail.com
Gildenor Carneiro dos Santos (orientador)
Universidade do Estado da Bahia
gilcarneiro@uol.com.br

O presente projeto tem como finalidade mostrar ao público os avanços de pesquisas sobre o desenvolvimento cognitivo de crianças, na faixa etária de 0 a dois anos de idade, sob a luz da Epistemológica Genética e como educadoras podem proporcionar condições favoráveis para a constituição de esquemas mentais, conforme a teoria de Jean Piaget. É relevante considerar que o desenvolvimento cognitivo fortemente influenciado pelas interações com o meio, principalmente com os familiares com quem a criança convive com mais frequência, favorecendo um ambiente que ofereça condições adequadas, utilizando espaços ao ar livre, afeto, cuidados com a saúde e a alimentação, incluindo estabelecer relações com outras crianças. As ações que os adultos executam podem ser reproduzidas pelas crianças, daí a necessidade de ponderar o que se faz e o que se fala próximo as crianças. Diante disso, este projeto tem como foco a articulação da teoria com a prática, com teor crítico reflexivo para acompanhar o desenvolvimento dessas crianças com realidades distintas, assim como os ambientes se diferem quanto à localidade, orientando os cuidadores para que se conscientizem sobre a importância de proporcionar experiências diversificadas e enriquecedoras para favorecer o desenvolvimento da inteligência.

Palavras-chave: Desenvolvimento. Criança. Inteligência.



EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA UM MUNDO MÁGICO

Jeane Lima Silva

Universidade do Estado da Bahia/Campus XI/Bolsistas-PIBID/CAPES) -

Jeane19libriana@gmail.com

Ivonete Barreto de Amorim

Universidade do Estado da Bahia/Campus XI/ Líder do Grupo EPODS

ivoneteeducadora@hotmail.com

Este resumo tem como objetivo explicitar a experiência de docência no contexto da educação infantil, ancorada na componente curricular - Pesquisa e Estágio II: Educação Infantil. O estudo teve como questão de pesquisa: o que as crianças e docente do grupo três revelam como necessidade de trabalho durante as 80 horas de Estágio? Essa inquietação foi respondida durante as dez horas de observação e entrevista semiestruturada, efetivada junto a docente, em face do caráter qualitativo da pesquisa ação. O estágio foi estruturado de forma contextualizada e significativa; os planos de aula construídos de acordo com o diagnóstico, o currículo da escola e os desejos dos sujeitos envolvidos no processo, norteando o trabalho com a linguagem oral e escrita de forma lúdica e prazerosa. Os planos foram dialogados com a professora de Estágio e com a coordenadora da escola. As atividades ganharam sons e cores diante das crianças que vibraram com cada momento da rotina, da interpretação e dramatizações de histórias, pseudoleituras, desenhos e escritas do jeito delas, tornando a experiência relevante para o processo de formação. No entanto, por se tratar de uma escola da educação infantil no âmbito do ensino privado, algumas limitações foram sentidas, sobretudo, no que concerne a autonomia limitada da docente, aspecto que também reverbera na ação da experiência de Estágio. Assim, foi possível apreender novas formas de caminhar em direção a possibilidade sobre o ato de ensinar e aprender. Acredita-se que, para ser professora da educação infantil é preciso ir além da formação construída e compartilhada na universidade, necessitando acionar outros conhecimentos, os quais são construídos na relação com a escola e com a sala de aula, as quais dão o verdadeiro sentido ao processo de ensinagem.

Palavras- chave: Educação Infantil. Mundo Mágico.Estágio.



SEXTA-FEIRA É DIA DE BRINCAR: OS EQUÍVOCOS DO ENSINO DE ARTE NA SALA DE AULA

Jéssica Santos de Araújo
Universidade do Estado da Bahia
jessi_catbn@hotmail.com
Júlio Cesar Gomes Santos
Universidade do Estado da Bahia
julioparsifal@hotmail.com

O trabalho intitulado “Sexta-Feira é dia de brincar: os equívocos do ensino de Arte na Sala de aula” apresenta uma pesquisa inicial, em andamento, para um futuro trabalho de conclusão de curso – TCC. O referido tema surgiu a partir de uma experiência enquanto docente; na vivência das aulas de Arte e Educação no 2º semestre, buscando compreender como o docente trata as atividades que são desenvolvidas em sala de aula junto aos seus educandos, sendo estabelecido o seguinte questionamento: Qual o trato pedagógico que o docente dá às atividades desenvolvidas na disciplina curricular Artes no Ensino Fundamental I? Tem como objetivo geral investigar sobre o trato pedagógico dado pelos docentes às atividades curriculares de Artes no Ensino Fundamental I. E os seguintes objetivos específicos: Identificar como são desenvolvidas as atividades de Artes em uma escola pública do município de Serrinha-BA no Ensino Fundamental I; conhecer sobre os desafios e as perspectivas do trabalho desenvolvido pelos professores na disciplina de Artes. Como embasamento teórico está ancorado nos estudos de Barbosa (2003), Ferraz; Fusari (1992), Ludke e André (1986), Minayo (1994), e no Estado da Arte foram encontradas as autoras Santos (2014) no Campus XI, Santos (2009) e Souza (2013) no Campus I. Como caminho metodológico será utilizado a pesquisa qualitativa, tendo como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada com roteiro e a observação participante. O sujeito dessa pesquisa compreende o universo de um (a) professor (a) do 4º ano do Ensino Fundamental I de uma escola pública do município de Serrinha-BA. Trabalho dessa ordem traz reflexão sobre a importância do ensino de Artes no Ensino Fundamental I, ao passo que reflete sobre os equívocos metodológicos do ensino de Artes em sala de aula.

Palavras-chave: Ensino de Arte. Produção infantil. Prática pedagógica.



ENSINAR GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II: O PROFESSOR E A SUA PRÁTICA

Jutair da Silva Oliveira

Universidade do Estado da Bahia – UNEB / *Campus XI*

jutair13.40@hotmail.com

Maise de Oliveira Carneiro

Universidade do Estado da Bahia – UNEB / *Campus XI*

mayse.0309@outlook.com

Jussara Fraga Portugal

Universidade do Estado da Bahia – UNEB / *Campus XI*

Geografia, Diversas linguagens e Narrativas de professores – GEO(BIO)GRAFAR

jfragaportugal@yahoo.com.br

Conhecer espaço escolar e vivenciar o cotidiano da escola – infraestrutura física, organização do trabalho docente, gestão administrativa e pedagógica, a proposta curricular, as práticas de ensino realizadas e a abordagem dos conteúdos, dentre outras – são ações de suma importância que contribuem com a formação inicial dos professores, pois os mesmos têm a oportunidade de experienciar o trabalho docente *in loco*. Este trabalho tem a intenção de narrar uma experiência de formação realizada na escola Dionísio Francisco da Silva, no povoado da Vertente, município de Serrinha. O referido trabalho foi desenvolvido no Componente Prática de Ensino em Geografia III, do curso de Licenciatura em Geografia, na Universidade do Estado da Bahia, *Campus XI*, cujo objetivo foi observar a prática pedagógica do professor de Geografia na escola de Ensino Fundamental II que atuam em escolas da rede pública de Serrinha e municípios que compõem o Território de Identidade do Sisal, no semiárido da Bahia e produzir uma narrativa sobre o observado, contemplando alguns elementos norteadores, a exemplo de – planejamento de ensino e sua organização, conteúdos e temas geográficos abordados em sala, estratégias metodológicas utilizadas, relação professor-aluno/ aluno-aluno, avaliação da aprendizagem –. A professora colaboradora da pesquisa tem 43 (quarenta e três) anos de idade, 19 (dezenove) anos de profissão, dos quais 3 (três) deles ensinando Geografia e possui formação acadêmica na área. Para contemplar o objetivo proposto, fizemos uso da técnica da observação e utilizamos o questionário para a coleta de dados biográficos (histórias de vida e trajetória de formação e profissão) da professora e, também, para a caracterização da escola. As observações realizadas sinalizam que a prática docente investigada está ancorada nos princípios tradicionais do saber-fazer, baseada exclusivamente nas proposições do livro didático, escolhas didático-pedagógicas que reverberam diretamente na abordagem dos conteúdos curriculares e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Prática docente. Ensino Fundamental II



GEOTECNOLOGIAS: O USO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO DO *GOOGLE MAPS* E *GOOGLE EARTH* NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Manuela Evangelista da Silva
Universidade do Estado da Bahia - UNEB / *Campus XI*
manuelaevangelista9@gmail.com
Alana Cerqueira de Oliveira Barros
Universidade do Estado da Bahia – UNEB / *Campus XI*
alanabarros04@hotmail.com
Maristela Rocha Lima
Universidade do Estado da Bahia – UNEB / *Campus XI*
stellarocha.geo@gmail.com

No contexto atual, a sociedade encontra-se articulada através de redes tecnológicas e pela velocidade das informações veiculadas pelos dispositivos eletrônicos - Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Neste sentido, a escola como parte integrante da sociedade encontra-se no *lócus* dessas transformações tecnológicas e, portanto, inúmeros são os desafios que possibilitam inovar práticas pedagógicas, tendo como possibilidade a incorporação de novas tecnologias. Neste contexto, quais os desafios e possibilidades para potencializar a contextualizar o ensino de Geografia na escola? Nesta perspectiva, o objetivo desta proposta é apontar algumas possibilidades de práticas pedagógicas tendo as TICs como artefatos/recursos no contexto de ensino/aprendizagem de conceitos e temas da Geografia Escolar. Trata-se de um relato de duas experiências formativas, vivenciadas enquanto estudantes do curso de Licenciatura em Geografia, no âmbito do componente curricular Prática de Ensino em Geografia IV e bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/Geografia no contexto do subprojeto "*Formação Docente e Geografia Escolar: das práticas e saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico*" da Universidade do Estado da Bahia – UNEB/ *Campus XI*, Serrinha. O *Google Earth* permite ir além de uma enfadonha descrição da organização espacial, potencializando estudos através da análise de tipos de clima, comparações entre paisagens, recursos cartográficos, entre outros. O *Google Maps* é uma variação do *Google Earth* e permite a visualização de algumas cidades do mundo em nível de solo; além de localizar lugares e traçar trajetos. Em virtude disso, as TIC's que são ferramentas de comunicação, informação e entretenimento, podem e devem ser utilizadas com fins pedagógicos, ganhando outras dimensões e mediando os conteúdos curriculares da Geografia.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. *Google Earth*. *Google Maps*.

Obs. Professora Orientadora: Jussara Fraga Portugal. Universidade do Estado da Bahia.
jfragaportugal@yahoo.com.br



OFICINAS PEDAGÓGICAS NA CRECHE: UM OLHAR SOBRE A INFÂNCIA

Mariana da Silva Santos

Universidade do Estado da Bahia- CampusXI

marysilsan.valente@gmail.com

Sueli Santos de Jesus

Universidade do Estado da Bahia- Campus XI

suelyileus.26@gmail.com

Jaudirene Martins dos Santos

Universidade do Estado da Bahia- Campus XI

jaumarsan@gmail.com

Na atualidade as crianças têm vivenciado um mundo no qual brincadeiras tecnológicas se apresentam cada vez mais atrativas e presentes no seu cotidiano, fato que tem nos feito pensar sobre identidade da criança nos dias atuais. Essa questão tem movimentado discussões nas formações junto ao subprojeto do PIBID: Novas Tecnologias digitais, sociais e ambientais e suas contribuições para formação docente no território do Sisal, vinculado à Universidade do Estado da Bahia, do curso de Licenciatura em Pedagogia campusXI, na cidade de Serrinha-BA. Neste sentido, o presente trabalho tem como objetivos refletir sobre a criança de ontem e de hoje, a partir de relato de experiência vivenciada durante o desenvolvimento das Oficinas pedagógicas em uma creche parceira do PIBID. As oficinas realizadas tinham por finalidade estimular o interesse das crianças pelas brincadeiras livres, promover a defesa do direito da criança de brincar, possibilitando momentos agradáveis de prazer, fortalecendo laços de amizade, oportunizando desenvolvimento, da criatividade, expressividade, favorecendo a comunicação oral. A fundamentação teórica está embasada em estudiosos como: Ariés (2006) Kishimoto (1998), entre outros. O caminho metodológico, adotado neste trabalho, foi a pesquisa qualitativa com base na pesquisa-ação. Percebemos, por meio das oficinas realizadas, que a criança precisa ser estimulada e apresentada aos diversos tipos de brinquedos e brincadeiras, pois, os brinquedos e brincadeiras têm sua relevância pedagógica, sendo que os mesmos potencializam o desenvolvimento da coordenação motora, percepção, atenção e a autonomia da criança. No mesmo sentido, notamos a importância de aprofundar conhecimentos sobre os interesses e necessidades das crianças nos dias atuais, pois o encontro entre as brincadeiras tradicionais, as de ontem, com as brincadeiras tecnológicas é um caminho possível e necessário. Portanto, a ampliação dessa compreensão nos possibilitará empreender ações, projetos pedagógicos que atendam essa nova realidade, a qual é um desafio no campo formativo dos professores.

Palavras-chave: Oficina Pedagógica. Educação infantil. Brincadeira.

Professora Orientadora: Renata Adrian R. S. Ramos. Universidade do Estado da Bahia- Campus XI.
renataadrianuneb@hotmail.com



AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EJA: TRILHANDO CAMINHOS PELAS VIVÊNCIAS COTIDIANAS DOS EDUCANDOS

Naiara Oliveira de Jesus
Universidade do Estado da Bahia
nay22ka@hotmail.com
Miriam Barreto de Almeida Passos
Universidade do Estado da Bahia
mirapassos@uneb.br

O presente trabalho, em andamento, é parte integrante da monografia do curso de Licenciatura em Pedagogia, UNEB-Campus XI; expondo como objeto de discussão a Educação de Jovens e Adultos. A finalidade da investigação é analisar as práticas pedagógicas do (a) professor (a) da EJA e sua articulação com as vivências cotidianas dos estudantes. A problemática que norteia a pesquisa está centrada no desejo em conhecer de que forma o (a) professor (a) da EJA, em uma escola do município de Santa Barbara/BA, apoia-se nas vivências cotidianas dos estudantes para o desenvolvimento do seu exercício docente? Serão utilizados como aportes teóricos: Freire (2011), Gadotti (2009), Brandão (1995), entre outros. O tipo de pesquisa é de cunho qualitativo, incluindo como instrumentos de coletas de dados a observação e a entrevista com professores que atuam em classes da EJA. Como resultados, espera-se que este estudo possa contribuir para intensificar o debate e a reflexão acerca da necessidade do desenvolvimento de práticas pedagógicas contextualizadas, com as vivências cotidianas dos estudantes da EJA, pois se sabe que a docência exige do (a) professor (a) sustentar suas ações pedagógicas na realidade social, político e cultural. Neste sentido, o público da EJA, ao inserir-se na educação formal, com o intuito de desenvolver competências e habilidades de leitura e escrita, deve ser envolvido no contexto sócio-político-cultural para que possam perceber-se como coautores do seu próprio processo de ensino e aprendizagem, conseguindo estabelecer relações com os conteúdos trabalhados em sala de aula; suas vivências cotidianas, atribuindo outros sentidos identitários.

Palavras-chave: Educação de Jovens Adultos. Prática pedagógica. Vivências cotidianas.



A INDISCIPLINA NUM OLHAR PSICOPEDAGÓGICO

Patrícia de Sena Araújo

Pedagoga (UNEB CAMPUS XI)

patyneny2003@hotmail.com

José Eduardo Ferreira Santos

Professor Fundação Visconde de Cairu

ferreirasantosenator@gmail.com

Para atender as múltiplas demandas do contexto educacional muitas estratégias e programas são reinventados com o intuito de atender as necessidades educacionais. Nessa perspectiva, a cada dia busca-se desenvolver um trabalho em conjunto com outros profissionais, os quais são inseridos os psicopedagogos. Com efeito, a presente pesquisa “A indisciplina num olhar psicopedagógico” teve como o objetivo compreender de que forma o psicopedagogo pode atuar nas instituições escolares tendo como foco as situações de indisciplina. Assim, conhecer a atuação do psicopedagogo na instituição escolar; analisar as questões disciplinares e as ações que esse profissional pode desenvolver para auxiliar as instituições escolares corresponderam aos objetivos específicos, com o intuito de responder ao seguinte questionamento: De que forma a intervenção do psicopedagogo pode dialogar na instituição escolar frente à indisciplina. O marcoteórico foi respaldado nas ideias de Parrat-Dayan, (2009) e Aquino (1996) que discutem as questões de indisciplina, entrelaçando com as ideias de Santos que versa sobre o papel do psicopedagogo. Assim, o método trilhou os caminhos da pesquisa qualitativa, com foco em um episódio vivenciado com um estudante, do 3º ano do ensino fundamental I, em uma escola municipal. Foram obtidas informações com a professora do aluno, a diretora escolar e a coordenadora através da técnica do questionário, por ser uma das técnicas que mais se adéqua para o momento. Deste modo, foi constatada a ausência do psicopedagogo nessa instituição e a falta de parcerias, o que dificultou o melhor andamento das atividades na instituição. Considerando uma grande necessidade de expandir o trabalho psicopedagógico na escola, buscar meios para formação continuada dos profissionais da educação para estarem conscientes das suas posturas e ações mediante aos diversos conflitos que podem emergir. Sendo que o psicopedagogo não estará no ambiente escolar, lidando diretamente com as situações de indisciplina, mas dará o suporte necessário aos profissionais orientando-os, sugerindo estratégias, propondo autorreflexão das ações e melhoramento das práticas, para que haja o respeito e a compreensão do sujeito envolvido no contexto escolar, sem negligenciar suas raízes e tornar o ambiente um local possível de aprendizagem, de diálogo, de reflexão e ação do sujeito que ensina e do sujeito que aprende.

Palavras-chave: Indisciplina. Educação. Psicopedagogo.



EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS COM ARTE E LUDICIDADE EM UM ESPAÇO NÃO ESCOLAR

Suzeni Nascimento Belas

Universidade Estadual de Feira de Santana

susibelas@hotmail.com

Evelly de Mônico Silva Soares

Universidade Estadual de Feira de Santana

Evellymonacosoares95@gmail.com

Miguel Almir Lima de Araújo

Universidade Estadual de Feira de Santana

malmir2@gmail.com

O presente trabalho tem por finalidade relatar o desenvolvimento do Projeto Bem-te-vi que é de caráter extensionista e educativo. Este projeto é desenvolvido pelo Núcleo de Investigações Transdisciplinares (NIT); está vinculado ao Departamento de Educação-DEDU/UEFS; é desenvolvido com crianças e adolescentes no bairro Novo Horizonte, duas vezes ao mês, em um espaço-não-escolar, nas proximidades da Universidade Estadual de Feira de Santana. Na realização das atividades utilizamos os seguintes procedimentos metodológicos, a fim da garantia de encontro profícuos e reflexivos, tais como; reuniões de planejamento e de avaliação das atividades; oficinas sobre temáticas do cotidiano dos participantes do projeto; rodas de leitura; atividades que proporcionem o movimento corporal; encontros literários com autores nordestinos; articulação de expressões artísticas: teatro, música, dança, pintura, desenho, poesia, cordel, exibição de filmes, exercícios lúdicos que envolvam brincadeiras, jogos e cantigas de roda. O projeto é caracterizado por práticas educativas com crianças e adolescentes e parte de pressupostos artísticos que potencializam condições de convivência motivadas pela prática/vivência da sensibilidade. A Arte, em sua polissemia, impulsiona ações que possibilitam o despertar da criatividade, da imaginação, levando a busca do espírito solidário, por tal motivo a Arte e a ludicidade como experiência educativa proporciona aos participantes do projeto Bem-te-vi a construção de uma visão mais larga e sensível e tem como objetivo instigar as crianças e adolescentes a criar e a reinventar, por meio de experiências que estimulem a sensibilização e a re-humanização. A partir das vivências percebemos, é possível levar às crianças e adolescentes experiências que estimulem o respeito com o outro, a articulação do corpo e da mente, exercícios prazerosos, além de contribuir na afloração da imaginação criativa.

Palavras-chave: Arte. Ludicidade. Espaço não-escolar.



DESCOBRINDO LETRAS, PALAVRAS E NÚMEROS ATRAVÉS DAS HISTÓRIAS INFANTIS

Talita Claudia Rios Silva
Universidade do Estado da Bahia-Campus XI
taliped2013@gmail.com
Lucimara de Oliveira Soares
Universidade do Estado da Bahia-Campus XI
lubastiao@gmail.com
Ivonete Barreto de Amorim
Universidade do Estado da Bahia-Campus XI
ivoneteeducadora@hotmail.com

A presente pesquisa é fruto de experiências vivenciadas no período de Estágio Supervisionado II. O estudo foi desenvolvido em uma escola municipal na zona urbana do município de Retirolândia/BA, o qual foi apresentado como requisito de avaliação do Componente Curricular Pesquisa e Estágio II/Educação Infantil, do Curso de Pedagogia, da Universidade do Estado da Bahia, Campus XI, Serrinha-BA. Teve como objetivo geral: oportunizar aos alunos o descobrimento das letras, palavras e números através das histórias infantis, tendo em vista as atividades lúdicas. Teve como objetivos específicos: oportunizar aos alunos conhecimentos de números e letras através das histórias infantis; possibilitar o reconhecimento dos numerais e das letras a partir de atividades lúdicas; ocasionar a associação de números e letras através de músicas e das artes visuais. O caminho metodológico utilizado foi à pesquisa-ação, tendo como instrumentos de coleta de dados as experiências vivenciadas na sala de aula durante o período de regência, observação e entrevista semiestruturada. O trabalho foi baseado na leitura, pois no período de observação deu para perceber que as crianças não tinham contato com os contos infantis, sentiam dificuldades na identificação de números e letras, e não dominavam a escrita destes. Inserir a contação de histórias na educação infantil é essencial para estimular o desenvolvimento de forma divertida e prazerosa ao mundo da criança. Ao ouvir uma história as crianças mostram interesse e curiosidade, ao perceber que tem elementos que os fascina, despertando o encantamento através do faz de conta. Muitas vezes as histórias eram dramatizadas, pois os alunos tinham maior atenção ao assistir a história do que através da contação. Concluímos que esse período foi uma experiência gratificante, pois percebemos que as crianças conseguiram descobrir letras, palavras e números através das histórias infantis.

Palavras-chave: Estágio. Leitura. Educação Infantil. Histórias Infantis.



**UM OLHAR ESTATÍSTICO SOBRE AS OLIMPÍADAS RIO/2016:
UMA ANÁLISE DE DADOS REALIZADO POR ALUNOS DO 3º SEMESTRE DE
ADMINISTRAÇÃO CAMPUS XI – UNEB/ SERRINHA – BA**

Urania Maria Vieira Alves
Universidade do Estado da Bahia
ualves@uneb.br

O presente resumo versa sobre, uma pesquisa realizada por alunos do terceiro semestre do curso de Administração UNEB - CAMPUS XI, uma proposta avaliativa da disciplina Fundamentos da Estatística, coordenado pela docente Urania Maria Vieira Alves. O tema abordado na pesquisa foi Olimpíadas, tendo como título: Um olhar Estatístico sobre as Olimpíadas Rio/2016, com o público alvo, voltado para discente do CAMPUS XI, participantes da Comunidade externa e demais inscritos no seminário do NUPE. A pesquisa, em andamento, consiste em organizar os fatos relacionados às atividades esportivas das Olimpíadas Rio/2016, em dados estatísticos, tais como: tabulação, representação gráfica e interpretação. Neste trabalho será apresentada a análise estatística dos jogos e demais modalidades esportivas, relação dos países participantes, resultados e premiações. Neste estudo pretende-se analisar os impactos sociais em função da realização das Olimpíadas no Brasil, fatores positivos e negativos decorrentes da mesma e saber quais as consequências do ponto de vista socioeconômico e impactos sofridos após o evento esportivo e sua reflexão para o país, visto que o Comitê de Candidatura do Rio estudou o impacto da realização dos Jogos em outras cidades-sede e comprometeu-se com a organização de um evento capaz de assegurar um legado sustentável, pois os Jogos exercem uma pressão sem precedentes sobre o estoque de acomodações, o sistema de limpeza pública, a provisão de energia, o consumo de água, os serviços de segurança pública e a rede de transportes da cidade-sede. Por fim, ressalta que os fatos relacionados com as Olimpíadas e com a coleta e análise dos dados, tabulação, representação gráfica que são conteúdos trabalhados no curso de Fundamentos de Estatística, transformam as informações pesquisadas num olhar da estatística sobre os fatos decorrentes das Olimpíadas.

Palavras-chave: Organização de dados. Estatística. Olimpíadas.



DIFERENTES LINGUAGENS: ARTEFATOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS PARA ENSINAR GEOGRAFIA

Jessica Mota dos Santos

Universidade do Estado da Bahia – UNEB / *Campus XI*

jhesy-motta@hotmail.com

Jussara Fraga Portugal

Universidade do Estado da Bahia – UNEB / *Campus XI*

jfragaportugal@yahoo.com.br

Este trabalho intenciona apresentar um recorte de uma pesquisa – Trabalho de Conclusão de Curso – em andamento na Universidade do Estado da Bahia – UNEB / *Campus XI*, e tem como principais objetivos analisar as potencialidades e os desafios do uso das diferentes linguagens como artefatos didático-pedagógicos no ensino de Geografia na educação básica e propor práticas de ensino ancoradas nas linguagens. Por meio do uso didático das diversas linguagens: cinema, literatura, cinema, música, desenho, charges, história em quadrinhos, cartografia, dentre outras, é possível propor e realizar práticas de ensino mais lúdicas, problematizadoras e interdisciplinares em sala de aula. A metodologia adotada está fundamentada nos princípios da pesquisa bibliográfica, cuja intenção é buscar compreender como as diversas linguagens, enquanto artefatos/recursos didático-pedagógicos possibilitam a abordagem de conceitos e temas da Geografia. A pesquisa em variadas fontes: artigos acadêmicos, livros, dissertações e tese, destaca a potencialidade didático-pedagógica das diversas linguagens, as quais são concebidas por um lado, como dispositivos formativos que possibilitam abordar conceitos e temas da Geografia Escolar e, por outro, se constituem como estratégias metodológicas que potencializam a realização de práticas de ensino no âmbito da sala de aula.

Palavras-chave: Diferentes linguagens. Artefatos didáticos. Ensino de Geografia



MÚSICA NA EDUCAÇÃO: O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS DE 05 ANOS

Maria Celita de S. Palma Rodrigues
Universidade Estadual da Bahia
iita48@hotmail.com

Maria Jose F. de Souza Oliveira (UNEB)
Vércia Gonçalves
(Orientadora-UFBA/UNEB-PARFOR)
verciagoncalvez10@yahoo.com.br

O presente trabalho intitulado "Música na Educação: processo de aprendizagem das crianças de 05 anos" trata de um projeto de TCC e visa entender qual a importância das músicas no processo de apreensão do conhecimento das crianças na Educação Infantil. A implicação pela pesquisa deu-se a partir da memória pessoal, quando percebemos que algumas vivências da infância tiveram contribuição para a formação de valores e para a aprendizagem, de modo geral, em nossas vidas. Percebemos também que a música pode ser importante na condução da prática pedagógica, que pode tornar-se lúdica e mais produtiva. Desse modo, acreditamos que a música é um instrumento capaz de desenvolver uma aprendizagem ampla, uma vez que trabalha com os aspectos cognitivos, afetivos, sociais, psicomotores, além de oportunizar a possibilidade de uma plena e significativa aprendizagem. Nesse sentido, o referido estudo traz como questões problema: Como a música é usada no contexto da Educação Infantil? Com quais finalidades os docentes usam a música na sala de aula? Quais músicas que são mais usadas e apreciadas pelas crianças? Como objetivo geral, pretende-se analisar as contribuições que o ensino de música pode proporcionar no desenvolvimento das crianças na Educação Infantil. Para isso, objetivamos, especificamente, apresentar possíveis contribuições e avanços do uso da música no desenvolvimento das aprendizagens; descrever as práticas docentes em relação ao uso da música e analisar como a música é usada pelos educadores que atuam com crianças de 05 anos. A metodologia utilizada será uma abordagem qualitativa, baseada nos instrumentos de pesquisa de campo e técnica de observação. O trabalho terá como base teórica os estudos de Celso Antunes e Vygotski. Como campo empírico, temos as escolas Berta Veloso e Jana, unidades da rede municipal de ensino de Cipó - Bahia. Os sujeitos envolvidos na pesquisa serão professores e crianças de 05 anos. É importante salientar que este projeto ainda está em andamento e que as considerações aqui poderão ser mudadas.

Palavras-chave: Música. Educação. Crianças de 05 anos.



EIXO: FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

MOTIVAÇÃO E EVENTOS GERADORES DE ESTRESSE: UM ESTUDO DE CASO NA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE SERRINHA-BA

Bruna Evelyn dos Santos Pereira
UNEB- Campus XI, Serrinha
bruna.evelyn111@gmail.com
Luanna Cláudia Freitas Mascarenhas
UNEB- Campus XI, Serrinha
luahmascarenhas@gmail.com
Nizaneia Nascimento de Matos
Universidade do Estado da Bahia
nizmtt@hotmail.com

A motivação dos funcionários tem se tornado tema bastante discutido nas organizações. Observa-se que o comportamento destes dentro de uma organização é muito diversificado e depende de vários fatores, sejam eles internos ou externos ao indivíduo e cada um pode ser motivado de forma diferente. Existem necessidades humanas que são tidas como impulsionadoras e motivadoras do comportamento humano, elas são necessidades primárias (básicas) que são as fisiológicas e as de segurança e as necessidades secundárias, que são as sociais, estima e autorealização. Dessa forma, este trabalho tem como objetivo principal compreender como se dá a motivação e as causas do estresse no ambiente de trabalho, especificamente entre os funcionários da Secretaria de Educação do Município de Serrinha/BA. Para tanto, foi desenvolvida uma pesquisa exploratória, utilizando autores como Chiavenato (1999 e 2005) e Neves (2009) com aplicação de questionário, baseado no Motivograma, instrumento de avaliação da motivação do indivíduo no ambiente de trabalho, desenvolvido através dos estudos sobre a Teoria da Hierarquia das Necessidades de Abraham Maslow, composto de trinta questões de múltipla escolha. Por se tratar de pesquisa ainda em andamento, os resultados preliminares indicam que a organização deve se preocupar com eventos geradores do estresse, visto que é uma organização que possui muitos funcionários que tem uma carga de trabalho elevada e exaustiva e com muitas cobranças, inclusive do público externo, devendo enfatizar a melhoria das relações interpessoais, procurando mecanismos que reforcem o companheirismo entre os funcionários, oferecendo assistência médica, psicológica e de serviço social. A pesquisa possui importância significativa para a compreensão do cenário atual da organização na gestão do capital humano, identificando na prática conhecimentos teóricos adquiridos na área de Recursos Humanos, mais especificamente na disciplina Psicologia Organizacional do Curso de Administração-UNEB/XI.

Palavras-Chave: Motivação. Comportamento. Estresse.



ENTRE CANÇÕES, IMAGENS E IMAGINAÇÕES: RETRATANDO AS GEOGRAFIAS DO BRASIL

Gilcélia Silva de Oliveira

Universidade do Estado da Bahia – UNEB / *Campus XI*

gilcelia.silveira@hotmail.com

Maria Franciele Oliveira Pinheiro

Universidade do Estado da Bahia – UNEB / *Campus XI*

m.franciele21@hotmail.com

Maria Madalena Mota de Araújo

Universidade do Estado da Bahia – UNEB / *Campus XI*

mmgeografia@yahoo.com.br

O uso de diferentes linguagens em sala de aula possibilita aprender e ensinar conteúdos da Geografia Escolar de maneira lúdica e significativa. A linguagem imagética como artefato didático-pedagógico está cada vez mais presente nos livros didáticos de Geografia e, conseqüentemente, sendo também utilizada pelos professores na abordagem de conceitos e temas da Geografia Escolar. Este trabalho busca apresentar uma experiência vivenciada em sala de aula no âmbito do subprojeto “Formação docente e Geografia escolar: das práticas e saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico – PIBID/UNEB-Campus XI/GEOGRAFIA”. Trata-se do relato de uma atividade desenvolvida no contexto da ação intitulada III Atelier Geográfico Temático, cujo tema foi “A Geografia em imagens: fatos, fenômenos e processos geográficos”, realizada nas turmas de 7º ano da Escola Municipal Jonice Silva Lima, localizada na comunidade de Subaé, Serrinha-BA. Na intenção de contemplar a linguagem imagética (desenho) na abordagem do conteúdo curricular “Brasil”, a partir das imagens, foi realizada uma oficina didático-pedagógica denominada “Brasilidades”, a qual consistia na construção de um mosaico com imagens (desenhos produzidos pelos alunos) que retratassem o Brasil, tendo como referências, a letra do Hino Nacional Brasileiro e a música Meus País, interpretada por Zezé di Camargo e Luciano. O objetivo foi representar através de desenhos características do território brasileiro. A partir da leitura dos desenhos produzidos pelos nossos alunos foi afirmado que cada desenho representou uma maneira singular de compreender fatos, fenômenos e processos geográficos, e que muitas representações imagéticas podem traduzir o que as palavras não revelam.

Palavras-chave: Linguagem imagética. Desenhos. III Atelier Geográfico Temático.

Obs. Professora Orientadora: Jussara Fraga Portugal . Universidade do Estado da Bahia. jfragaportugal@yahoo.com.br



PIBID ITINERANTE: QUANDO A TROCA DE EXPERIÊNCIAS POSSIBILITA APRENDIZAGENS

Jandson Juriti Santos
Universidade do Estado da Bahia/ *Campus XI*
jandsonsantos01@hotmail.com
Maristela Rocha Lima
Universidade do Estado da Bahia / *Campus XI*
stellarocha.geo@gmail.com

Este trabalho versa sobre algumas situações formativas vivenciadas no âmbito da ação pedagógica denominada “PIBID Itinerante” desenvolvida no contexto do subprojeto intitulado: “Formação Docente e Geografia Escolar: das práticas e saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico”, o qual está inserido no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID – da Universidade do Estado da Bahia/Campus XI, Serrinha, cujo principal objetivo é promover uma articulação entre a universidade e a escola básica, apropriando-se de diferentes linguagens enquanto possibilidades de mediação para trabalhar temáticas e conteúdos presentes na Geografia escolar, bem como inserir licenciandos em Geografia no contexto de escolas parceiras da rede pública (municipal e estadual) de Serrinha, Teofilândia e Conceição do Coité, municípios do Território de Identidade do Sisal, sertão da Bahia. No contexto deste subprojeto foram desenvolvidos seminários nas escolas parceiras referentes às atividades da ação denominada // *Atelier Geográfico Temático* que teve como proposta abordar a Cartografia enquanto dispositivo e linguagem no ensino de Geografia. No âmbito deste *atelier* foi desenvolvida a ação do *PIBID Itinerante*, concebida como uma atividade de caráter formativo-criativa em que são realizados encontros de visitas dos grupos pelas escolas parceiras, através do fomento de atividades que foram desenvolvidas em parceria com os alunos e professores das escolas parceiras. O *PIBID Itinerante* objetivou envolver os professores coordenadores, os professores supervisores, bolsistas de iniciação à docência participantes do subprojeto e a comunidade escolar na elaboração e realização de seminários temáticos sobre as potencialidades didático-pedagógicas da linguagem cartográfica na abordagem de conteúdos de diferentes componentes do currículo escolar. Com este propósito, esta ação foi planejada a partir da ação intitulada *Espaços de Diálogos e Práticas*, os quais compreenderam os momentos de formação realizados no âmbito da Universidade, nos quais, os bolsistas – de Supervisão, Iniciação à docência e os Coordenadores de área – planejavam, elaboravam, relatavam e avaliavam as práticas desenvolvidas no ensino de Geografia nas escolas parceiras, tendo em vista a melhoria do trabalho pedagógico, a partir da experimentação da docência na escola. A realização dos seminários nas escolas parceiras culminou no deslocamento e participação de todos os envolvidos no subprojeto para as escolas, caracterizando o *PIBID Itinerante*. A realização desta atividade possibilitou a socialização das ações do subprojeto nas escolas parceiras, além de contribuir com o aprimoramento do conhecimento cartográfico dos participantes do subprojeto, bem como favoreceu a interação dos mesmos com a comunidade escolar das escolas parceiras. Nesta



atividade, a primeira escola visitada foi o Colégio Estadual 30 de Junho localizado na cidade de Serrinha; a segunda prática itinerante aconteceu na Escola Leandro Gonçalves da Silva, localizada na comunidade de Amorosa, Conceição do Coité; a terceira itinerância foi à Escola Municipal Jonice Silva Lima localizada na comunidade de Subaé, Serrinha e, a última escola contemplada foi a Escola Ana Oliveira, situada na comunidade de Socavão, em Teofilândia.

Palavras-chave: PIBID Itinerante. Experiência formativa. Linguagem Cartográfica

Obs. Professora Orientadora: Jussara Fraga Portugal . Universidade do Estado da Bahia.
jfragaportugal@yahoo.com.br



PIBID EM AÇÃO: VIVENCIANDO A TEORIA NA PRÁTICA

Lucimara de Oliveira Soares

Universidade do Estado da Bahia-Campus XI

lubastiao@gmail.com

Jeane Lima

Universidade do Estado da Bahia-Campus XI

jeane19libriana@gmail.com

Melina Pimentel Ferreira Lima

Supervisora PIBID/CAPES

psicopmelina@gmail.com

Este trabalho traz as contribuições e experiências vivenciadas em sala de aula e relatadas por bolsistas de iniciação a docência (ID), oriundos do projeto Programa Institucional de bolsa para Iniciação a Docência (PIBID), desenvolvidas numa Escola no Município de Serrinha/BA. Tem como objetivo apresentar as contribuições do PIBID na formação do bolsista. O caminho metodológico está respaldado na abordagem qualitativa, utilizando de um estudo de campo de caráter descritivo e reflexivo, cujo instrumento de coleta de dados foi às experiências vivenciadas que buscam enfatizar reflexões importantes a respeito das contribuições do projeto na formação dos discentes. Entre o ano de 2014 e o primeiro semestre de 2016 foram realizadas diversas atividades tendo como base as temáticas da proposta pelo PIBID. As atividades realizadas vêm enfatizando reflexões relevantes sobre a formação docente que tem um papel impar no processo de ensino e aprendizagem. O PIBID vem oportunizando vivenciar o dia-a-dia da escola e compreender as práticas pedagógicas construídas no fazer docente. Estar inserido em um ambiente escolar proporciona os bolsistas de ID a cada dia analisar as ações desenvolvidas pelo docente e pelos alunos, deixando-as mais preparadas para exercerem o papel do professor enquanto hoje, estudantes. Vivenciar uma experiência pouco exercida ainda na graduação, pois na Universidade há um contato básico da formação para atuar na educação infantil, no período de estágio, cujo é curto, não preparando o suficiente para está nos diversos espaços que o pedagogo pode atuar. A experiência obtida nas ações do subprojeto, tanto as práticas quanto as teóricas têm proporcionado um desenvolvimento acadêmico e pessoal aos futuros professores. Oportunidades de vivenciar momentos de novos conhecimentos, ricos para formação docente, vivenciando espaços diferentes, descortinando novos olhares para a educação e proporcionando uma formação básica para atuar na de educação.

Palavras-chave: PIBID. Experiência. Vivência.



EXPERIÊNCIA COM A PRIMEIRA FORMAÇÃO DA BRINQUEDOTECA CRIAÇÃO

Maria Fernanda Matos Ricarte de Brito
Universidade do Estado da Bahia
falecomfernanda7@hotmail.com
Crislaine Ferreira Oliveira
Universidade do Estado da Bahia
cris45_cfo@hotmail.com
Isaura Santana Fontes
Universidade do Estado da Bahia
isaurafontes@hotmail.com

O presente trabalho constituiu-se pelo desejo de formação de pesquisadoras no exercício de atividades curriculares em Pesquisa e Estágio na Educação Infantil e em atividades de extensão no período da instauração da Brinquedoteca Criação. De modo específico, almejamos expor a experiência vivenciada com a primeira formação de brinquedistas para a implantação da referida Brinquedoteca. A Formação contou com uma programação que trazia palestras com especialistas da área de educação infantil, relatos de experiência de pessoas que tinham contato com outras brinquedotecas, desde a sua criação até o momento da exposição do relato, contando também com oficinas que tinham um caráter mais praxiológico para a formação do profissional brinquedista. A brinquedoteca é um espaço rico em acervo de jogos e brinquedos que estimulam a aprendizagem das crianças quanto ao desenvolvimento social, cognitivo e motor, sendo de suma importância para o estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia. Este trabalho justifica-se pela necessidade de apresentar uma análise crítica da primeira formação de brinquedistas perante acadêmica em que ela está inserida, bem como a necessidade de reconhecimento da brinquedoteca como espaço de aprendizagem para os estudantes. Assim, Os objetivos específicos são: apresentar a experiência obtida na formação de Brinquedistas e analisar a primeira formação de Brinquedistas. A pesquisa está ancorada nas ideias de Roberto Macedo sobre compreender e mediar a formação e de Moyles sobre o Brincar. O *locus* da formação foi a Universidade do Estado da Bahia, Campus XI, localizada na cidade de Serrinha-BA. O caráter deste estudo é qualitativo, numa pesquisa de inspiração etnográfica, em andamento. Para esta etapa, utilizamos a instauração da brinquedoteca em sua fase de montagem do acervo como momento exploratório e formativo de vivências com os brinquedos associadas às reflexões das quarenta horas do curso de formação de brinquedistas. Ao avaliarmos a experiência, constatamos que a formação atendeu as expectativas dos participantes em diversos aspectos, pois possibilitou conhecer algumas possibilidades de trabalho na Brinquedoteca, bem como a importância da mesma no curso de Pedagogia e no desenvolvimento das crianças que tem contato com este ambiente. Porém, deixou lacunas no que diz respeito a um caráter mais praxiológico.

Palavras-chave: Brinquedoteca. Formação de brinquedistas. Experiência.



DIZERES DE PROFESSORES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O I CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Marilene Rocha Brandão
Faculdade Anísio Teixeira (FAT)
marilenebrandao22@hotmail.com
Mergia Oliveira de Queiroz
Faculdade Anísio Teixeira (FAT)
mergiaqueiroz@gmail.com
Selma Barros Daltro de Castro
Faculdade Anísio Teixeira
selmadaltro@gmail.com

O presente trabalho se constitui como os resultados iniciais da pesquisa de conclusão do curso de Pedagogia da Faculdade Anísio Teixeira e trata de questões referentes à compreensão dos professores acerca da formação continuada. Reconhecendo que é relevante o ingresso de professores em ações de formação continuada, a fim de ampliar seus conhecimentos, formular e reformular sua prática docente e atender as demandas profissionais da contemporaneidade e de que o primeiro ciclo do Ensino Fundamental se apresenta como um desafio para a atuação docente, este resumo tem como questão norteadora: qual a compreensão de professores do primeiro ciclo do Ensino Fundamental acerca do processo de formação continuada? Os objetivos definidos foram: contextualizar a formação continuada, apresentando concepções e legislação, apresentar as demandas educacionais para o Ensino Fundamental I e identificar a concepção que professores que atuam no 1º ciclo do ensino fundamental têm acerca do processo de formação continuada. Utilizou-se da revisão de literatura baseada nos autores Leite (2010), Gatti (2003; 2008) e Saviani (2009). A entrevista com professores que atuam como regentes em turmas do primeiro ciclo do Ensino Fundamental foi o procedimento metodológico utilizado e evidenciou os seguintes resultados parciais: as professoras entrevistadas têm formação superior em Pedagogia com atuação na educação básica e são professoras concursadas na Prefeitura de Feira de Santana. Estas compreendem que a formação continuada precisa estar articulada com o cotidiano da sala de aula e que as ações de formação continuada extrapolam o conceito de curso, palestra ou seminário, constituindo-se como todos os espaços-tempos capazes de promover diálogo, troca de saberes e reflexão sobre a prática educativa desenvolvida pelo professor.

Palavras-chave: Formação continuada. Ciclo de alfabetização. Concepção de professores



I AMOSTRA FOTOGRÁFICA NO ÂMBITO DO PIBID/UNEB/CAMPUS XI: ONDE ESTÁ A GEOGRAFIA? GEOGRAFIA EM FLASH

Tailson Oliveira Silva
Universidade do Estado da Bahia /Campus XI
tailson1oliveira@gmail.com
Mikaelly Freitas de Oliveira Carvalho
Universidade do Estado da Bahia /Campus XI
Mikaelly.foc@hotmail.com
Adineide Oliveira dos Anjos
Universidade do Estado da Bahia/Campus XI
ady.oliveira@outlook.com
Jussara Fraga Portugal
Universidade do Estado da Bahia/Campus XI
jfragaportugal@yahoo.com.br

Este trabalho contempla uma experiência de formação vivenciada no âmbito do subprojeto Formação Docente e Geografia Escolar: das práticas e saberes espaciais à construção do conhecimento Geográfico, o qual faz parte do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES), em desenvolvimento na Universidade do Estado da Bahia – UNEB/Campus XI, no curso de licenciatura em Geografia. A ação intitulada Atelier Geográfico temático é concebida como espaço que possibilita aos bolsistas ID e de Supervisão, bem como os professores de Geografia das escolas parceiras refletirem sobre o ensino de conceitos, temas, fenômenos e processos geográficos no âmbito da Geografia Escolar. Esta ação, também, contempla o planejamento de sequências didáticas, tendo em vista a realização de práticas de ensino; atreladas ao uso das diversas linguagens: literatura, cinema, música, desenho, charges, história em quadrinhos, cartografia, dentre outras, como estratégias metodológicas e artefatos didático-pedagógicos para abordar conteúdos do currículo escolar, numa dimensão da problematização, da interdisciplinaridade, da transdisciplinaridade e da contextualização, como propostas que favorecem a formação e a atuação do professor de Geografia. A terceira edição do Atelier Temático Geográfico– Geografia em imagens: abordagem de fatos, fenômenos e processos geográficos– foi desenvolvida em três fases. Neste trabalho socializaremos apenas a ação I Amostra Fotográfica intitulada: “Onde está a Geografia? Geografia em flash”, realizada na escola parceira Ana Oliveira, sediada no Povoado de Socavão, área rural do município de Teofilândia-BA. Os alunos foram orientados a captar imagens (fotografias) nos seus lugares de vivências que retratassem elementos/fenômenos que contemplassem esse tema, sabendo quão importantes são as imagens/fotos para a abordagem de conceitos/conteúdos da Geografia Escolar. A realização da amostra fotográfica foi bastante significativa e correspondeu aos nossos anseios e objetivos didáticos. As imagens captadas e retratadas em fotografias, expostas nesta amostra, repercutiram no entendimento dos alunos sobre os modos como a Geografia está presente no nosso cotidiano, além de possibilitar diversos/outros olhares sobre questões que fazem parte da vida em territórios rurais, as quais retratavam paisagens bucólicas, espelhos d’água, plantações, pôr do sol, nuvens, arco-íris, estradas de chão batido, espécies vegetais,



escola, casas, igrejas e outros lugares do povoadoe até mesmo um jumento, meio de transporte muito utilizado na localidade.

Palavras-chave:Geografia Escolar. PIBID. I Amostra Fotográfica.



A ARTICULAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO JUNTO A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Thaciane Carneiro Araújo
Pedagoga (UNEB)
thacy.carneiro@hotmail.com
José Eduardo Ferreira Santos
Fundação Visconde de Cairu
ferreirasantosenator@gmail.com

Destacamos em nosso trabalho a articulação do Psicopedagogo junto à coordenação pedagógica no âmbito relacional de intervenção de conflitos, e mediação docente. Logo, esta pesquisa traz 'a baila'as seguintes questões norteadoras: como se dá o processo de articulação do Psicopedagogo junto a Coordenação Pedagógica na formação de professores? Será que o psicopedagogo tem englobado, na prática, além de suas tarefas, as necessidades do coordenador pedagógico? Como esses profissionais compartilham os desafios, papéis e conflitos dentro da instituição escolar? Para tanto, como objetivo temos: Investigar como se dá o processo de articulação do Psicopedagogo junto a Coordenação Pedagógica e seus respectivos saberes construídos e mobilizados no campo da Psicopedagogia, tendo em vista a necessidade de articulação e organização do trabalho pedagógico com o coordenador pedagógico. O marco teórico se fundamenta nas ideias de Bossa (2000) que abordam conhecimento sobre a Psicopedagogia e nos autores que discutem sobre a Coordenação, Vasconcelos (2007) e Pinto (2011). Esta investigação foi desenvolvida dentro dos princípios da abordagem qualitativa. A fim de estabelecer um caminho significativo e relevante neste tipo de pesquisa foi escolhido o estudo de caso, por se considerar um método interessante, o qual busca investigar uma situação e apresentar posições sobre o determinado estudo a ser desenvolvido. Como instrumento de pesquisa: entrevista semiestruturada aberta com os envolvidos da pesquisa; sendo um coordenador pedagógico e um psicopedagogo, tendo como resultado que o processo de articulação entre esses profissionais devem estar em constante sintonia, cada um assumindo sua função, mas que seja de forma harmônica a fim de atingir os objetivos desejados da instituição. É necessário que o trabalho venha contribuir de forma em que oriente e integre os envolvidos no processo de ensino aprendizagem, ajudando na construção de uma educação de qualidade, e que estes profissionais busquem atualização para poder ajudar as crianças e adolescentes. Percebemos, ainda, uma distância do trabalho do coordenador pedagógico junto ao Psicopedagogo frente às demandas do produto de trabalho e seu pouco conhecimento acerca do Psicopedagogo. Espera-se que estes profissionais busquem parceria e conhecimentos suficientes para provocar mudanças necessárias dentro do ambiente escolar. É indispensável que o Psicopedagogo adquira a habilidade de escuta, podendo quebrar os paradigmas existentes na articulação e desenvolvimento do trabalho nas Instituições.

Palavras-chave: Coordenação Pedagógica. Desafios escolares. Psicopedagogia.



FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA: VIVÊNCIAS E PRÁTICAS NO PIBID

Vanessa Lima de Jesus

Universidade do Estado da Bahia – UNEB / *Campus XI*

nessinha15t@hotmail.com

José Marcos Silva Ribeiro

Universidade do Estado da Bahia – UNEB / *Campus XI*

msr_marcos15@hotmail.com

Maristela Rocha Lima

Universidade do Estado da Bahia – UNEB / *Campus XI*

stellarocha.geo@gmail.com

Este texto é resultado de vivências e práticas desenvolvidas por dois estudantes do curso de Licenciatura em Geografia e bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID – de Geografia da Universidade do Estado da Bahia – UNEB – *Campus XI*, Serrinha, Território de Identidade do Sisal, Bahia. O objetivo deste trabalho é tecer algumas reflexões acerca das contribuições formativas proporcionadas pelo PIBID a partir das experiências vivenciadas no contexto do subprojeto "*Formação Docente e Geografia Escolar: das práticas e saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico*". O PIBID/Geografia tem se constituído num relevante espaço de formação inicial dos licenciandos em Geografia, visto que está contribuindo significativamente para a construção de saberes teórico-práticos destes futuros professores, inserindo-os no espaço escolar e dando a oportunidade de vivenciar a práxis pedagógica a partir do uso de diversas metodologias no ensino de conceitos e temas da Geografia no cotidiano escolar. Sendo assim, este trabalho objetiva, também, socializar reflexões referentes às ações realizadas no âmbito do referido programa e suas contribuições na formação inicial de docentes. Além da realização de atividades ancoradas nas diversas linguagens, planejamos e realizamos trabalhos de campo e outras estratégias metodológicas. Desse modo, a articulação dos saberes construídos no âmbito dos componentes curriculares do referido curso com os saberes pedagógicos e as práticas propostas no PIBID, tem potencializado uma formação docente preocupada em garantir a aprendizagem dos alunos, a partir da proposição de diferentes práticas mediadas pelas diversas linguagens.

Palavras-chave: Formação inicial. Prática docente. PIBID.

Obs. Professora Orientadora: Jussara Fraga Portugal. Universidade do Estado da Bahia. jfragaportugal@yahoo.com.br



GEOGRAFIA E MONUMENTOS: UMA ANÁLISE DOS MONUMENTOS NO ESPAÇO URBANO DE SERRINHA-BA

Jessika de Santana Lima

Graduanda em Geografia – UNEB Campus XI

jessikadevalente@hotmail.com

Rute Araujo da Silva

Graduanda em Geografia – UNEB Campus XI

Hálix Joan Almeida Lima

Graduado em Geografia – UNEB Campus XI

halixlima@gmail.com

Jânio Roque Barros de Castro

Professor Doutor em Arquitetura e Urbanismo – UNEB - V

janiocastro@bol.com.br

Nos espaços públicos urbanos é possível ver diferentes expressões culturais (materiais) que ganham destaque na paisagem e permite diversas leituras, desde a dimensão política, à social e religiosa, bem como revela o contexto espaço-temporal do qual ele foi criada. Conforme Corrêa (2007) é por meio das formas simbólicas que a cidade expressa uma dada cultura e realiza o seu papel de transformação cultural. Dentre as representações culturais que fazem parte da paisagem do espaço urbano destacam-se os monumentos, sendo estes de grande importância no contexto cultural dos espaços públicos. Os monumentos são formas simbólicas materiais, fixas no espaço, que expressam significados de acontecimentos passados, e permite ao observador, diferentes leituras associadas à política, crenças e valores entre outros. Nesse sentido, o problema que mobiliza esta pesquisa é: Quais os monumentos presentes no espaço urbano de Serrinha e quais os seus significados e funções históricas, culturais e/ ou sociais? O objetivo deste trabalho é fazer uma análise cultural do espaço urbano de Serrinha-BA a partir da identificação dos monumentos presentes e seus possíveis significados e funções. Como procedimentos metodológicos foram realizados a revisão bibliográfica com o levantamento e leitura de artigos que abordam a temática da pesquisa e posteriormente as visitas *in locus* para uma melhor qualidade das análises bem como para fazer os registros fotográficos dos monumentos analisados. O trabalho está estruturado em três seções e as considerações finais. Inicialmente foi feita uma abordagem histórica sobre a relação da dimensão cultural com o urbano. Na segunda seção abordou-se sobre os conceitos e significados atribuídos aos monumentos, e na terceira seção como resultados obtidos na pesquisa, a discussão e análise dos monumentos no espaço urbano de Serrinha e finalmente as considerações finais.

Palavras-chave: Monumentos. Espaço urbano. Expressões culturais.



**A AULA DE CAMPO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA
GEOGRAFIA ESCOLAR: EXPERIÊNCIAS DO PIBID NA ESCOLA MUNICIPAL
JONICE SILVA LIMA**

Natiele Carvalho Santiago

Universidade do Estado da Bahia – UNEB / *Campus XI*
naty_santiago@outlook.com

Naiara da Silva Lima

Universidade do Estado da Bahia – UNEB / *Campus XI*
nay_swan@hotmail.com

Jessica Mota dos Santos

Universidade do Estado da Bahia – UNEB / *Campus XI*
jhesy-motta@hotmail.com

Maria Madalena Mota de Araujo

Universidade do Estado da Bahia – UNEB / *Campus XI*
mmgeografia@yahoo.com.br

O presente trabalho versa sobre as situações formativas vivenciadas no âmbito do subprojeto Formação docente e Geografia escolar: das práticas e saberes espaciais à construção do conhecimento Geográfico – PIBID/UNEB-Campus XI/Geografia. Trata-se da ação didático-pedagógica intitulada “Atelier Geográfico Temático” cuja terceira edição foi realizada nas turmas do 6º ano da Escola Municipal Jonice Silva Lima, localizada na comunidade do Subaé, município de Serrinha, no Território de Identidade do Sisal. A referida ação teve como objetivo desenvolver práticas de ensino com a utilização das múltiplas linguagens, no ensino de conceitos e temas da Geografia, enfocando a linguagem imagética. Dentre as atividades desenvolvidas no *III Atelier Geográfico Temático* foi realizada uma aula de campo nos arredores da escola, a qual intencionou realizar uma leitura da paisagem do Subaé. Esta atividade, enquanto ação pedagógica, teve como principal objetivo caracterizar a paisagem a partir da observação dos elementos naturais e culturais, destacando como as ações antrópicas constroem, transformam e reconstróem, as paisagens ao longo dos tempos. Após a representação do lugar de vivência, por meio do desenho, os alunos destacaram os elementos que consideraram mais simbólicos e significativos, atribuindo diferentes sentidos e significados às suas observações. Sendo assim, a realização da aula de campo e a utilização da linguagem imagética, tendo em vista a discussão da categoria de análise geográfica “paisagem”, possibilitaram articularem os saberes cotidianos com os saberes científicos, proporcionando uma aprendizagem significativa, de modo a atingir os objetivos e promover de forma lúdica e receptiva o ensino dos conteúdos geográficos.

Palavras-chave: Aula de campo. III Atelier Geográfico Temático. PIBID.



EIXO: PLANEJAMENTO, TERRITORIALIDADE E SUSTENTABILIDADE SOCIOECONÔMICA

SISTEMAS DE MICRO E MINIGERAÇÃO DE ENERGIA: PERSPECTIVAS PARA EMPRESAS DO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE DO SISAL-BA

Janeclai de Jesus Santos
Universidade do Estado da Bahia-Campus XI
jane.bahia7@gmail.com
Rodrigo Luduvise da Silva
Universidade do Estado Bahia
rodrigoluduvise@hotmail.com
Leila Carolina Nascimento Almeida
Secretaria de Educação do Estado da Bahia
leilacarol@hotmail.com
Gustavo Mamede Sant'Anna Xará
Universidade do Estado da Bahia
gustavoxara@gmail.com

Em meio ao contexto capitalista em que produzir e gerar lucro é a principal necessidade apresentada, se faz imprescindível a busca na aplicabilidade do desenvolvimento sustentável que se faz baseado em três pilares: ambiental, econômico e social. As empresas brasileiras ainda se apóiam em uma relação de dependência com o modelo de matriz energética gerada pelas hidrelétricas, que passam de 60% do total de energia produzida no Brasil, em contrapartida, estudos apontam que muitos países desenvolvidos estão aplicando fontes de energias renováveis, defendendo que estas colaboram de forma favorável no desempenho econômico das empresas por garantirem economia de custo, além de estarem cooperando para um meio ambiente sustentável. O Brasil é considerado um forte pólo para implantação de energias renováveis, o estado do Ceará, atualmente destaca-se por abrigar pólos de energia eólica, a Bahia é evidenciada como uma região propícia para recepção de energia fotovoltaica, devido ao seu clima quente. Nesse sentido, surge a necessidade de discutir meios que incentivem empresas inseridas no Território de Identidade do Sisal para implantação de micro e minigeradores de energia. Para tanto, a pesquisa anseia em responder: quais as contribuições em implantar o sistema de micro e minigeração de energia nas empresas do Território de Identidade do Sisal? Diante disso, este estudo compreende-se em uma pesquisa em andamento, no qual serão utilizados como aportes teóricos: Sachs (2000), Souza (1999), Camargo (2003), Ribeiro (2001). Como resultado espera-se que esta pesquisa possa contribuir para intensificar debates e reflexões acerca da implantação de micro e minigeradores de energia para empresas inseridas no Nordeste e especificamente no Território de Identidade do Sisal, visto que é uma região que possui características climáticas favoráveis para implantação de tais sistemas.



Palavras-chave: Microgeração de energia. Minigeração de energia.
Desenvolvimento sustentável.



MOTIVAÇÃO NAS ORGANIZAÇÕES: UM ESTUDO VOLTADO PARA A ASSOCIAÇÃO ASCOOB SISAL

Maria Santana dos Santos
Pós-Graduanda em Gestão de Cooperativas (UNEB)
airammima@gmail.com

A motivação das pessoas é tema abordado com bastante frequência nas organizações modernas. Para Maximiano (2004, p. 275) a palavra motivação “é usada com diferentes significados. Pode-se falar em motivação para estudar, ganhar dinheiro, viajar e até mesmo para não fazer nada. A palavra motivação indica as causas ou motivos que produzem determinado comportamento, seja ele qual for.” Neste contexto, o presente trabalho objetiva demonstrar a importância de ter colaboradores motivados para um bom funcionamento das organizações, em especial da associação ASCOOB SISAL, Serrinha, Bahia, colocando este fator como grande influenciador no sucesso da empresa no mercado. A análise deste trabalho foi feita através de pesquisas bibliográficas e de campo, na ASCCOB SISAL no município de Serrinha – BA, na qual foram levantados os principais fatores que contribuem para a motivação dos colaboradores dentro das instituições e como acaba interferindo na realidade da instituição. Devido aos fatores de intensificação da concorrência e do ritmo acelerado das motivações no mercado de trabalho o estudo evidenciou que a motivação é uma filosofia que deve ser emanada de cima para baixo e espelhada para toda a instituição, pois a motivação humana é um instrumento imprescindível para qualquer ação que envolva pessoas. A organização será melhor, quando o sujeito que nela atua for reconhecido, para que assim tenha a motivação necessária para avançar pessoal e profissionalmente.

Palavras-chave: Motivação. Comportamento. Pessoas.



A MOTIVAÇÃO NO AMBIENTE ORGANIZACIONAL: UM ESTUDO DE CASO NO SETOR DE VENDAS DA EMPRESA LOJAS INSINUANTE LTDA

Paloma Carneiro de Oliveira
Graduanda em Administração, UNEB
Paloma.co17@hotmail.com
Jocely Santos Caldas Almeida
Professora de Administração, UNEB
jocely.almeida@gmail.com

Com o intuito de melhorar a produtividade dentro das organizações, a motivação objetiva a ideia de trazer mecanismos necessários para suprir as necessidades dos colaboradores que fazem parte da mesma, e desta forma, conseqüentemente, alavancar os resultados da empresa. Como os colaboradores estão intimamente ligados com o crescimento e sucesso organizacional, mantê-los motivados significa contribuir para o crescimento das organizações. Este trabalho tem como objetivo evidenciar como a motivação está inserida nas organizações, conceituando-a de forma geral e expondo algumas maneiras necessárias para obtê-la, trazendo algumas teorias motivacionais com o enfoque nas contribuições que estas trazem para a organização. Os estudos foram feitos através de pesquisa bibliográfica, expondo a ideia de alguns autores sobre os assunto, tais como Spector (2010), Gil (2001), Banov (2011), Maximiano (2000) e Robbins (2005), sobre o assunto, seguido por um estudo de caso, elaborado através da pesquisa quantitativa, aplicado no setor de vendas da empresa Lojas Insinuante Ltda, localizada na Cidade de Serrinha, Estado da Bahia. Ao final, concluiu-se que a empresa, objeto da pesquisa, mantém motivados a maioria dos colaboradores entrevistados; necessitando apenas de algumas melhorias para totalizar um resultado plenamente satisfatório; e, ainda, que a motivação exerce um papel de grande relevância dentro da organização, no qual possibilita claramente a troca de benefícios entre organização e colaborador.

Palavras-chave: Motivação. Colaborador. Organização.



RESÍDUOS SÓLIDOS URBANOS: UM OLHAR SOCIOAMBIENTAL NA GESTÃO DA ASSOCIAÇÃO DOS CATADORES DE RESÍDUOS RECICLÁVEIS DO RECÔNCAVO BAIANO-ACRB

Renilton Oliveira Silva
Universidade do Estado da Bahia
renilton.pj@hotmail.com
Rodrigo Luduvíce da Silva
Universidade do Estado Bahia
rodrigoluduvíce@hotmail.com
Janecléi de Jesus Santos
Universidade do Estado da Bahia
jane.bahia7@gmail.com
Leila Carolina Nascimento Almeida
Secretaria de Educação do Estado da Bahia
leilacarol@hotmail.com

A sustentabilidade ambiental tornou-se um dos maiores desafios da contemporaneidade, pois a atual cultura do consumismo, a qual o homem está imerso, favorece a produção em larga escala do que se define como lixo. A responsabilidade de gerir os Resíduos Sólidos está compartilhada entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, ainda que seja entendida como tarefa dos municípios, uma vez que se trata de limpeza urbana e diretriz dos Resíduos Sólidos, cabe ao município historicamente falando. Como consequência do aumento da renda *per capita*, há um alarmante aumento na produção de resíduos sólidos urbanos, tanto em quantidade como em diversidade, principalmente nos grandes centros urbanos. Hoje, o município de Santo Antônio de Jesus se depara com esse grande desafio: a implementação da Lei nº 12.305/2010, que, dentre as ações de responsabilidade e destinação correta dos Resíduos Sólidos, se estende também aos Catadores de Materiais Recicláveis, os quais, normalmente, são pessoas de baixa escolaridade, que vivem sob uma situação de drástica vulnerabilidade e marginalização. Segundo relatórios do Projeto Reciclando Vidas, trata-se de um segmento da população que geralmente se encontra em condições insatisfatórias de moradia em áreas marginalizadas ou habitando os lixões e ruas das cidades. Verifica-se entre estes grupos uma alta incidência de doenças. Nesse sentido surgiu a necessidade de discutir como a Associação dos Catadores de Resíduos Recicláveis do Recôncavo Baiano - ACRB que promove ações socioambientais (da coleta até a destinação correta dos resíduos) e dialoga com seus membros, sociedade e o poder público na gestão dos resíduos produzidos na cidade e também na conscientização nos descartes destes. A realidade local, ainda, é muito parecida com os demais municípios do país, um descaso na destinação dos resíduos produzidos, como também, na falta de apoio de todas as esferas da sociedade para com os catadores.

Palavras-chave: Resíduos Sólidos Urbanos. Desenvolvimento Socioambiental. Catadores de Materiais Recicláveis.



O MARKETING E SUA IMPORTÂNCIA PARA PROMOVER A ECONOMIA CRIATIVA: UM ESTUDO DE CASO NO MUNICÍPIO DE SANTO ANTÔNIO DE JESUS – BA

Rodrigo Ludovice da Silva
Universidade do Estado da Bahia
rodrigoludovice@hotmail.com
Leila Carolina Nascimento Almeida
Secretaria de Educação do Estado da Bahia
leilacarol@hotmail.com
Janeclai de Jesus Santos
Universidade do Estado da Bahia
jane.bahia7@gmail.com
Gustavo Mamede Sant'Anna Xará
Universidade do Estado da Bahia
gustavoxara@gmail.com

O presente artigo aborda a importância do marketing para promover a economia criativa. As ferramentas do marketing auxiliam no desenvolvimento de produtos e/ou serviços da economia criativa que vão desde a geração da ideia até a comercialização/divulgação. A economia criativa diz respeito a modelos de negócios e/ou gestão que se originam em atividades, produtos e serviços a partir do conhecimento e criatividade, com a vista à geração de renda. Há mais de 10 atividades relacionadas a economia criativa, entre elas, as artes cênicas se destacam, pois tem como principal "combustível" a criatividade de indivíduos para produção de serviços e/ou bens, com conteúdo criativo e valor econômico. Dentro das atividades culturais há profissionais que se destacam, os agentes culturais, que agem para estimular e impulsionar as vivências culturais de uma determinada comunidade. O marketing em atividades da economia criativa tem a função de agregação de valor, garantindo que este setor econômico possa contribuir para geração de renda dos envolvidos. A metodologia utilizada foi inspiração etnográfica, através do estudo de caso. A pesquisa indicou o potencial local para economia criativa, revelando como o marketing influencia na divulgação dos trabalhos e também a vulnerabilidade dos agentes culturais para manutenção do trabalho. Apesar de algumas dificuldades, não apenas por conta do cenário de crise econômica, mas pela soma da ineficácia do poder público em não priorizar as artes cênicas como atividade que pode transformar o ser, o estudo demonstrou que há anseios pelos artistas locais em poder colocar estes trabalhos ao público de forma que o mesmo possa ser rentável financeiramente como também socialmente para cidade.

Palavras-chaves: Economia Criativa. Marketing. Agentes culturais.



PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO EM EMPRESAS DE PEQUENO PORTE: ESTUDO DE CASO EM UMA EMPRESA DE MEDICINA LABORATORIAL EM SERRINHA-BA

Sarah S. Oliveira
Universidade do Estado da Bahia
saraholiveira_5991@hotmail.com
Jocely Santos Caldas Almeida
Universidade do Estado da Bahia
jocely.almeida@gmail.com

O planejamento estratégico tem sido amplamente apontado como fator que contribui de forma direta para a sobrevivência e crescimento de empresas. A adoção do planejamento estratégico aborda aspectos internos e externos da organização com o intuito de alcançar os objetivos organizacionais. Assim, o estudo realizado tem por objetivo retratar os impactos da implantação do planejamento estratégico em empresas de pequeno porte, além de avaliar os efeitos sobre as atividades realizadas, sobre os resultados e crescimento da organização que opta pelo uso dessa importante ferramenta de gestão, visto que estas desempenham um importante papel na economia. Para este estudo, será utilizada uma pesquisa descritiva com abordagem qualitativa, utilizando o estudo de caso, realizado num laboratório serrinhense, o que possibilitará assim uma visão aprofundada em relação à compreensão de fatores que levaram a implantação do planejamento, os efeitos sobre o crescimento da empresa e os obstáculos enfrentados. O referencial teórico está baseado em autores como Yin (2000), Chiavenato (2013), Maximiano (2003). Por se tratar de pesquisa ainda em andamento, os resultados preliminares indicam que a organização em análise, realiza planejamento em curto, médio e longo prazo, de acordo com suas necessidades e objetivos que pretende atingir, e que o uso de estratégias, bem definidas podem contribuir para a sobrevivência no mercado, que se apresenta cada vez mais competitivo, e para sua expansão na região em que está localizada.

Palavras-chave: Planejamento Estratégico. Objetivos organizacionais. Eficiência.



A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO INSTITUCIONAL DA APAEB- VALENTE COM ORGANISMOS INTERNACIONAIS

Siméia Viana
Universidade do Estado da Bahia
Simeia.viana@hotmail.com
Janúzia Souza Mendes
Universidade do Estado da Bahia
januziamendes@ig.com.br
Janecler de Jesus Santos
Universidade do Estado da Bahia
jane.bahia7@gmail.com

A presente pesquisa é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado no curso de Bacharelado em Administração, da Universidade do Estado da Bahia-Campus XI, no semestre 2014.2. Compreendendo a importância das associações para uma localidade e para a sociedade nela inserida, este estudo investigou a Associação de Desenvolvimento Sustentável e Solidário da Região Sisaleira – APAEB que desde a sua criação atua na promoção do desenvolvimento socioeconômico no município de Valente-BA localizado no Território de Identidade do Sisal. Reconhecendo desse modo a relevância desta associação para o município, visto que esta estabelece uma relação com a realidade, contribuindo de certa forma para o fortalecimento das identidades, como apontou alguns teóricos em relação a conceituação de associação. Estudiosos na área apontam para a cooperação advinda de outros países como algo benéfico para a expansão deste segmento. Diante desses fatos, a pesquisa teve como objetivo geral investigar e analisar a importância e as contribuições dos organismos internacionais para a consolidação e fortalecimento da Associação de Desenvolvimento Sustentável e Solidário da Região Sisaleira–APAEB. Este estudo foi realizado através de pesquisa histórica e exploratória. Sendo utilizado como método levantamento bibliográfico por meio de: publicações referentes à entidade analisada, relatórios de pesquisas, livros, revistas, documentos. Como aportes teóricos fizeram-se uso de: Lisboa (2003), Oliveira (2005), Leonello (2010). Para além, foram aplicadas entrevistas não padronizadas aos dirigentes da instituição. Por fim, os resultados demonstraram ao longo da trajetória da APAEB o apoio e a cooperação de organismos internacionais fora de fundamental relevância para a sua expansão, traduzindo essas contribuições para a solidificação e reconhecimento desta associação na região.

Palavras-chave: APAEB. Associativismo. Cooperação internacional.



EIXO: POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

A POLÍTICA DO LIVRO DIDÁTICO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO NO TERRITÓRIO DO SISAL

Graziela da Silva Almeida
grazyh2012@gmail.com
Geandra Oliveira Alves
Geandra32@hotmail.com
Jeane Lima da Silva
jeane19libriana@gmail.com
Maria Lucinalva Queiroz Carvalho
nalvaqueiroz@gmail.com
Universidade do Estado da Bahia
Ana Cristina Silva de Oliveira Pereira
aninha.crish2013@gmail.com
Universidade do Estado da Bahia

O presente texto evidencia uma produção resultante do diálogo estabelecido entre a realidade e as discussões/reflexões tecidas na disciplina Políticas Educacionais, no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia/Campus XI. É uma produção que consistiu em conhecer e analisar a política do livro didático e suas implicações para a educação no Território de Identidade do Sisal. A proposta foi desenvolvida com inspiração na abordagem qualitativa, buscando articular teoria e prática, a partir da entrevista semiestruturada. Todo o estudo foi fundamentado à luz da legislação vigente do Programa do Livro Didático e de autores, tais como Azevedo (2010); Oliveira (2009). É importante destacar que o livro didático é um instrumento de grande importância e desde os anos de 1990 vem se desenvolvendo propostas que visam melhorar a sua qualidade, tanto no que diz respeito à revisão dos conteúdos abordados, quanto no que tange a questão da participação dos docentes na escolha deste recurso pedagógico. O PNLD, criado em 1985, é uma política pública social que visa a democratização e uma maior distribuição dos livros à população. Sendo assim, é dever do Estado garantir a distribuição de livros gratuitos às escolas públicas. Com este estudo pudemos perceber que as políticas públicas que se referem ao livro didático são de grande importância, tendo em vista que contribuem para que os alunos permaneçam na escola a medida que constituem-se em um recurso fundamental nos processos de ensino e de aprendizagem.

Palavras-chave: Livro Didático. Ensino e aprendizagem. Políticas educacionais.



GESTÃO ESCOLAR E PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: REFLEXÕES DA TRAJETÓRIA DO ESTÁGIO EM GESTÃO E COORDENAÇÃO

Rebeca Caribé de Santana
Universidade Estadual de Feira de Santana
rebeca.carib@gmail.com
Cintia Falcão Brito
Universidade Estadual de Feira de Santana
cinfaluefs@yahoo.com.br

O trabalho apresenta os resultados da atividade teórico-prática da disciplina de Estágio Supervisionado em Gestão e Coordenação de Ensino do curso de Licenciatura em Pedagogia-UEFS/BA, realizada numa escola de ensino fundamental, séries iniciais, da rede municipal de Feira de Santana. Este teve por objetivos: refletir sobre as condições em que a gestão escolar se dá concretamente, considerando a organização e o desenvolvimento do trabalho administrativo-pedagógico, tendo como referência o Projeto Político Pedagógico (PPP), bem como, elaborar e implementar uma proposta de enfrentamento dos problemas eleitos. Para tanto, adotou-se como procedimentos metodológicos: observação, análise de documentos e entrevista. Identificou-se que: o PPP encontra-se desatualizado, a pouco mais de seis anos, sendo que o mesmo prevê uma revisão a cada dois anos; a dificuldade da equipe gestora em alinhar os objetivos, concepções e práticas expressas no PPP da instituição, bem como mobilizar a comunidade escolar para implicar-se com este documento; a equipe gestora acaba sendo absorvida pelas demandas administrativas e eventos pontuais do cotidiano escolar; e, os professores sabem da existência do documento, mas, este não se constitui fonte de análise e consulta como fundamento de sua prática pedagógica. Conclui-se que mesmo que o PPP tenha sido discutido na formação inicial, sobre sua necessidade e relevância para o trabalho desenvolvido na escola, verifica-se que há um distanciamento entre o conhecimento teórico obtido na formação, e, a postura que os professores e a equipe gestora adotam diante o documento, não se constituindo como referência político-pedagógica da instituição.

Palavras-chave: Gestão. Político. Pedagógico.



EIXO: TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO

OS JOGOS DIGITAIS E O CARÁTER PEDAGÓGICO: A PRESENÇA DO LÚDICO NA SALA DE AULA

Monique Santos de Santana

Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS

monisks@hotmail.com

Solange Mary Moreira Santos

Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS

solangemmsantos@gmail.com

Maísa Lis Costa dos Santos

Universidade Estadual de Feira de Santana

maisacliis@hotmail.com

A disseminação da sociedade em rede na contemporaneidade, impulsionada pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) tem colaborado para o surgimento de novas formas de produção do conhecimento da humanidade e para o estabelecimento de interações sociais mediante a acessibilidade dos ambientes virtuais. A propagação do acesso à informação concretizada pela utilização da internet – mídia de pesquisa que se conecta com todas as outras mídias – vem propiciando a sua integração no campo educacional e possibilitando a inovação na prática pedagógica a partir de estratégias que facilitem a interação dos educandos no ensino e aprendizagem. Dentre a infinidade de recursos disponíveis na internet, umas das atratividades que, na maioria das vezes prendem a atenção dos usuários são os jogos eletrônicos, visto como meio de divertimento que, por sua vez, despertam o interesse, assim como desenvolvem habilidades que permitam a sua utilização com facilidade e com mais frequência, tornando-se uma prática cotidiana. Diante do exposto, esta investigação tem a pretensão de responder as seguintes questões: Quais as contribuições dos jogos digitais, como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem? E como eles estão sendo utilizados nesse processo? Para isso, buscou o apoio teórico das discussões sobre caráter pedagógico dos jogos digitais na perspectiva de contribuir para mudança na prática docente, bem como no processo de aprendizagem dos alunos. A partir do referencial teórico foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa utilizando análise bibliográfica, bem como a construção e aplicação de oficina. Os dados revelam que o jogo como uma atividade lúdica com regras e objetivos exige do jogador estruturas de inteligências para esquematizar estratégias em prol de se alcançar a vitória, além de proporcionar o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Nesse sentido, o jogo pode ser visto como recurso lúdico que pode aprimorar significativamente o processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: TIC. Jogos digitais. Ensino-aprendizagem.



Os textos que compõem esses anais são de responsabilidade dos seus respectivos autores e coautores.

Comissão Organizadora

Serrinha, 27 de outubro de 2016