

ANAIS do ENCIPES-2021

XVII Encontro Científico

Pedagógico e

XIV Simpósio da Educação:

“PESQUISA NA PRÁXIS EDUCATIVA”

UNIÃO DA VITÓRIA - PARANÁ



Editores:

Prof. Dr. Almir Sandro Rodrigues
Profa. Dra. Joana D’Arc Vaz
Mda. Kelyn Caroline Bueno

As opiniões emitidas e os conteúdos presentes nesta publicação são de inteira responsabilidade de seus autores.

XVII Encontro Científico Pedagógico e XIV Simpósio da Educação: PESQUISA NA PRÁXIS EDUCATIVA.

Anais do XVII Encontro Científico Pedagógico e XIV Simpósio da Educação: PESQUISA NA PRÁXIS EDUCATIVA. De 30 de agosto a 03 de setembro de 2021. Organizado pelo Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – UNESPAR. União da Vitória, Paraná: UNESPAR (Campus União da Vitória), 2021. 529 p.

Modo de acesso: digital

ISSN: 1982-9183

1. Educação. 2. Pesquisa. 3. Práxis Educativa.



COMISSÃO ORGANIZADORA

Presidência:

Acadêmica Chaiane Fernanda Santos
Prof. Dr. Almir Sandro Rodrigues

Vice-Presidência:

Acadêmica Mayara Cristina Teixeira Ribeiro dos Santos
Prof. Me. Ivanildo Sachinski

Membros da Comissão

Acadêmica Maira Gutovski
Profa. Dr^a. Andreia Bulaty
Prof. Dr. Everton Carlos Crema

Centro Acadêmico de Pedagogia (CAPED)

Mayara Cristina Teixeira Ribeiro dos Santos (Presidente)
Chaiane Fernanda Santos (Secretária)
Maira Gutovski (Tesoureira)

GEPPRAX – Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educativa

Líderes do Grupo:

Profa. Dr^a. Kelen Santos Junges
Profa. Dr^a. Claudia Maria Petchak Zanlorenzi

Professores do Colegiado de Pedagogia (COLPED)

Prof. Dr. Almir Sandro Rodrigues
Profa. Mda. Ana Paula Araújo
Profa. Dr^a. Andreia Bulaty
Profa. Dr^a. Caroline Elizabel Blaszkó
Profa. Dr^a. Claudia Maria Petchak Zanlorenzi
Prof. Dr. Everton Carlos Crema
Prof. Me. Ivanildo Sachinski
Profa. Dr^a. Joana D’Arc Vaz
Profa. Dr^a. Kelen Santos Junges
Profa. Dr^a. Roseli Bilobran Klein
Profa. Ma. Roseli Vergopolan
Profa. Mda. Rosemary Alves Cardozo Marinho
Profa. Dr^a. Sandra Salette Camargo Silva
Profa. Dr^a. Valéria Aparecida Schenna
Profa. Dr^a. Vanessa Campos de Lara Jakimiu



COMISSÃO CIENTÍFICA

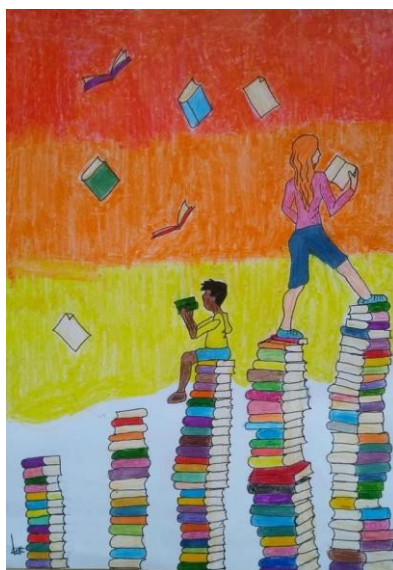
Profa. Dr^a. Andreia Bulaty (Presidente)
Profa. Dr^a. Joana D’Arc Vaz (Vice-Presidente)
Profa. Ma. Aleksandra Cibelly Finkler
Prof. Dr. Almir Sandro Rodrigues
Profa. Mda. Ana Paula Araújo
Profa. Dr^a. Caroline Elizabel Blaszkó
Profa. Ma. Elizabeth Melnyk de Castilho
Prof. Me. Ivanildo Sachinski
Profa. Dr^a. Roseli Bilobran Klein
Profa. Ma. Roseli Vergopolan
Profa. Mda. Rosemary Alves Cardozo Marinho
Profa. Dr^a. Sandra Salette Camargo Silva
Profa. Dr^a. Vanessa Campos de Lara Jakimiu
Mda. Kelyn Caroline Bueno
Graduanda Maira Gutovski (representação estudantil)
Avaliadores ad hoc


EDITORAÇÃO

Prof. Dr. Almir Sandro Rodrigues
Profa. Dra. Joana D’Arc Vaz
Mda. Kelyn Caroline Bueno

Elaboração da Marca do XVII Encontro Científico Pedagógico e XIV Simpósio da Educação:

Autora: Victória Martin Ribeiro
Arte: “Mais que degraus”





“(...) a sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade” (bell hooks)

“a questão da educação perpassa esse conjunto, visto que ‘toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica’ (GRAMSCI, 1978), que ocorre em âmbito internacional e nacional, entre as diversas forças internas de uma nação ou entre nações. Em outras palavras, o pedagógico não se reduz à escola ou ao sistema de ensino, mas é aqui entendido como permeando o conjunto de relações que perpassam a estrutura social, desde a relação dos indivíduos entre si na escola, na família, nos grupos sociais até as relações políticas nacionais e internacionais”. (Anita Helena Schlesener)

APRESENTAÇÃO

“O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos seres humanos não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos humanos. Não é uma palavra a mais oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos seres humanos sobre o mundo para transformá-lo”.
(Paulo FREIRE, *Pedagogia do Oprimido*)

O XVII Encontro Científico e XIV Simpósio de Educação: *Pesquisa na Práxis Educativa* – ENCIPES/Unespar ocorreu entre os dias 30 de agosto e 03 de setembro de 2021, através de atividades remotas, em virtude do período de pandemia referente ao COVID-19. Este Encontro/Simpósio foi coordenado pelo Centro Acadêmico de Pedagogia (CAPED), Colegiado do Curso de Pedagogia (COLPED) e Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educativa (GEPPRAX) desta Universidade, do campus de União da Vitória/PR.

A realização do evento teve como objetivos: promover o debate acerca de temáticas tangentes à Educação e à conjuntura atual brasileira; oportunizar à comunidade acadêmica a divulgação da produção científica; incentivar a prática da pesquisa científica e tecnológica e, também, fomentar junto à comunidade pedagógica a interconexão entre teoria-prática, assim como, ensino-pesquisa-extensão. O público-alvo estendeu-se ao corpo discente e corpo docente da UNESPAR; pesquisadores; professores das redes municipais, estaduais e federais; pós-graduandos; estudantes de ensino médio, cursos técnicos e a comunidade acadêmica em geral.

No decorrer dos dias, foram proferidas conferências, mesas redondas e discussões temáticas por docentes-pesquisadores brasileiros e estrangeiro que trouxeram para o debate assuntos pertinentes ao tema central do encontro/simpósio – Pesquisa na Práxis Educativa. Dentre estes, a Dra. Virgínia Fontes (UFF- FIOCRUZ) proferiu a Conferência de abertura: “Ciência e Educação: desafios na sociedade brasileira”, tendo a coordenação da Profa. Dr.^a. Joana D’Arc Vaz e graduanda Chaiane Fernanda Santos.



Como comemorativo aos 100 anos de Paulo Freire tivemos a Conferência “a práxis educativa – convergências e divergências no campo da Educação”, com a participação especial do chileno Prof. Dr. Carlos Sandoval (Fundación Educador Paulo Freire; Corporación Iniciativa 18 de Octubre, Chile), da educadora popular e pesquisadora Profa. Dr^a. Fernanda dos Santos Paulo (PPGE/UNOESC, Joaçaba/SC) e, enquanto debatedora, a Profa. Dr^a. Giselle Moura Schnorr (Unespar-UV, Colegiado de Filosofia); atividade essa coordenada pelo Prof. Dr. Almir Sandro Rodrigues e pela graduanda Simone Cristiana da Silva.

Nessa edição do ENCIPES de 2021 foi efetivado dois momentos construídos como Espaço de Socialização de Experiências: projetos de ensino, pesquisa e extensão. Nesses espaços tivemos a participação de várias representações de instituições públicas de diversos campos de diálogo com a educação e sociedade, buscando não somente apresentar as ações de cada instituição, mas problematizando o papel e importância das ações para transformação da sociedade de forma mais humanizadora e participativa. A coordenação desses espaços foi realizada pelo Prof. Dr. Everton Carlos Crema, Profa. Dr^a. Andreia Bulaty, Prof. Me. Ivanildo Sachinski e graduanda Mayara Cristina T. R. dos Santos. Além, contamos com a contribuição efetiva de professores e acadêmicos do Curso de Pedagogia e dos outros cursos do campus de União da Vitória e de outras instituições universitárias; professores das redes públicas de Educação Básica e profissionais de distintas áreas.

E, a mesa-redonda de encerramento do ENCIPES, cujo tema foi “Cursos de Pedagogia na UNESPAR: a práxis educativa em uma formação baseada no tripé ensino-pesquisa-extensão”, com a presença da Profa. Dr^a Neide de Almeida L. Galvão Fávaro (Unespar, Colegiado de Pedagogia, Paranaíba) e Profa. Dr^a Analéia Domingues (Unespar, Colegiado de Pedagogia, Campo Mourão), tendo como coordenação nessa noite a Profa. Dr^a Claudia M. P. Zanlorenzi e graduanda Maira Gutovski.

O evento contou com atividades culturais que proporcionaram aos participantes a apreciação de músicas, poemas, contação de histórias, dentre outras apresentações artísticas.

A Universidade, em seus mais diversos espaços formativos, proporciona momentos privilegiados de aprofundamento acerca de diferentes temáticas que afloram à conjuntura da sociedade atual nos vários territórios e tempos.



Infelizmente ainda de forma remota (não presencial), por sua vez, o ENCIPES-2021 possibilitou ampla participação da comunidade pedagógica através de espaços para a apresentação e socialização dos trabalhos de pesquisa-extensão, dialogando com as linhas de pesquisa do Curso de Pedagogia da UNESPAR, Campus União da Vitória, com as experiências e vivências refletidas nas demandas das comunidades acadêmica e profissional da Educação. A seguir indica-se os sete eixos temáticos nos quais tivemos as comunicações orais e debates dos trabalhos completos e resumos expandidos, sendo eles: 1- Fundamentos da Educação: Aspectos históricos, sociológicos, filosóficos e culturais; 2- Educação Especial e Direitos Humanos; 3- Educação, Relações étnico-raciais e Gênero; 4- Educação ambiental, Educação do campo e EJA; 5- Processos de Ensino e Aprendizagem; 6- Políticas Educacionais e Gestão Educacional; e, eixo temático 7- Formação docente: formação de professores, métodos e práticas pedagógicas. Aproveitamos para parabenizar e agradecer ao corpo docente e discente do curso que organizaram e coordenaram cada eixo temático, assim como, aos convidados em cada eixo como debatedores dos trabalhos apresentados.

Estas ações extrapolam os momentos de aula (ainda de forma remota) e são essenciais para as/os acadêmicas/os, professoras/es e comunidade em geral. Nessa direção, foram realizadas as sessões científicas, nos eixos temáticos anteriormente indicados, com a exposição oral de Trabalhos Completos (Bloco I – páginas 09 a 409) e Resumos Expandidos (Bloco II – páginas 410 a 528), cujos textos encontram-se publicados nestes Anais.

Desejamos que a produção científica aqui apresentada, contribua com futuras pesquisas e com a socialização do conhecimento.

Boa leitura!

Prof. Dr. Almir Sandro Rodrigues

União da Vitória/PR





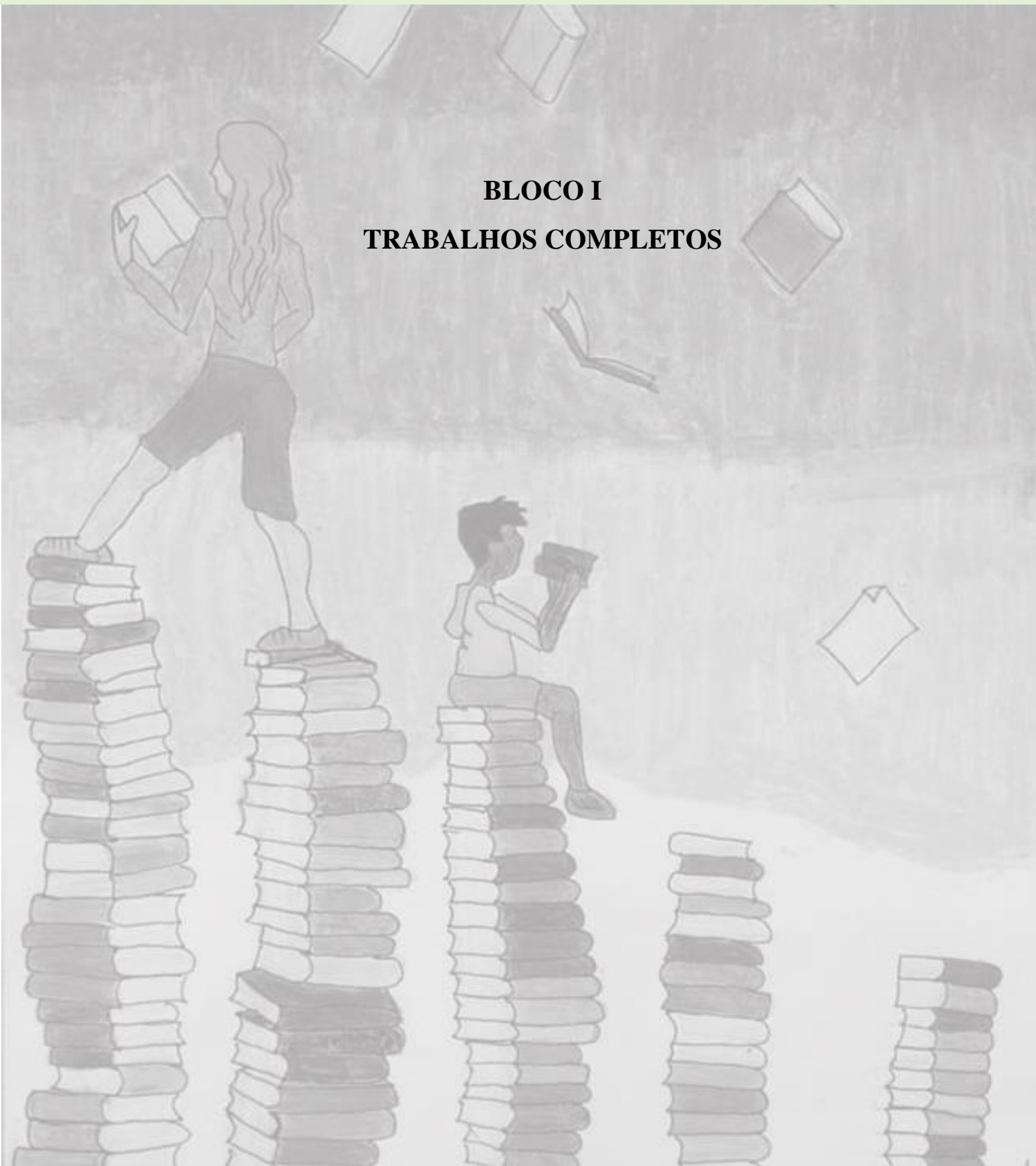
ENCIPES-2021

**XVII Encontro Científico Pedagógico e
XIV Simpósio da Educação:
“PESQUISA NA PRÁXIS EDUCATIVA”**

De 30 de agosto a 03 de setembro de 2021
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183



**BLOCO I
TRABALHOS COMPLETOS**



**DO LUXO DOS PRIMEIROS GRUPOS ESCOLARES, NO INÍCIO DO SÉCULO XX,
ÀS CONSTRUÇÕES MINIMALISTAS DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL
NO SÉCULO XXI UMA QUESTÃO DE ARQUITETURA ESCOLAR**GONÇALVES, Maiara Carolina¹ – UNESPAR, *campus* União da Vitória
KLEIN, Roseli B.² – UNESPAR, *campus* de União da Vitória**RESUMO**

A educação primária brasileira ganhou destaque no período da Primeira República quando o país assumiu uma forma de governo democrático, deixando para trás o regime monárquico e autoritário. Portanto, nessa fase da história da educação brasileira surgiram os primeiros Grupos Escolares ofertando um ensino primário de qualidade. Essas escolas apresentavam uma construção imponente e localizavam-se, geralmente, em centros urbanos de importância econômica. Com o passar dos anos ocorreu a democratização da escola pública, a oferta da escolarização primária ampliou-se e as construções dos prédios escolares tornaram-se minimalistas, ocorrendo essa característica também com os Centros de Educação Infantil. A pesquisa tem por objetivo estabelecer uma comparação entre os prédios que abrigaram os grupos escolares no início do século XX e as edificações que abrigam a educação infantil no século XXI permeadas pelas normas técnicas para a elaboração de projetos de construção de Centros de Educação Infantil estabelecidas pelo Ministério da Educação e Cultura (2009). Justifica-se a pesquisa tendo em vista a contribuição desses estudos para a História da Educação, não apenas por destacar elementos arquitetônicos, mas apresentar o espaço como representação social e resultado de políticas econômicas vigentes, e suas consequências para com a educação. O estudo apresenta como problema de pesquisa o seguinte questionamento: as construções imponentes dos grupos escolares, no início do século XX, e as construções minimalistas dos Centros de Educação infantil na atualidade, constituem-se empreendimentos visuais de propaganda do regime político a que pertencem? A pesquisa apresenta-se descritiva, bibliográfica e exploratória e possui como aporte teórico os estudos sobre história cultural de Julia (2001), apoiando-se na história da arquitetura dos espaços escolares de Bencostta (2001). O estudo apresenta num primeiro momento os padrões arquitetônicos adotados por escolas no Brasil no período republicano, e no segundo momento destaca as normativas do Ministério da Educação para a construção de Centros de Educação Infantil. Entre os principais resultados da pesquisa constatou-se que os espaços escolares não são neutros, pois a construção deixa transparecer a quem se destina e a finalidade a que se propõe.

Palavras-chave: História da Educação. Arquitetura escolar. Espaços Escolares.

¹ Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), *campus* de União da Vitória. E-mail: maai.carolina@hotmail.com

² Professora doutora em educação, docente do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), *campus* de União da Vitória. Membro da Academia de Letras do Vale do Iguaçu (Alvi). E-mail: roseli.klein@hotmail.com





Introdução

Os espaços escolares não se constituem dimensões neutras do ensino, pois operam como estruturas educacionais que evocam uma espécie de discurso que institui, em sua materialidade, um sistema de valores, um conjunto de aprendizagens sensoriais e motoras, e um significado que vai além dos símbolos estéticos (ESCOLANO *apud* FRAGO, 1995). Em cada período da história as escolas funcionaram em espaços reservados e apropriados ao seu tempo. Na antiga Grécia vigorou em praças públicas ou nas academias e ginásios; na Idade Média adentrou os mosteiros; no Renascimento, passou a ser ofertada em espaços anexos as catedrais; durante o movimento Iluminista adquiriu caráter público e espaços específicos, e assim foi se adaptando a cada tempo, modelo de sociedade e contexto econômico-político.

A pesquisa tem por objetivo estabelecer uma comparação entre os prédios que abrigaram os grupos escolares no início do século XX e as edificações que abrigam a educação infantil do século XXI permeadas pelas normas técnicas para a elaboração de projetos de construção de Centros de Educação Infantil estabelecidas pelo Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, 2009). Justifica-se a pesquisa tendo em vista a contribuição desses estudos para a História da Educação não apenas por destacar elementos arquitetônicos, mas apresentar o espaço como representação social e resultado de políticas econômicas vigentes, e seus resultados para com a educação. O estudo apresenta como problema de pesquisa o seguinte questionamento: as construções imponentes dos grupos escolares, no início do século XX, e as construções minimalistas dos Centros de Educação infantil na atualidade, constituem-se empreendimentos visuais de propaganda do regime político a que pertencem? A investigação possui como aporte teórico os estudos sobre história cultural.

O estudo apresenta, num primeiro momento, uma linha cronológica dos padrões arquitetônicos adotados pelas escolas no Brasil, do período republicano até a atualidade. No segundo momento, a investigação detêm-se a verificação das normativas do Ministério da Educação para a construção de Centros de Educação Infantil, e, por fim apresenta algumas considerações sobre essas transformações ocorridas ao longo da história da educação brasileira.



**Prédios escolares: do período republicano ao século XXI**

A corrente positivista no final do século XIX ganhou vários adeptos no país. Esse pensamento atrelado ao processo político levou a queda da Monarquia e a consolidação da República. “Os positivistas propugnavam pela instauração de um Estado forte, autoritário, capaz de empreender a renovação moral e material da sociedade” (PORCEL, 2007, p.17), essa ideologia fez com que algumas medidas referentes ao campo educacional fossem adotadas. Durante a Primeira República, essa inquietação no modo de pensar, modificou os padrões de cultura e ensino das instituições escolares, e estimulou a difusão da escolarização ao povo brasileiro e, ao mesmo tempo, houve a intenção de redemocratizar a sociedade (NAGLE, 1976).

Theodoro (s/d) ressalta que ao se idealizar o Brasil num contexto amplo, obtém-se, ao findar do século XIX e as primeiras décadas do século XX, uma escola pública e laica que funcionou como uma possibilidade de ser transformadora social, política e cultural do regime republicano. Havia a necessidade de que, sob o novo regime político, a população brasileira fosse educada e alfabetizada para tornar-se efetivamente cidadã. As escolas precisavam oferecer o suporte para essa preparação, além de alfabetizar necessitavam conceder noções de civismo, higiene e respeito à Pátria, tornando-as sintonizadas com as modernas pedagogias existentes no mundo da educação civilizada (BENCOSTTA, 2001).

No início do período republicano, alguns educadores debateram sobre como as escolas primárias deveriam ser modernas, pois as mesmas careciam de um edifício apropriado, estrutura didática, docentes habilitados para o ensino de crianças (BENCOSTTA, 2001). Resultaram dessas discussões dois movimentos: o entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico, marcando a Primeira República, que segundo Nagle (1976) atribuía importância cada vez maior à temática da instrução. Os representantes do setor educacional republicano apresentavam-se entusiastas da educação, discutiam a escola pública laica e universal para todos.

Tendo em vista essa urgente necessidade de uma escola pública, foram criados, em 1893, os Grupos Escolares, para atender essa demanda. Conforme Bencostta (2001) a construção de edifícios específicos para os Grupos Escolares recebeu atenção especial dos administradores dos Estados. Essas instituições foram construídas em espaços privilegiados para a sua edificação, mais especificamente nas capitais e cidades que detinham grande poder econômico.





Corroborando Faria Filho e Vidal (2000) destacam que na maioria dos grupos escolares a construção se efetivava a partir de plantas em função do número de alunos, basicamente em torno de 4, 8 ou 10 classes, em um ou dois pavimentos, com nichos previstos para biblioteca escolar, museu escolar, sala de professores e administração.

O modelo anunciado e disseminado consistiu no grupo escolar, um espaço considerado propício para a finalidade educativa, com um trabalho escolar embasado no princípio da seriação, destacando métodos pedagógicos modernos, nos quais se inseria o método intuitivo. Essa nova forma de organizar a escola primária levaria em consideração a classificação e hierarquização da atuação dos profissionais inseridos no cotidiano da escola, entre outros diversos aspectos (SCHUELER; MAGALDI, 2009).

A localização dos edifícios escolares deveria funcionar como marco de destaque no cenário urbano, de modo que fosse construída no ponto mais alto da cidade para a possível visibilidade, tornando-se um sinal de um “ideal Republicano, uma gramática discursiva arquitetônica que engrandecia o novo regime” (BENCOSTTA, 2001, p. 105). Esse vislumbrar arquitetônico viria ocultar a precariedade das escolas imperiais com atrasos das ideias pedagógicas sob a base da memorização, palmatória, castigos físicos entre outros métodos tradicionais (SCHUELER; MAGALDI, 2009).

Geralmente, os grupos escolares eram edificados simetricamente em torno de um pátio central. Faria Filho e Vidal (2000) destacam que essas escolas ofertavam espaços diferenciados para o ensino de meninos e de meninas. A planta arquitetônica, as vezes, inseria um muro, que os afastavam rigorosamente evitando a comunicação entre os dois lados da escola. Esses edifícios tinham entradas laterais diferenciadas, uma para receber os meninos e outra para receber as meninas. Apesar de padronizados em planta, os edifícios assumiam características diversas, sendo-lhes alteradas as fachadas.

Para Ermel (2018, p. 333) as instituições escolares, no período republicano necessitariam ser consideradas como detentoras de todas as forças que proporcionariam a formação do novo homem, o cidadão republicano. Essa formação garantiria sanidade mental, higiênica e moral para o convívio social. A configuração em um prédio próprio, ou seja, a escolarização não mais ofertada em escolas isoladas dotou o ensino de uma identidade particular. As construções imponentes das variadas cidades constituíram-se a uma espécie de





empreendimento visual de propaganda do regime político republicano, instaurado no Brasil em 1889.

Para Buffa e Pinto (2002) o vigor financeiro que o estado apresentava no início do século XX, possibilitou a construção de novas instituições com requinte e imponência fazendo uso de materiais importados. Sendo assim, as construções ganharam forma e estilos arquitetônicos europeus. A arquitetura obedecia a um determinado tipo construtivo definido nas fachadas. Bencostta (2001) afirma que:

Apesar de possuírem um programa arquitetônico que os identificava enquanto espaços públicos de escolarização, a introdução desse tipo de edifício público [...] seguiu, parcialmente, as regras de construção ancoradas nas normas e preceitos da moderna pedagogia, ficando a organização do espaço de alguns desses edifícios incoerentes à propaganda do governo de que destinaria um lugar diferenciado para a formação de bons cidadãos à Pátria. (BENCOSTTA, 2001, p. 111).

Entretanto, nesse mesmo período, a realidade dos edifícios escolares em áreas rurais, distanciava-se desse padrão arquitetônico projetado. Filho e Vidal (2000) alegam que toda a ampliação da rede escolar para o interior, zonas de fronteira e de colonização imigrante no sul do país, precisava de medidas imediatas. Ainda, os melhores edifícios eram construídos em espaços urbanos, sendo a área rural um *locus* de carência.

A partir da década de 1960, os grupos escolares sofreram readequações arquitetônicas. A população das cidades aumentava e o número de estabelecimentos de ensino deveria atender as demandas, assim os grupos escolares passaram a existir em construções mais simples e não tão imponentes como na primeira República.

Com a aceleração da urbanização, industrialização e as pressões populares por mais escolas se agravando, o modelo arquitetônico assumiu formas mais simplistas. A construção dos prédios escolares mudou, e passou a apresentar conceitos mais modernos, vindo coincidir com a inauguração de Brasília. Esses conceitos modernos empregados eram vistos externamente em suas formas geométricas e concretos aparentes (BUFFA; PINTO, 2002).

Na década seguinte, com a Lei nº 5692 de 1971, esses espaços se alteraram novamente, pois as escolas primárias deixaram de existir dando lugar ao ensino de primeiro grau atendendo crianças na faixa etária dos 7 aos 14 anos de idade e apresentaram alterações curriculares, propondo um ensino tecnicista (BRASIL, 1971). Na década de 1980, com novas





tendências pedagógicas e influências de propostas construtivistas de alfabetização a escola primária modificou-se novamente

E, assim a escola primária chegou a década de 1990 com propostas de municipalização do ensino, nucleação de escolas rurais, entre outras. O contingente populacional novamente aumentou, houve uma concentração maior nos centros urbanos, a realidade social transformou-se, a mulher passou a exercer cada vez mais funções fora do lar, e necessitou da escola, especificamente do ensino da educação infantil, para cuidar e educar seus filhos.

A ampliação das creches resultou em construções ainda mais simplistas, de baixo custo e erigidas em tempo breve, aliada as questões econômicas e sociais enfrentadas pelo estado, principalmente na década de 1990, quando o país enfrentou uma crise econômica sem precedentes, encarando sucessivas reformas econômicas, processo de privatização, terceirizações, processo inflacionário, etc. Tudo isso associado a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) que trazia como responsabilidade do estado, pela primeira vez, a Educação Infantil de crianças de zero a seis anos, ou seja, a creche não seria apenas um local de acolhimento, guarda e proteção de crianças carentes, mas seria um espaço de cuidar e educar (BRASIL, 1996). Portanto, o uso e função dos espaços destinados às crianças pequenas deveriam contribuir com a natureza produtora de conhecimento proveniente dessa faixa etária.

No início do século XXI, no ano de 2005, o Ministério da Educação ampliou o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade, tendo em vista a melhora das condições de equidade e de qualidade da Educação Básica (Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005). Na sequência, tornou obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade nos anos iniciais do Ensino Fundamental (Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006), ampliando essa etapa de ensino para nove anos de duração (BRASIL, 2006). Essa medida fez com que as crianças que ainda não frequentavam a escola aos seis anos, iniciassem mais cedo a vida escolar. Esse novo ordenamento de faixa etária, conduziu um maior número de crianças à Educação Infantil, acarretando assim, um aumento de matrículas e a necessidade de mais espaços físicos especializados.

Avaliando esse quadro social, político e econômico visualiza-se as transformações no campo da educação, mais especificamente da Educação Infantil. Verifica-se sobretudo, um aumento de educandos e consequentemente a urgente necessidade de ampliar os espaços físicos





para acolhê-los, não sendo mais possível destinar um espaço arquitetônico imponente tal qual a dos primeiros Grupos Escolares. Entretanto, torna-se necessário que esses espaços educativos apresentem-se como locais apropriados para a efetivação da aprendizagem já que condições desfavoráveis de conforto em escolas, como temperaturas elevadas, ruído excessivo, iluminação inadequada, densidade excessiva, equipamentos inadequados à faixa etária atendida, podem influenciar negativamente o desempenho escolar dos alunos e causar distúrbios de saúde.

Além disso, a organização do espaço escolar condiciona algumas atitudes e práticas no cotidiano da escola, agindo de forma não-verbal no condicionamento dos sujeitos. Ou seja, a disposição das salas, das carteiras, da mesa do professor e a localização da lousa indicam os lugares da escola e, portanto, como se deve comportar nesse ambiente. Segundo Dayrell (1999, p.13) “a arquitetura e a ocupação do espaço físico não são neutras”.

Orientações do Ministério da Educação quanto a construção de Centros de Educação Infantil: século XXI

O Ministério da Educação desenvolveu no ano de 2009 um manual técnico de orientações para elaboração de projetos de construção de centros de educação infantil no qual se consolida o Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil, denominado PROINFÂNCIA (BRASIL, 2009).

Esse programa surgiu a partir da necessidade de se executar algumas metas ligadas a educação infantil definidas pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). De acordo com o PROINFÂNCIA (BRASIL, 2009):

Embasado nos preceitos constitucionais do art. 208, inc. IV e art. 227 – a Constituição Federal de 1988 visa promover ações supletivas e redistributivas para a correção progressiva das disparidades de acesso, garantia de um padrão mínimo de qualidade de ensino e melhoria da infraestrutura da rede física escolar existente no município. (BRASIL, 2009, p. 1).

Os municípios a serem contemplados com as construções do PROINFÂNCIA necessitam elaborar um estudo sobre a demanda para averiguar quais são as necessidades locais,





ou seja, o número de crianças que serão atendidas para dimensionar corretamente a estrutura do centro de educação infantil³.

Segundo o documento do PROINFÂNCIA (BRASIL, 2009) as principais recomendações para as construções devem respeitar itens relacionados a capacidade, onde o número máximo de educandos atendidos não ultrapasse 150 crianças. O terreno que irá receber a edificação deve ser favorável para a construção de uma pavimentação. As salas de aula, para as crianças de 0 a 6 anos, deverão ter um tamanho mínimo de 1,50m² por criança, sugere-se que a metragem de todas as salas seja a mesma, facilitando futuras alterações. Os interruptores precisam receber proteção contra descargas elétricas, as janelas necessitarão ter grades protetoras na parte externa, e internamente recomenda-se que não haja nada próximo que facilite a criança escalá-las. Sugere-se que sejam evitadas as quinas no interior da sala, as paredes sejam todas pintadas com tintas laváveis e que a elaboração dos projetos arquitetônicos tenham o acompanhamento da Secretaria Municipal de Educação, mas que seja respeitada a edificação proposta pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento (FNDE).

Ainda de acordo com as orientações do documento (BRASIL, 2009) os ambientes sócio pedagógicos das edificações devem conter salas de repouso que possuam berços seguros, em que a área de espaçamento de um para outro seja no mínimo de 50 centímetros, sugere-se que os pisos devem ser de cerâmica lisa, mas não escorregadias e que paredes sejam pintadas com cores claras e suaves.

As salas de atividades necessitam estar em local de fácil acesso aos pais, sem degraus, pois haverá crianças que utilizam carrinhos de bebês. Devem ainda conter poltronas de amamentação para pais e professores, embora as crianças, na maioria das vezes, sejam alimentadas pelos professores. Na forração do chão sugere-se colocar tatames, almofadas e brinquedos de médio porte. A ambientação e variação do espaço das salas, para a efetivação das propostas pedagógicas, necessitam permitir a criança explorar o lúdico e, dessa forma, potencializar a aprendizagem. Painéis e quadros devem ser colocados na altura das crianças para que elas possam pegar os brinquedos desenvolvendo sua autonomia (BRASIL, 2009).

³Uma das finalidades do programa PROINFÂNCIA direciona-se a atender uma clientela dividida em faixas etárias: módulo Creche I atende as crianças de 0 meses a 1 anos, Creche II atende crianças de 1 ano a 2 anos, Creche III atende crianças de 2 anos a 4 anos e a pré-escola, que recebe crianças de 4 a 6 anos. (BRASIL, 2009, p. 2).





Quanto a harmonização do espaço físico, esse ambiente necessita apresentar paredes com revestimentos de fácil limpeza e manutenção com cores alegres e claras, com a fixação de espelhos grandes que facilitem a visualização pelas crianças. As janelas devem possuir abertura igual ou superior a um quinto da área do ambiente, garantindo luminosidade e ventilação e também com o peitoril de acordo com a altura da criança. Nas bancadas e prateleiras o documento sugere organizar o que for de alcance das crianças em uma altura em torno de 65 centímetros, sendo usados para guardar brinquedos e outros materiais, acima dessa altura os objetos serão de uso exclusivo dos adultos. O documento também recomenda que o lavatório, nesse ambiente, seja de uso exclusivo do professor, sendo acima de 85 centímetros. A norma prescreve que essas salas estejam localizadas próximas de fraldários (BRASIL, 2009).

O fraldário é o local onde acontecem os processos higiênicos das crianças, tanto em trocas quanto em lavagens, por isso, nesse ambiente, o documento orienta que as paredes devem ser revestidas com material impermeável em uma altura mínima em 1,50 metros e recomenda janelas com abertura mínima de 1/8 da área de piso construída para que aja a circulação de ar e a entrada de iluminação natural no interior do ambiente. O documento aconselha bancadas de trocas com medidas de 100 cm x 80 cm e altura em torno de 85 cm, com a existência de um pequeno tanque para lavagem, expurgo ou vaso sanitário para eliminação de rejeitos, uma banheira de material térmico com ducha de água, armários e prateleiras para guardar os itens de higiene das crianças (BRASIL, 2009).

Nos módulos Creches I e Creche II o documento recomenda a construção de lactários que são locais destinados ao preparo e distribuição das mamadeiras, respeitando as normas técnicas de higiene alimentar oferecida às crianças. Esses locais não podem ser construídos junto a cozinha, nem próximos a banheiros e lavadeiras, mas necessitam estar próximos as salas de atividades, facilitando o deslocamento. As recomendações edificáveis para esse ambiente são a utilização de piso cerâmico impermeável e de fácil limpeza, não recomendando a instalação de ralos. O documento também aconselha que as paredes sejam revestidas com material liso, e que as portas possuam molas para fechamento automático, ou seja, teladas, quando tiverem acesso ao exterior. O teto precisa ser construído tipo laje e acabado com material impermeabilizante. No lactário, os armários para armazenamento de utensílios e alimentos necessitam estar separados de outros utilizados para produtos de limpeza. O documento aconselha que este espaço possua uma geladeira para acondicionamento do leite,





sempre em recipiente fechado. Da mesma forma, recomenda-se a aquisição de um fogão para o preparo de mamadeiras, bem como pias, com água corrente, para higienização dos materiais utilizados (BRASIL, 2009).

Nos padrões de construção do PROINFÂNCIA os solários são áreas que devem ser contempladas nos centros de educação infantil, pois são espaços ao ar livre destinado ao banho de sol das crianças contendo medidas recomendadas de 1,50 m² por criança. No pátio coberto recomenda-se ter a capacidade máxima de atendimento da instituição sendo um espaço de recreação com cobertura em que sua área mínima seja de 2,00 m² por criança, com o mínimo de 30 m² na sua totalidade.

O refeitório é um espaço alimentar que possibilita a autonomia e sociabilidade da criança, constituído de mobiliário que pode ser organizado de várias maneiras. De acordo com o documento, devem seguir as medidas de 1,00 m² por criança. Nesse ambiente, o documento sugere pisos e paredes revestidos com materiais de fácil limpeza, pisos que possam suportar o tráfego intenso e ser de fácil higienização, tal qual as salas de atividades pedagógicas. No refeitório as janelas devem conter peitoril de acordo com altura das crianças proporcionando maior segurança e permitindo a entrada de iluminação e ventilação natural, portas que sejam integradas com áreas externas e possibilitem maior flexibilidade e integração no uso desse espaço, conter, ao menos, um lavatório de mãos em uma altura aproximadamente de 60 cm e bebedouros na altura apropriada para as crianças (BRASIL, 2009).

Um dos ambientes importantes dentro dos centros de educação infantil são os banheiros, pois estes levam os pequenos educandos a desenvolverem autonomia e independência. Recomenda-se que sejam construídos próximos as salas de atividades, e também que se distanciem da cozinha e do refeitório. O documento do PROINFÂNCIA sugere um vaso sanitário, um lavatório e um chuveiro para cada 20 crianças. No interior desses banheiros, as portas das cabines sanitárias não devem conter chaves e nem trincos, e necessitam estar posicionadas a uma altura em torno de 1,50 m; os chuveiros destinam-se às crianças de um a três anos, precisam ser instalados alternando-os em 40 cm, facilitando o trabalho dos professores no momento do banho, e, as bancadas lavatórios precisam ser posicionadas a uma altura em torno de 60 cm (BRASIL, 2009).

Quanto a acessibilidade, os projetos estabelecidos pelo programa PROINFÂNCIA obedecem as Normas Técnicas Brasileiras (NBR 9050), que regulamentam a acessibilidade das





pessoas com deficiência (PcD) (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 1994). Essa norma torna obrigatória a construção de rampas, pisos táteis, corrimãos e adequações de espaços. O documento do PROINFÂNCIA também recomenda que a construção de um centro de educação infantil contemple (BRASIL, 2009):

Rota acessível: trajeto contínuo, desobstruído e sinalizado, que conecta os ambientes externos ou internos de espaços e edificações, e que possa ser utilizado de forma autônoma e seguro por todas as pessoas [...]. A rota acessível externa pode incorporar estacionamentos, calçadas rebaixadas, faixas de travessia de pedestres, rampas, etc. A rota acessível interna pode incorporar corredores, pisos, rampas, escadas, elevadores, etc. (BRASIL, 2009, p.27).

De acordo com a NBR 9050 a edificação deve conter vaso sanitário, chuveiro, cadeira de banho e lavabo em tamanho maior para crianças com necessidades especiais.

Quanto ao padrão mínimo construtivo o PROINFÂNCIA preza pela qualidade, pois mesmo com obras de custo reduzido preconiza a segurança dos futuros usuários do centro de educação infantil. Na obra deve haver a aplicação do projeto de incêndio por toda as instalações em conformidade com as instruções normativas do corpo de bombeiros (BRASIL, 2009).

No que tange a parte da cobertura da obra, pode ser feita com laje de concreto e/ou madeira, sendo ela de primeira linha, resistente a ataques de insetos. Ambas deverão ser mensuradas, partindo da recomendação de cálculo evitando deformações ou excessos. As janelas desses espaços (de correr, basculante, guilhotina, pivotante, de abrir e projetante) devem propiciar uma boa iluminação e ventilação, beneficiando a criança para que também ela tenha boa visualização da parte externa da edificação. As edificações do programa PROINFANCIA são todas térreas, o que não gera perigo (BRASIL, 2009).

As portas devem ter dimensões de 80 cm de largura, sendo elas de madeira lisa, não podendo haver nenhum tipo de deformidade. Ainda sobre portas, o documento (BRASIL, 2009) afirma que os dimensionamentos dispostos no respectivo manual são:

Nas salas de aula, pelo menos uma das portas deverá ter dimensão mínima de 0,80 x 2.10m para proporcionar acessibilidade ao portador de necessidades especiais. As portas dos sanitários para portadores de necessidades especiais deverão ser de 0,80 x 1,80m para os boxes com dimensões acima de 1,50 x 1,70 mede 1,00 x 1,80m para os boxes com dimensões de 50 cm x 1,50m. Deverão ser assentadas a 0,15m acima do piso. (BRASIL, 2009, p. 31).





As instalações elétricas também constituem um item importante a ser considerado a fim de manter a segurança das crianças. A NBR 5410/5411/5413 define que condutores, condutos e equipamentos necessitam estar instalados em locais adequados e corretos sendo designadamente ligados em estruturas de suporte e aos respectivos pertences, formando um conjunto mecânico, eletricamente satisfatório e de boa qualidade. A parte de iluminação necessita respeitar o critério de iluminância de 300 lux para salas de aula e 150 lux para sanitário. Quanto a disposição das lâmpadas, uma luminária fluorescente completa 2 x 40w deve ser colocada a cada 8m², uma luminária fluorescente completa 2 x 20w a cada 4m², uma luminária fluorescente compacta de 20wa cada 2,65m² e por fim, uma luminária tipo prato com fundo branco, com lâmpada incandescente de 100w, para cada 6m². As distribuições elétricas e comandos (interruptores) precisam ser padronizados e estarem dispostos em áreas a serem utilizadas, recomenda-se apenas uma tecla para duas luminárias (BRASIL, 2009).

As instalações hidro sanitárias devem atender as NBR 5626/5651/5657/5688, onde todas as edificações escolares precisarão dispor de destinação ou tratamento de esgoto correto com caixas de gordura e/ou sistema de tratamento próprio (fossas sépticas ou filtro anaeróbio e sumidouros) ou ligado ao sistema público de esgotamento sanitário, e por fim o prédio necessita de abastecimento de água (BRASIL, 2009).

Quanto ao conforto ambiental, o isolamento térmico torna-se importante para que a temperatura externa (calor ou frio) não prejudique a saúde física dos educandos. O documento do PROINFÂNCIA recomenda a utilização de isolamento térmico na cobertura, a construção de telhados que favoreçam a renovação da camada de ar entre o forro e as telhas, a arborização propositalmente direcionada nas fachadas para proteção solar e uma altura mínima de 2,60m para o pé-direito, e nas regiões mais quentes, recomenda-se o pé-direito de 3,00m. Quanto aos telhados, o documento recomenda que (BRASIL, 2009):

Quando compatíveis com o tamanho e forma do terreno, recomenda-se que prevaleça o critério de utilização dos solários, com cumeeiras dos blocos pedagógicos no sentido Leste-Oeste. Havendo necessidade, em função da melhor orientação, o edifício deverá ser locado no terreno rotacionado em relação ao que se apresenta no conjunto de pranchas. (BRASIL, 2009, p. 54).





O documento também aconselha analisar e incorporar as condições naturais e ambientais que o terreno oferece, utilizando-se sempre que possível, de iluminação e ventilação natural, corroborando com a conscientização ambiental e ecológica inserida no projeto pedagógico da escola (BRASIL, 2009).

Discussões

As considerações realizadas até esse momento destacaram aspectos relacionados a arquitetura dos prédios escolares seguindo uma linha cronológica desde o período republicano (1989) até a atualidade (século XXI). Inicialmente, essas considerações apontaram a realidade da construção exuberante dos grupos escolares e, posteriormente, no início do século XXI, apresentaram as construções de centros de educação infantil obedecendo a certas normas técnicas (PROINFÂNCIA), com construções não tão imponentes, mas com espaços planejados para atender as necessidades da educação infantil.

Do estudo desenvolvido é possível constatar que a arquitetura escolar apresenta-se como um elemento invisível do próprio currículo, pois segundo Frago e Escolano (2001, p. 45) “o traçado arquitetônico do edifício, seus elementos simbólicos próximos ou incorporados e a decoração exterior e interior respondem a padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende”. Quando se diz que o espaço físico projetado para servir de escola responde a padrões culturais, percebe-se que os grupos escolares como construções, em sua maioria, majestosas, corresponderam ao ideal que se queria despontar, ou seja, implantar práticas pedagógicas sintonizadas com as modernas pedagogias existentes no mundo. Por isso é possível se dizer que a escola é criação cultural sujeita as transformações históricas, onde o espaço revela as atividades que são realizadas nele, e que variam de acordo com a cultura.

No período republicano havia uma certa ostentação da proposta democrática de se construir uma nação desvinculada do regime monárquico, portanto a escola seria o local de irradiação de cultura e havia a necessidade de exteriorizar esse ideal por meio de construções que apresentassem uma arquitetura eclética e neoclássica. Por outro lado, de acordo com Buffa e Pinto (2002) entende-se que os grupos escolares tal qual apresentados, somente surgiram quando a escola primária se organizou em classes sequenciais, e passou a exigir nova organização de seu espaço estabelecendo vínculo entre o edifício e o projeto pedagógico. Da





mesma forma essa relação entre edifício e projeto pedagógico pode ser observada na década de 1960, quando os próprios grupos escolares passaram a apresentar construções mais simples e se popularizaram nas cidades, estendendo-se às periferias. Pois, nesse momento as populações rurais procuravam as cidades devido ao crescimento de oferta de emprego, os bairros se multiplicavam e as crianças necessitavam de ensino público. Assim, as construções realizavam-se de formas aligeiradas para atender a demanda estudantil. Isso não quer dizer que espaços arquitetônicos mais concisos não atendam questões relacionadas a qualidade de um espaço voltado às necessidades de seus usuários.

Entretanto, percebe-se a ligação entre os elementos arquitetônicos e a história da educação quando políticas educacionais, legislação, práticas pedagógicas, currículo, entre outros, interferem no estilo arquitetônico das escolas. Essa realidade foi destacada com a materialização dos centros de educação infantil, pois no período republicano as crianças menores de sete anos não tinham ainda direito reconhecido a educação, as condições sociais ainda permitiam que fossem cuidadas no lar pela mãe que ainda não exercia atividades profissionais fora de casa, com algumas exceções. Mais tarde, surgiram as creches como local de cuidado das crianças e somente no ano de 1996, com a LDB 9394/96 é que essa população infantil teve a educação reconhecida como direito, não apenas de receber cuidados, mas de receber educação e também cuidados.

Quanto ao espaço físico Zevi (1994 *apud* SANTOS, 2011, p. 21) aponta que a arquitetura age como um “vocabulário tridimensional que inclui o homem”, portanto o espaço interior passa a ser protagonista do fato arquitetônico, que se torna compreendido se vivido por experiência direta. Essa essência da arquitetura não significa que o valor da arquitetura se restrinja apenas ao valor espacial, outros valores como os sociais, econômicos, técnicos, funcionais, artísticos, etc., também devem ser considerados para se conhecer a realidade (SANTOS, 2011). Portanto, a escola não se limita apenas ao espaço físico, mas vai além procurando entender o contexto histórico e o currículo estabelecido por este. Magalhães (2004) diz que:

As instituições educativas são organismos vivos, cuja integração numa política normativa e numa estrutura educativa de dimensão nacional e internacional é fator de conflito entre os campos de liberdade, criatividade, sentido crítico e autonomização dos atores a normativo burocrático, e, político





ideológico estruturante. As instituições educativas transmitem uma cultura (cultura escolar), e não deixam de produzir culturas, cuja especificidade lhes confere uma identidade histórica. (MAGALHÃES, 2004, p. 124).

Por serem organismos vivos as instituições educativas transmitem uma cultura escolar, que segundo Julia (2001) caracteriza-se como:

Um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). (JULIA, 2001, p. 10).

Essa cultura escolar está alinhada ao período histórico ao qual o indivíduo pertence. O indivíduo que passou pelos bancos escolares, num período republicano, estudando em um grupo escolar, adquiriu uma cultura escolar própria daquela condição. Uma criança que frequentar um centro de educação infantil no século XXI com todo o aparato de um espaço físico adequado à sua estimulação precoce, ludicidade, higiene e alimentação adequada, apreenderá outro gênero de cultura.

Hertzberger (1996 *apud* SANTOS, 2011, p. 28-29) também faz considerações importantes a respeito do espaço na arquitetura. Ele propõe que a arquitetura preserve os interesses da vida cotidiana e, ao se projetar edifícios e cidades, se pense um projeto adequado a cada situação que surja, uma arquitetura que não seja apenas funcional e bela, mas também estimulante com soluções que favoreçam a relação entre as pessoas e afirmem a igualdade entre elas. Santos (2011) considera ainda que:

A arquitetura deve ter então uma forma convidativa, uma forma que possua mais afinidades com as pessoas. Um pré-requisito para a forma convidativa é a empatia, a qualidade que faz com que a hospitalidade consista em antecipar os desejos dos usuários. (SANTOS, 2011, p. 28-29).

Frago e Escolano (2001 *apud* SANTOS, 2011) realizaram estudos sobre os edifícios escolares e seus interiores como objetivo de mostrar o caráter cultural e a função curricular que tem e tiveram os espaços da escola e sua arquitetura na aprendizagem infantil. Na visão dos autores:





O espaço-escola não é apenas um continente em que se acha a educação institucional, isso é um cenário planejado a partir de pressupostos exclusivamente formais no qual se situam os atores que intervêm no processo ensino aprendizagem para executar um repertório de ações. A arquitetura escolar é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos. Ao mesmo tempo, o espaço educativo refletiu obviamente as inovações pedagógicas, tanto em suas concepções gerais como nos seus aspectos mais técnicos. [...] o espaço escolar tem de ser analisado como um constructo cultural que expressa e reflete, para além de sua materialidade, determinados discursos. No quadro das modernas teorias da percepção, o espaço-escola é, além disso, um mediador cultural em relação à gênese e formação dos primeiros esquemas cognitivos e motores, ou seja, um elemento significativo do currículo, uma forma de experiência e aprendizagem. (FRAGO E ESCOLANO, 2001 *apud* SANTOS, 2011, p. 37-38).

Quando os autores se referem a arquitetura escolar como uma espécie de discurso que se institui na sua materialidade em um sistema de valores, percebe-se essa relação por exemplo quando as normas técnicas para a elaboração de projetos de construção de Centros de Educação Infantil, estabelecidas pelo Ministério da Educação e Cultura (2009), apresentam as especificações de ambientes necessários no interior desses espaços (salas de interação, berçários, refeitórios...), ou quando apresentam normativas de áreas ocupadas por crianças, ou mesmo a relação dos itens de segurança necessários no interior dos centros de educação infantil. Essa disposição física materializa-se em comportamentos infantis: tempo de brincar, descansar, socializar, etc., esses comportamentos vão sendo internalizados e auxiliam as crianças a se organizarem e a efetivarem a aprendizagem. É por isso que Frago e Escolano (2001) dizem que os espaços escolares não se constituem em dimensões neutras do ensino, pois eles provocam um significado que vai além dos símbolos estéticos, seja no período republicano, ou seja, no século XXI.

Considerações finais

No decorrer da pesquisa constatou-se que os espaços escolares não são neutros, corroborando com o pensamento de Frago e Escolano (2001). Os edifícios dos grupos escolares, construídos no período republicano, deixaram transparecer a quem destinavam-se e a finalidade





a que se propunham pela própria suntuosa arquitetura que se erigia. Tornando também evidente a separação de classes sociais, definida pela própria arquitetura, revelando quem podia frequentar a escola e quem não podia.

Com o passar dos anos a população urbana aumentou, o número de crianças em idade escolar cresceu, e o processo de democratização do saber deveria tornar-se acessível a todos. O sistema social precisou organizar-se para atender a nova demanda por espaços educativos. Assim, a legislação educacional brasileira, sob a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, estabeleceu que as crianças com idade inferior a sete anos também deveriam ter acesso a escolarização. Com um número elevado de educandos não foi mais possível dar continuidade aos luxuosos espaços arquitetônicos projetados para essa finalidade. O novo contexto histórico social optou por mais escolas, porém com espaços mais simples e funcionais.

A redemocratização dos espaços escolares, ao longo dos anos, concretizou-se através de uma arquitetura menos sofisticada, o que ocorreu também com os espaços dos Centros de Educação Infantil que passaram a priorizar projetos adequados e funcionais, a fim de atender às necessidades, não apenas de caráter estético, mas de ambientes que amparassem as especificidades infantis.

Nota-se, por fim, que a partir do manual técnico de orientações para elaboração de projetos de construção de centros de educação infantil, consolidado pelo Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil, denominado PROINFÂNCIA, aumentou a preocupação com os padrões mínimos para o bom funcionamento de uma edificação, não só material, mas também pedagógica.

Uma estrutura bem orientada implica no envolvimento dos alunos e na melhoria da qualidade do ensino, o que repercute positivamente na aprendizagem, desempenho, socialização e autonomia dos educandos. Portanto, na atualidade, o que assegura o desenvolvimento da aprendizagem não são mais os prédios luxuosos, mas a garantia de acesso à escola, com condições adequadas para a aprendizagem escolar.

Do estudo empreendido, conclui-se que a análise dos elementos arquitetônicos permite compreender o espaço tanto como representação social quanto resultado de políticas econômicas vigentes as quais apresentam consequências diretas nas formas de se conceber a educação.



Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS NBR 9050: 1994. **Acessibilidade de Pessoas Portadoras de Deficiências a Edificação**, espaço mobiliário e equipamentos urbanos / Associação Brasileira de Normas Técnicas. Rio de Janeiro: ABNT, 1994.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. *Arquitetura e Espaço Escolar: reflexão acerca do processo de implantação dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903-1928)*. In: **Educar em Revista**. Dossiê História da Educação: instituições, intelectuais e cultura escolar. Curitiba; Paraná: UFPR, 2001.

BRASIL. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 11 abr. 2020.

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Lei nº 9394/96. Estabelece as *diretrizes e bases da educação nacional*. 1996. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 02 mai. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os Artigos 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/lei/111114.htm. Acesso em: 04 mai. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos Artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/lei/11274.htm. Acesso em: 05 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC). **Ensino Fundamental de Nove Anos**. 2006. Disponível em:
http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfund9_perfreq.pdf. Acesso em: 24 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual Técnico de Arquitetura e Engenharia de Orientação para Elaboração de Projetos de Construção de Centros de Educação Infantil**. Brasília: FNDE, 2009.

BUFFA, Ester; PINTO Gelson de Almeida. **Arquitetura e Educação: organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas, 1893 – 1971**. São Carlos; São Paulo: EDUFSCar, INEP, 2002. 174 p.





DAYRELL, Juarez. A Escola como Espaço Sócio Cultural. In: Dayrell, Juarez (Org.). **Múltiplos Olhares sobre a Educação e Cultura**. Belo Horizonte; Minas Gerais: Editora da UFMG, 1999.

ERMEL, Tatiane de Freitas. A Escola Primária no Rio Grande do Sul através das fotografias: espaços, sujeitos e cultura material (1924). Florianópolis; Santa Catarina: **Revista Linhas**, maio/ago. 2018. n. 40, v. 19, p. 331-359. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/198472381940201833> Acesso em: 23 jun. 2019.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os Tempos e os Espaços Escolares no Processo de Institucionalização da Escola Primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, 2000. n. 14, p. 19 - 34. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a03.pdf> > Acesso em: 26 jun. 2020.

FRAGO, Antônio Viñao, ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

FRAGO, Antonio Viñao. História de la Educación e História Cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, 1995, p. 63-82. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a03.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2019.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. jan. /jun. 2001. n. 1. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38749>> Acesso em: 26 jun. 2020.

MAGALHÃES, Justino. **Tecendo Nexos: história das instituições educativas**. Bragança Paulista; São Paulo: Editora Universitária São Francisco, 2004.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU/ MEC, 1976.

PORCEL, Najar Roberto. **República e Educação: as imagens arquitetônicas e jornalísticas do Grupo Escolar Barão de Monte Santo (Mococa-SP)**. Dissertação. Campinas; São Paulo: Unicamp. 2007. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/253008/1/Porcel_NajarRoberto_M. Acesso em: 15 mai. 2019.

SANTOS, Elza Cristina. **Dimensão Lúdica e Arquitetura: o exemplo de uma escola de educação infantil na cidade de Uberlândia**. TESE. São Paulo: FAUUSP, 2011. 363 p. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16138/tde-11012012-141130/publico/tese_elza_original.pdf. Acesso em: 18 mar. 2020.





ENCIPE-2021

**XVII Encontro Científico Pedagógico e
XIV Simpósio da Educação:
“PESQUISA NA PRÁXIS EDUCATIVA”**

De 30 de agosto a 03 de setembro de 2021
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183



SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de; MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. **Educação Escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa**: Revista Tempo [online]. Rio de Janeiro: UFF, 2009. n. 26. v.13. p. 32-55. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-77042009000100003>. Acesso em: 30 jun. 2019.

THEODORO, Janice. **A Construção da Cidadania e da Escola nas Décadas de 1950 e 1960**. Departamento de História. São Paulo: USP, s/d. 31p. Disponível em: http://historia.fflch.usp.br/sites/historia.fflch.usp.br/files/texto_escolas_paulistas.pdf. Acesso em: 20 jul. 2020.



**AS NARRATIVAS ORAIS DE HISTÓRIAS EM CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO: A
UTILIZAÇÃO PELOS PROFESSORES ALFABETIZADORES.**SILVA, Paola Helena Muxfeldt Morandi da Silva⁴ – UNESPAR/PR
ZANLORENZI, Claudia Maria Petchak⁵ – UNESPAR/PR**RESUMO**

Diferente da dramatização ou da leitura, o ato de contar histórias é uma rica possibilidade simbólica. Muito embora sejam consideradas apenas em seus aspectos pragmáticos, as narrativas de histórias, revelam muito mais do que apenas práticas pedagógicas pretextais e sim a possibilidade de um espaço para estudo, como por exemplo sobre a imaginação criativa, a oralidade o desenvolvimento da linguagem e consciência fonológica entre outros. Diante disso, qual é a utilização das narrativas orais por professores alfabetizadores? O presente projeto tem por objetivo investigar quando e como os professores alfabetizadores do município de União da Vitória utilizam as narrativas orais de histórias em sala de aula. Esta pesquisa será de cunho qualitativo, a partir de pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo, tendo como sujeitos os professores de classes de alfabetização (1º ano) da rede pública municipal de ensino, de um município do Sul do Paraná. Pretende-se, com esta pesquisa, apontar possíveis fragilidades e lacunas relacionadas ao trabalho com narrativas orais de histórias, visto que o não conhecimento e diferenciação das narrativas orais e outras formas de expressão da literatura pode acarretar a sua utilização sem a compressão exata da sua contribuição para desenvolvimento da criança. Partindo desta pesquisa pretendemos averiguar essas fragilidades bem como contribuir com indicadores, temáticas e proposições sobre as narrativas orais de histórias e que possibilitem espaços de reflexão e formação aos professores dos anos iniciais, bem como elaboração de material de apoio relacionados às narrativas orais de histórias. Diante do exposto e após análise dos dados coletados evidenciamos em nossa pesquisa a distorção conceitual entre contação de histórias, mediação de leitura e dramatização, tornando-se esse o foco da análise realizada. Todavia outras temáticas foram apontadas, as quais realizamos breves análises, levando-nos a refletir sobre a importância de ser ofertado estudos e formações consistentes para aprimoração dessa arte milenar envolvida em seus aspectos pragmáticos e na formação humana.

Palavras-chave: Alfabetização. Narrativas orais de Histórias. Professores. Prática pedagógica.

⁴ Graduanda do curso de Pedagogia, da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus União da Vitória/PR. Bolsista de Iniciação Científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq (2020/2021). E-mail: paolamuxfeldt@hotmail.com ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-4557-1371>

⁵ Pós doutora em educação (Programa de Pós Graduação UEPG), professora adjunta da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)- Campus de União, Colegiado de Pedagogia. Vice Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Práxis Educativa (GEPPRAX). E-mail: aecmari@gmail.com; ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-8937-6308>





Introdução

Diferente da dramatização ou da leitura, o ato de contar histórias é uma rica possibilidade simbólica. Muito embora sejam consideradas apenas em seus aspectos pragmáticos, as narrativas de histórias, revelam muito mais do que apenas práticas pedagógicas pretextais e sim a possibilidade de um espaço para estudo, como por exemplo a imaginação criativa, a oralidade, entre outros.

Outrossim, as narrativas de histórias ampliam a possibilidade de um espaço para estudo que trate da contribuição desta estratégia de ensino para a aprendizagem. Diante disso, é primordial compreender que o ato de contar histórias não pode ser utilizado unicamente para outros fins que não sejam os seus propósitos específicos.

Diante o exposto, inserindo a contação de histórias como protagonista para aprendizagem, a presente pesquisa tem como problemática: qual é a utilização das narrativas orais por professores alfabetizadores?

O presente texto tem por finalidade apresentar uma pesquisa que teve por objetivo investigar quando e como os professores alfabetizadores, de um município do Sul do Paraná, utilizam as narrativas orais de histórias em sala de aula. Para tanto foi utilizada pesquisa de cunho qualitativo, a partir de pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo.

A pesquisa bibliográfica é uma fonte de embasamento teórico para pesquisadores e foi realizada a partir de estudos da bibliografia especializada em narrativas orais de histórias, destacando-se Girardello (2004), Sisto (2001, 2012), entre outros.

Tendo como apoio para elaboração deste estudo, foi realizada uma pesquisa de campo, como contribuição para o olhar empírico da temática, ou seja, a verificação da problemática do estudo pela análise dos dados coletados, tendo como sujeitos os professores de classes de alfabetização (1º ano).

O instrumento de coleta de dados foi do tipo survey, via formulário google docs, que contou com questões objetivas e dissertativas. Para esta pesquisa, solicitamos autorização da Secretaria Municipal de Educação, bem como auxílio ao acesso à pesquisa pelos professores.

Para análise dos dados utilizamos a técnica de triangulação proposta por Triviños (1987), que propõe para a análise dos dados: processos e produtos centrados no sujeito,





elementos produzidos pelo meio em que o sujeito se encontra inserido e processos e produtos originados pela estrutura social, econômica e cultural do macro-organismo social do sujeito.

A partir desta pesquisa pretendemos averiguar fragilidades, assim contribuir com indicadores, temáticas e proposições sobre as narrativas orais de histórias e que possibilitem espaços de reflexão e formação aos professores da educação básica, bem como material de apoio para prática docente, por meio de artigos e materiais para consulta.

Breve introdução sobre a alfabetização

Ao falarmos sobre alfabetização nos deparamos com inúmeras questões, o que é alfabetização? Como alfabetizar? Por que alfabetizar? Qual é a importância da alfabetização? Vários são os autores que tratam do tema em suas bases epistemológicas, metodológicas e conforme o contexto em qual foi escrito. Pensando nessas questões e indo para além delas, buscamos por meio deste item discutir o conceito de alfabetização, pois para analisar a contribuição das narrativas orais em classes de alfabetização, primeiramente, é primordial refletir sobre o que é alfabetização.

O autor José Juvêncio Barbosa (1991, p. 16), conceitua alfabetização como: “[...] a aprendizagem coletiva e simultânea dos rudimentos da leitura e da escrita.” Nessa citação, o autor aponta a simultaneidade do ensino, ou seja, não é possível organizar o ensino e a aprendizagem sem a relação entre as duas e de forma concomitante, sem sobreposição entre as mesmas.

Neste viés, o autor Luiz Carlos Cagliari (1989, p. 8) afirma que “Primordialmente, a alfabetização é a aprendizagem da escrita e da leitura. Note-se que ler e escrever são processos linguísticos [...]”. Cagliari nos mostra, a partir de sua citação, a importância de considerar esse processo em seus aspectos linguísticos, ou seja, não apenas algo metodológico e instrumental, mas sim refletir sobre os aspectos que envolvem a língua materna.

Os autores supracitados apresentam suas definições levando em consideração a aprendizagem da escrita e da leitura relacionada à aquisição da língua materna. Todavia, a aquisição do sistema de escrita alfabética pode ser resumida apenas à uma questão instrumental?

O autor Paulo Freire (1979), afirma que





[...] a alfabetização é mais que um simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler. Com efeito, ela é o domínio dessas técnicas em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação. Implica não em memorização mecânica das sentenças, das palavras, das sílabas, desvinculadas de um universo existencial [...]. (FREIRE, 1979, p. 41)

Para o autor, muito embora a alfabetização também se relacione ao aspecto técnico, a mesmo não pode se resumir apenas a isso, e sim no entendimento do que se escreve e do que se lê de forma consciente. Aponta a relação recíproca entre essa técnica e a compreensão do texto, e principalmente que as estratégias e ensino levem em consideração o contexto do educando e possibilitem a reflexão sobre sua prática social.

Freire (1989, p. 9) nos diz que: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente.” Com isso, percebemos a importância de levar em conta e respeitar o que a criança traz consigo para a escola, em seu arsenal de cultura e de leitura de mundo.

Neste sentido, buscamos em Luria (2017) em seus estudos na Psicologia Histórico Cultural, as bases para essa questão ao apontar que esse processo se inicia muito antes de sua entrada na escola, antes mesmo do professor pegar na mão do aluno e lhe auxiliar no processo da escrita, apresentando a “[...] pré-história do desenvolvimento das formas superiores do comportamento infantil; [...]” (p. 143). O referido autor aponta que a partir disso, a criança vai desenvolvendo habilidades que a auxiliam no aprendizado da escrita em pouco tempo.

Segundo Soares (2020), a criança vive desde muito cedo, antes mesmo de sua entrada na escola, o processo de aprendizagem da escrita. Conforme são desenvolvidos os processos cognitivos e linguísticos no seu cotidiano, a criança desenvolverá a compreensão do sistema alfabético. A autora supracitada aponta que, para a aprendizagem do sistema de escrita alfabética várias outras questões são necessárias e que se relacionam com esse desenvolvimento anterior à escola, que são um

[...] conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas; habilidades motoras de uso de





instrumentos de escrita (lápis, caneta, borracha...); aquisição de modos de escrever e de modos de ler – aprendizagem de uma certa postura corporal adequada para escrever ou para ler; habilidades de escrever ou ler, seguindo convenções da escrita, tais como: a direção correta da escrita na página (de cima para baixo, da esquerda para a direita); a organização espacial na página; a manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê – livro, revista, jornal, papel, etc. (SOARES, 2020, p. 50)

Podemos verificar, então, que vários fatores estão envolvidos e que serão suporte para a apropriação desse conhecimento, pois a aprendizagem do sistema de escrita alfabética requer muito mais do que codificar e decodificar. Neste sentido, Maria do Rosário Longo Mortatti (2010, p. 329) nos diz que “A alfabetização escolar – entendida como processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita em língua materna, na fase inicial de escolarização de crianças – é um processo complexo e multifacetado que envolve ações especificamente humanas [...]”

O autor Artur Gomes de Moraes (2007, p. 3), ao tratar sobre a alfabetização, complementa, neste viés, que “[...] o sistema de notação alfabética constitui em si um domínio cognitivo, um objeto de conhecimento com propriedades que o aprendiz precisa reconstruir mentalmente, a fim de vir a usar, com independência, o conhecimento de relações letra-som [...]” Podemos inferir, destes posicionamentos, a importância da relação entre os aspectos cognitivos e subjetivos e a mediação do outro envolvido na alfabetização, ou seja,

[...] que a escrita alfabética é um sistema notacional e não um código (cf. MORAIS, 2005a) e que o aparentemente simples domínio do tal “princípio alfabético” pressupõe um complexo trabalho cognitivo, que implica compreender as propriedades daquele sistema e distingui-las das que caracterizam outros sistemas simbólicos (como a notação numérica decimal). (MORAIS 2007, p. 9).

Percebemos o complexo trabalho cognitivo da criança envolvido nesse processo de aprendizagem em relação ao sistema de escrita alfabética, bem como de outros sistemas simbólicos, como números, figuras, algo que não acontece naturalmente, mas sim através de mediação, envolvendo questões como memória, atenção, percepção.

Além dos aspectos técnicos e cognitivos, a autora Sonia Kramer (2019) defende que a alfabetização se dá pelo processo de construção ativa da linguagem escrita e da aprendizagem da leitura e para





[...] o domínio efetivo da leitura e da escrita, é preciso existir a compreensão de que a linguagem escrita tem um aspecto simbólico (as palavras representam, significam, querem dizer coisas, sentimentos, idéias), mas é preciso haver também aquisição dos mecanismos básicos desse código, do contrário não se lê e não se escreve. (KRAMER, 2019, p. 237).

Muito embora, a autora nos mostra a importância da compreensão dos aspectos simbólicos da linguagem, aponta que primeiramente a criança necessita conhecer e dominar os códigos desses mecanismos para poder representar o que pensa, o que sente, enfim poder se comunicar. Sendo assim torna-se essencial o uso de mecanismos, bem como de atividades que façam com que isso ocorra. Partindo dessa ideia, Kramer (2019), ainda aponta que

Na medida em que a linguagem escrita não é vista como código a ser decifrado, mas muito mais do que isso, como um objeto de conhecimento a ser construído, na prática escolar são enfatizadas as atividades que favorecem o convívio da criança com o escrito, e são valorizadas tanto as suas produções quanto as hipóteses explicativas que vai desenvolvendo sobre a escrita. (KRAMER, 2019, p. 237).

Segundo Gontijo (2008, p. 36), “[...] a alfabetização deve ser vista como prática sociocultural em que desenvolvem as capacidades de produção de textos orais e escritos, de leitura e de compreensão das relações entre sons e letras.” Com isso, verificamos que tanto a produção de textos orais quanto escritos fazem parte do processo de aprendizagem da alfabetização e que se darão a partir da compreensão da criança das relações existentes entre os sons e as letras. Com isso, Soares (2004) cita que:

[...] após alguns anos de aprendizagem escolar, o indivíduo terá não só aprendido a ler e escrever, mas também a fazer uso da leitura e da escrita, verifica-se uma progressiva, embora cautelosa, extensão do conceito de alfabetização em direção ao conceito de letramento: do saber ler e escrever em direção ao ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita. (SOARES 2004, p. 7)

Neste sentido, verificamos de forma unânime que os autores apontam o quão é fundamental compreender os processos de aprendizagem sistemática da leitura e da escrita, porém não somente esses, e sim que a leitura e escrita estejam relacionadas às práticas sociais, ou seja, o letramento, o qual podemos definir como sendo o domínio das práticas de leitura a partir da escrita, bem como a compreensão e interpretação da mesma, sendo necessário o uso





da escrita para tal situação, portanto [...]“aquisição do sistema convencional de escrita – a *alfabetização* – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o *letramento*.” (SOARES 2004, p. 14 – *grifos da autora*). Assim é imprescindível o uso da língua oral e escrita, fazendo com que se possa entender de fato os seus mecanismos e efetivá-los no cotidiano, pois os mesmos estão intrinsecamente ligados, são indissociáveis pertencentes ao processo de aprendizagem.

Para tanto, é essencial a mediação do professor para a realização de tais processos identificados na educação escolar da criança, pois

[...] o fim primeiro da educação escolar é a *alfabetização* de todos e o fim último é a *transmissão-assimilação do saber sistematizado*, devendo ocorrer por meio do trabalho pedagógico, similar ao denominados por Saviani (2005, p. 18) de “*saber escolar*”, traduzido em um planejamento dosado e sequenciado “de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio”. Isso não é qualquer coisa, mas a garantia da apropriação, por todos os alunos, das máximas elaborações e criações culturais da humanidade. (DANGIÓ, 2018, p. 61- grifos da autora)

Se o professor mediador se conscientizar de sua importância em sala de aula, levando em consideração o ensino do sistema no processo de alfabetização, poderá perceber o desenvolvimento do educando, buscando de maneira concreta fazer com que seu planejamento seja eficaz para o ensino e aprendizagem, ou seja, o domínio da criança em relação aos processos de alfabetização.

Diante dessas definições, verificamos a importância primordial da mediação, e no caso sistemática do professor ao elaborar diferentes estratégias didáticas para o ensino. No processo de aprendizagem da leitura e da escrita, o planejamento, as metodologias, as estratégias, os recursos devem ser selecionados levando em consideração a concomitância entre alfabetização e letramento, perspectiva que direciona o fazer docente, bem como a mediação do professor.

Destacamos as narrativas orais de histórias como propulsora do desenvolvimento, especificamente para o processo de aquisição da linguagem oral e escrita, assunto que será discutido na sequência.





As narrativas orais de histórias

Diferente do ato de ler um livro, ou interpretá-lo de forma a dramatizá-lo, a narrativa oral de histórias é o ato de utilizar-se da voz para contá-las, sendo essa uma forma de arte e expressão criativa humana e milenar, que vem atravessando séculos e estabelecendo novas formas de interação e inspiração diretamente com a educação.

As narrativas orais são especificamente o uso da voz, dos gestos, da expressão feita de um modo intencional com intuito de estimular o uso da imaginação criativa bem como a aprendizagem através do conto e reconto das histórias, muito embora confundidas com a mediação de leitura e dramatização.

Existem diferenças entre ler, dramatizar e contar. A mediação de leitura é a forma mais “tradicional” que conhecemos, ou seja, é o ato de pegar um livro com textos e imagens já pré estabelecidos e simplesmente ler o que nele está escrito. A dramatização difere-se da contação, pois é mais específica do teatro. Nela, utilizamos do dramatizar, das cenas e cenários para expressar ou contar algo, todavia com um arsenal artístico de figurino, cenário, entre outros.

A autora Busatto (2003, p. 9) diz que “Contar histórias é uma arte, uma arte rara, pois sua matéria-prima é o imaterial, e o contador de histórias um, artista que tece os fios invisíveis desta teia que é o contar”. Com isso, verificamos que contar é simplesmente o uso da voz para expressar o que uma história nos diz, fascinando, prendendo a atenção de seu público, somente a partir de sua voz. Porém, pode ser utilizado o gesto e a expressão facial, sem descaracterizar a contação, pois “A arte de contar histórias envolve expressão corporal, improvisação, interpretação, interação com os ouvintes. [...] O leitor por sua vez empresta sua voz ao texto. “(MATOS; SORSY, 2009, p. 9).

Assim, compreendemos que há diferenças entre ler, dramatizar e contar, enfatizando que contar uma história é completamente diferente de fazer uma mediação de leitura, "Contar histórias é uma arte... e tão linda!!! É ela que equilibra o que é ouvido com o que é sentido, e por isso não é nem remotamente declamação ou teatro. Ela é o uso simples e harmônico da voz." (ABRAMOVICH, 1989, p.18).

O autor Sisto (2001, p. 60) nos diz que “[...] o contador de histórias é aquele que conta histórias!!! Confusão comum é pensar que o contador de histórias é aquele que lê uma história diante de uma plateia!”. Destarte contar é deixar fluir a história através da voz, dos gestos e





expressão corporal do contador. Não é necessário o uso de livros, mas sim o conhecimento e estudo prévio da história, sabendo respeitar o início, meio e fim da mesma, ficando livre a imaginação do contador assim como fazer com que o público usufrua de sua própria imaginação, “[...] a palavra do contador não é apenas falada; ela é mostrada pelo corpo, pelo rosto, em cada gesto. Todo corpo deve estar em sintonia com cada palavra proferida.” (MATOS; SORSY, 2009, p. 35). Portanto, podemos compreender que a voz pode ter diversas funções dentro de uma contação.

A voz inclui elementos como o timbre, a altura, o ritmo, a intensidade. O contador de histórias deve encarar a voz como um prolongamento do corpo, como um membro a mais. Com a voz também se faz coisas que a princípio estariam na esfera do corpo: tatear, acariciar, afagar, socar, etc. (SISTO, 2001, p. 54).

Como fica claro que para uma contação o uso da voz faz com que se possa realizar diversas ações, podemos evidenciar também os gestos, pois utilizamos para fazer com que a imaginação flua durante a contação de uma história.

Defendemos que para uma narrativa não se faz necessário o uso de livros ou qualquer objeto durante uma contação, mas sim somente o contador com sua voz, gestos, expressões e o seu público, fazendo com que possam se utilizar da imaginação para então visualizar o que o contador está transmitindo, pois como aponta Vygotski (2018, p. 15), “nosso cérebro é capaz de criar a partir de memórias vivenciadas, mas também utilizar-se das memórias para a criação.” Para tanto, não é necessário o uso de livros ou objetos, mas sim, o uso da voz, da expressão e gestos fazendo com que a criança possa criar, contar e recontar a partir das memórias pré existentes em seu intelecto.

A contação de histórias proporciona momentos únicos de imaginação criativa, fazendo com que seja de imensa relevância sua utilização em sala de aula, pois por meio das histórias as crianças podem fazer com que sua imaginação flua, transpareça sua vontade de ler, contar e recontar e até mesmo de criar suas próprias histórias, em qual “[...] notaremos facilmente que os processos de criação manifestam-se com toda a sua força já na mais tenra infância.” (VYGOTSKI, 2018, p. 18). Diante disso, evidenciamos que as histórias contadas tem contribuição relevante nos processos de aprendizagem e desenvolvimento da leitura bem como da escrita, como por exemplo: desenvolvimento da linguagem, da oralidade, da sequência





lógica das ideias, da consciência fonológica, aumento do vocabulário, relação com a realidade vivida e representação simbólica.

Portanto torna-se imprescindível estimular esse processo, para isso utilizar-se de meios como a contação de histórias traz à tona ricas possibilidades de incentivo à criação e desenvolvimento cognitivo bem como imaginativo dessa criança. Neste sentido, corroboramos com a autora Giradello (2004, p. 20), quando aponta que “É justamente na fase em que a imaginação é mais intensa, em que a mente ainda não foi obstruída pela acumulação de fatos, que as histórias têm um apelo mais vívido e são retidas para sempre.” Com isso defendemos a importância das narrativas orais em sala de aula auxiliando diretamente no processo da alfabetização.

Para tanto, faz-se necessário compreender a importância bem como analisar as escolhas das histórias que serão contadas aos alunos durante o processo da alfabetização, levando sempre em conta o público infantil, os espaços de interação e a forma da contação, a qual deve ser realizada de modo a despertar o interesse e a imaginação das crianças. Não se fazendo necessário o uso de um amplo repertório, pois “as histórias, apesar de poucas, serão estilisticamente polidas e bem-acabadas, capazes de ter efeitos incalculáveis sobre quem as ouvir. “(GIRARDELLO, 2004, p.26).

Assim, refletindo acerca das análises propostas sobre alfabetização e a narrativas orais, levando em conta sua importância justamente na primeira infância, fase de criação, de construção da imaginação e da formulação cognitiva ampla para o aprendizado, realizamos um breve questionário a fim de saber, com base nas respostas dos professores alfabetizadores, sobre o uso das narrativas orais em sala de aula, bem como saber de sua contribuição para a fase de alfabetização, para tanto no próximo item apresentaremos uma breve análise dos dados coletados.

A visão do professor alfabetizador

O ato de narrar histórias faz-se presente, principalmente, no ambiente escolar. Todavia, como ele é utilizado? Para qual finalidade? Diante dessas questões, realizamos uma pesquisa com os professores de um município do sul do Paraná, via formulário google docs, que contou





com questões objetivas e dissertativas que versavam sobre a utilização das narrativas orais, sendo esse nosso objeto de pesquisa.

As perguntas que constavam no questionário e delimitaram as temáticas que serão apresentadas foram sobre: a utilização das narrativas orais durante sua prática pedagógica em sala de aula; quando utiliza as narrativas orais; como faz e se utiliza algum tipo de material; qual a contribuição das narrativas orais e para que as utiliza em sala.

Foi enviado para trinta e três sujeitos, tendo retorno de doze respostas⁶. Uma vez que a pesquisa era por amostragem, esse número de respostas, mesmo que em número menor, forneceu reflexões preponderantes para os questionamentos da pesquisa e reflexões, bem como planejamento de futuras ações e trabalhos.

A partir de análise das respostas dos professores, pudemos verificar que uma questão que ficou bem evidente foi a **distorção conceitual** entre contação de histórias, mediação de leitura e dramatização tonando-se esse o foco da análise realizada. Todavia apontamos que outras temáticas suscitaram reflexões preponderantes as quais se relacionam com a práxis pedagógica. É importante apontar que as repostas foram similares e nesse texto foram analisadas as que estavam relacionadas com o objetivo da pesquisa.

Primeiramente, foi constatado que as contações de histórias, segundo as respostas dos professores alfabetizadores, são efetuadas de forma a usar algum objeto, como fantoche ou mesmo o uso de livros, caracterizando-se assim dramatização e mediação de leitura. Mas nas narrativas orais, como já foi esclarecido, não se faz necessário o uso específico de objetos ou livros, porém

Contar histórias ainda está excessivamente ligado ao livro. Geralmente, enquanto o professor lê, ele aproveita as figuras para ilustrar sua leitura, o que por si descaracteriza a narrativa, que pressupõe a voz sendo materializada e os afetos sendo oferecidos aos ouvintes, sem que nenhum outro elemento interfira nessa performance. (BUSATTO, 2003, p. 10)

Reafirmamos que a contação de histórias e a mediação de leitura são duas formas distintas de atuação, nas quais cada uma delas auxiliará em diversos processos relacionados ao ensino e aprendizagem na alfabetização, porém cada uma com sua especificidade.

⁶ Os professores serão denominados com P e a numeração para diferenciá-los.





Corroboramos com Soares (2004, p. 15) que aponta a alfabetização enquanto “[...] imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito – e o que é propriamente a *alfabetização*, [...]” (grifos da autora).

Em relação às narrativas orais, a autora Cléo Busatto (2003, p. 1) nos diz que “[...] ler histórias para os alunos é uma prática que ocupa um significativo espaço no processo pedagógico, porém contar histórias vem a ser outra técnica[...]”. Assim como para a autora Abramovich (1989, p. 23), a qual afirma que

O ouvir histórias pode estimular o desenhar, o musicar, o sair, o ficar, o pensar, ‘o teatrar’, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo (a mesma história ou outra). Afinal, tudo pode nascer dum texto! No princípio não era o verbo? Então...

Podemos evidenciar, segundo as autoras, que é importante a realização de leitura dos livros para um desenvolvimento amplo durante os processos pedagógicos, como também o contar e ouvir histórias, que fazem com que se desenvolvam aspectos diretamente ligados ao psicológico e cognitivo da aprendizagem das crianças. Contudo, asseguramos que são processos distintos dentro dos espaços interligados à literatura.

Essa distinção influencia de maneira preponderante na forma como são entendidas e utilizadas as narrativas orais. Portanto, é fundamental a diferenciação sobre a contação de histórias, a mediação de leitura e a dramatização e o quanto esse conhecimento induz, não só na compreensão em relação ao que as narrativas orais contribuem, como também na prática pedagógica, uma vez que o professor terá mais clareza nas intervenções que irá fazer com cada uma.

Verificamos que essa distinção não é bem compreendida pelos sujeitos, pelas suas respostas que priorizam aspectos relacionados à mediação de leitura a qual destacamos: *As vezes utilizando livro, as vezes, só conto(sem recurso algum), as vezes utilizando recursos como: fantoches e outros. (P1). Conforme meu planejamento, associo narrativas com os temas propostos, por vezes realizo para um estímulo a leitura utilizando o livro de história. (P2).* Além da distorção conceitual, também observamos as narrativas sendo utilizadas como pretexto, fato também apontado na seguinte resposta: *Todos os dias eu faço a roda de*





histórias. Conforme o tema trabalhado na semana seleciono os livros a serem lidos para os alunos, conforme as expectativas de aprendizagem. (P12), bem como na P4 a qual afirma que: *Durante o horário de leitura nos primeiros 30 minutos de aula, lendo a história primeiramente após fazendo uma reflexão e interpretação oral.*

De acordo com Sisto (2012), muitas vezes a escolha do texto é feito somente com a intenção de uso para determinar conteúdos estudados, mas, ainda conforme o autor, as histórias deveriam ser pensadas a fim de fazer com que a criança possa ouvir sem sentir o peso de cobrança, apenas por encantamento. Assim, ouvir histórias não seria apenas um ato com intuito obrigatório de fixação ou introdução de conteúdos, mas para além desses aspectos, algo que seja mágico e possa fazer com que desperte seu imaginário, que possa ouvir e contar histórias pelo prazer, fazendo abrir uma fonte inesgotável de criação e imaginação.

A partir da análise das respostas pudemos verificar que não são realizadas narrativas orais, ou como conhecido contação de histórias, mas os professores realizam mediação de leitura bem como formas de dramatização de histórias.

Ao haver essa distorção conceitual, os sujeitos não têm clareza, além das diferenças entre contação, mediação e dramatização, das contribuições específicas que cada uma traz para o desenvolvimento infantil. Essa questão ficou mais evidente nas repostas do questionamento: *A narrativa oral de história contribui para a aprendizagem do aluno? Em que aspectos?*, na qual destacamos o seguinte posicionamento,

Com certeza! Depende muito do meu objetivo, pode ser para ensinar um conteúdo novo, fixar algo já aprendido, ensinar valores, despertar as emoções. fazer com que ela reflita sobre algum tema ou pura e simplesmente despertar a imaginação. Acredito que a criança que ouve histórias, é mais criativa e terá mais interesse pela escrita e leitura posteriormente. Escreverá melhor, pois terá a cabecinha mais cheia de ideias, com uma visão mais ampla sobre as coisas do mundo. Também acredito que contar histórias cria uma espécie de vínculo de quem conta com quem ouve, é como se fossem cúmplices. (P1)

A resposta aponta questões que demonstram a contação de história com fins pretextais: ensinar e fixar conteúdo. Todavia, também o sujeito aponta a questão do desenvolvimento da imaginação. Apesar de não haver uma explicação mais específica sobre a imaginação criativa, apenas com incentivo para produção textual, já podemos considerar que mesmo de senso





comum, a questão da imaginação é um contributo presente nas repostas, assim como o desenvolvimento da oralidade recorrentes no posicionamento dos sujeitos, conforme destacado abaixo:

Estimula a oralidade, criatividade, contribui na formação da personalidade, e desenvolve as relações cognitivas e afetivas a partir da ludicidade. (P3)

Sim, muito, desenvolve a imaginação, a atenção e o prazer em ouvir história tornando-se futuramente um leitor. (P4)

Sim, através das histórias os alunos são imersos no mundo da leitura e da fantasia. Trazendo experiências e vivências que contribuem no seu processo de aprendizagem integral. (P12)

Os professores percebem em seus alunos o auxílio ao desenvolvimento da imaginação criativa, bem como do vocabulário, expressão de ideias e aprendizagem. Contudo, ainda verificamos que para alguns, as narrativas orais estão muito atreladas aos fins pretextais de fixação de conteúdos como podemos notar no apontamento: *O conteúdo fica de fácil compreensão, linguagem clara, chama a atenção de todos. (P6). Além de estimular a criatividade e a imaginação, faz associações aos temas de forma a compreendê-lo. (P2)*. Atrelar a contação a somente fins pedagógicos desconsidera a verdadeira finalidade das narrativas orais de histórias enquanto formação humana.

Analisando ainda as respostas em relação à questão da contribuição das narrativas orais, os posicionamentos foram:

Pode desenvolver o interesse pelas práticas de leitura e escrita. Estimular o gosto pela leitura, para que o aluno se torne um futuro leitor de suas próprias histórias. Enriquecimento do vocabulário Noção de sequência temporal Reflexão sobre o sistema alfabético e muitas outras contribuições. (P1)

A contação de história enriquece o aprendizado do aluno em qualquer fase de alfabetização indiferente o conteúdo a ser trabalhado, pois estimula a oralidade, criatividade, contribui na formação da personalidade, e desenvolve as relações cognitivas e afetivas a partir da ludicidade. (P3)

Desenvolvimento da linguagem oral, verbalização de ideias, melhor compreensão de fatos históricos e conteúdo, proporcionando situações de reflexão e coerência em sequência lógicas de ideias. Além de promover socialização. (P6)





A partir da análise das respostas acima citadas, verificamos que mesmo havendo identificação de contribuição nos aspectos relacionadas à alfabetização - como citado sobre oralidade, leitura, escrita, contato com o mundo das letras e sua função social – podemos compreender que são aspectos condizentes com o desenvolvimento da alfabetização da criança, contudo, identificamos as fragilidades em tais reflexões.

Uma vez que há essa distorção conceitual, os professores não têm elementos para verificar o que as narrativas auxiliam nos aspectos do desenvolvimento que contribuem na alfabetização, pois apontam mais a mediação de leitura do que a contação. Desses aspectos destacamos: a sequência lógica de ideias, consciência fonológica, aumento do vocabulário, representação simbólica, relação com as situações vivenciadas.

Ao analisarmos o todo das respostas dos questionários disponibilizados aos professores alfabetizadores, refletimos acerca das potencialidades bem como das fragilidades apresentadas ao que nos diz respeito aos aspectos das narrativas orais e sua contribuição no processo de alfabetização.

Consideramos todas as análises e respostas como de grande importância, mesmo que diante da expositiva de utilização de materiais e/ou realização de mediação de leitura, apontando para momentos que são feitas as contações de histórias, bem como sem um conhecimento efetivo da sua contribuição para o desenvolvimento infantil.

Identificamos pontos de fragilidades, tendo em vista que estão interligadas à distorção conceitual, a qual consideramos que seja a falta de uma formação específica sobre o tema.

Para tanto, viemos, por meio dessa pesquisa compreender, assim como afirmar que contar histórias não deve ser feito de modo ao uso de meios pretextais na utilização pedagógica, mas sim como função principal tendo em vista que a mesma pode auxiliar o desenvolvimento cognitivo, aspectos de organização da sequência lógica, aumento de vocabulário, entre tantas outras funções afins.

Para que a maneira da visão dos professores alfabetizadores seja diferenciada em relação às narrativas orais de histórias, pretendemos levar nossa análise e reflexões sobre sua importância no desenvolvimento cognitivo, para além de um mero discurso, fazendo com que haja a compreensão bem como o conhecimento do fato até então exposto, a partir da contribuição desse trabalho de pesquisa.





Considerações Finais

O presente texto discutiu sobre o uso das narrativas orais em sala de aula, por professores alfabetizadores. Sobre a importância de contar histórias e como elas auxiliam no processo de aprendizagem da criança.

Pretendeu-se expor a importância das narrativas orais durante o processo de alfabetização da criança, assim como compreender aspectos que envolvem essa prática milenar.

Observamos, com base nas respostas obtidas, que não se utiliza de fato as narrativas orais em sala de aula, mas sim as respostas nos evidenciaram distorções conceituais relacionadas entre as narrativas orais e a mediação de leitura. Para os professores, a contação de histórias está muito atrelada a leitura de livros em sala de aula, ou até mesmo a dramatização das mesmas, bem como o uso das histórias para iniciar, finalizar ou fixar conteúdos.

Podemos relacionar tais distorções com a falta de informação e formação aos assuntos relacionados às contações de histórias, pois mesmo sendo uma arte milenar, pouco é falado sobre o assunto, bem como são mínimas as formações relacionadas ao tema proposto.

Para tanto, tais análises puderam nos fazer refletir sobre a importância de proporcionar espaços de formações consistentes, bem como debates para que as histórias não sejam utilizadas de forma errônea nos espaços escolares, para além de seus aspectos pragmáticos e sim com potencial para a formação humana.

Referências

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil**: Gostosuras e Bobices. São Paulo: Scipione, 1989.

BARBOSA, J. J. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 1991. – (Coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor; v. 16)

BUSATTO, C. **Contar e Encantar**: Pequenos segredos da narrativa. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & Linguística**. Editora Scipione. São Paulo. 1989

DANGIÓ, M. C. S. **A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico**: contribuições didáticas. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.





FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Educação e mudança.** Paz e Terra. 12ª edição. <disponível em: <https://construindoumaprendizado.files.wordpress.com/2012/12/paulo-freire-educacao-e-mudanca-desbloqueado.pdf>>

GIRARDELLO, G. (Org.). **Baús e chaves da narração de histórias.** Florianópolis: SESC-SC, 2004.

GONTIJO, C. M. **A escrita infantil.** São Paulo: Cortez, 2008.

KRAMER, S. Alfabetização: dilemas da prática. Publicado originalmente em: KRAMER, Sonia (org). Alfabetização: dilemas da prática. Rio de Janeiro, Dois Pontos Ed., 1986. **Revista Brasileira de Alfabetização** – ABALF, Belo Horizonte – MG, v.1, n. 9, p.233-255, jan./jun. 2019.

LURIA, A.R. O desenvolvimento da escrita na criança. VIGOTSKI, L. S; LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 15ª edição - São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 2017. P.143-189.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar:** contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MATOS, G. A; SORSY, I. **O ofício do contador de histórias: perguntas e respostas, exercícios práticos e um repertório para encantar.** 3ªed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

MORAIS, A.G. **Concepções e metodologias de alfabetização:** por que é preciso ir além da discussão sobre velhos métodos. Palestra ministrada no Seminário de alfabetização e letramento do MEC, 2007.

MORTATTI, M. R. L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação** v. 15, n. 44, maio/ago. 2010. <disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a09.pdf>>

SISTO, C.. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias.** Chapecó: Argos, 2001.

SISTO, C.. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias.** 3. Ed. Ver. e ampl. – Belo Horizonte: Aletria, 2012.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização as muitas facetas. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2004, n.25, p. 5-17.





ENCIPES-2021

**XVII Encontro Científico Pedagógico e
XIV Simpósio da Educação:
“PESQUISA NA PRÁXIS EDUCATIVA”**

De 30 de agosto a 03 de setembro de 2021
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183



SOARES, M. **Alfabetrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em edição. São Paulo: Atlas, 1987. p. 116-173.

VYGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico livro para professores. Trad. Zóia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.



**A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPECIFICIDADES E REFLEXÕES**MACHADO, Jaíne⁷ – UNESPAR
CASTILHO, Elizabeth Melnyk de⁸ – UNESPAR**RESUMO**

O presente estudo tem como temática o processo de avaliação na Educação Infantil. Avaliar faz parte da nossa realidade e está presente em muitas atividades do nosso cotidiano, e quando situada na educação torna-se um assunto de extrema importância, de igual modo, acaba sendo um tema complexo, pois abrange vários conceitos e amplos significados. Desta forma, esse fenômeno se materializa em todas as etapas e modalidades de ensino, igualmente, integra a Educação Infantil, a qual possui objetivos e intencionalidades formativas pedagógicas, e no que tange o processo avaliativo muitas vezes surgem dúvidas, questionamentos e preocupações de como proceder, pois, esta etapa de ensino possui muitas particularidades. Com este viés, o presente estudo busca responder a seguinte problemática: Quais são as especificidades da avaliação na Educação Infantil? Tendo como objetivo geral: investigar as especificidades da avaliação atreladas à etapa da Educação Infantil. Quanto ao delineamento metodológico, o estudo adotará os moldes da pesquisa teórica bibliográfica de cunho qualitativo. Sendo utilizados como aporte teórico autores que abordam a temática, como: Hoffmann (2012), Castilho e Dalgallo (2019), Luckesi (1998), Oliveira et al. (2012), Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010). Do estudo desenvolvido, foi possível perceber que a avaliação é de extrema importância em todas as etapas de ensino, e que na Educação Infantil seu desafio é substituir a função classificatória e excludente, por uma avaliação investigadora, contínua e processual, que vise o acompanhamento da aprendizagem do aluno, buscando seu pleno desenvolvimento.

Palavras-chave: Avaliação. Educação Infantil. Instrumentos avaliativos.**Introdução**

A avaliação se faz presente e é essencial em todas as etapas e modalidades de ensino, inclusive na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica no Brasil, a qual tem intencionalidades educativas e pedagógicas próprias.

Contudo, a avaliação é um tema muito complexo e abrangente, pois permite abrir um leque de funções, possibilidades, intencionalidades e questionamentos em diferentes contextos,

⁷ Graduanda de Pedagogia, Universidade Estadual do Paraná- Campus de União da Vitória. E-mail: jainemachado10@outlook.com.

⁸ Mestre em Educação. Coordenadora Geral da Rede Municipal de Ensino de União da Vitória. E-mail: bethi_mel@yahoo.com.br.





sejam estes educacionais ou não, de igual modo, em seus respectivos conceitos torna-se difícil encontrar uma única conceituação.

De um modo geral, a avaliação pode ser entendida como o ato de emitir um juízo ou julgamento sobre algo, ou seja, atribuir um conceito, um valor perante um fato, um ato, uma realidade, entre outras questões possíveis de serem avaliadas. Diante disso, não podemos negar que este tema está presente em nosso cotidiano, pois sempre estamos avaliando ou sendo avaliados.

Desta forma, a avaliação se materializa no campo educacional com objetivo de acompanhar o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos e auxiliar na prática pedagógica, de modo que, o professor possa repensar suas práticas, ações e refazer novos planejamentos a partir do que constatou no ato avaliativo. Com isso, a avaliação ganha sentido e torna-se parte integrante do processo de ensino, servindo como instrumento de auxílio e não como empecilho do fazer pedagógico.

E quando se trata especificamente da avaliação na Educação Infantil, é preciso uma avaliação investigadora e acolhedora, que aconteça de forma contínua e processual, da maneira que, contemple e acompanhe o desenvolvimento integral da criança em todos seus aspectos. O ato de avaliar por este prisma, substitui a função classificatória e excludente, muitas vezes encontradas em outras etapas e modalidades de ensino.

Entre muitos vieses e perspectivas em torno desta temática, a pesquisa buscou responder a seguinte problemática: Quais são as especificidades da avaliação na Educação Infantil? Com isso, seu objetivo geral é investigar as especificidades da avaliação atreladas à Educação Infantil. Em específico, seus objetivos são: a) descrever elementos que caracterizam a Educação Infantil. b) apresentar aspectos conceituais acerca da avaliação e suas especificidades nesta etapa de ensino. c) identificar alguns dos instrumentos da avaliação no contexto da prática pedagógica da Educação Infantil.

Nesta direção, este estudo se justifica pela importância que a avaliação possui dentro do cenário educacional e das particularidades deste fenômeno em um contexto em que as interações e brincadeiras são os eixos de trabalho.

Quanto ao seu delineamento metodológico, o presente estudo adotará os moldes da pesquisa teórica bibliográfica de cunho qualitativo, a qual é entendida segundo Marconi e Lakatos (2010), por toda bibliografia já pesquisada e disponível sobre um determinado assunto,





no entanto, não se trata de uma repetição do que já foi escrito, mais sim uma possibilidade de fazer com que o pesquisador tenha um novo olhar sobre o tema pesquisado, visando ao final da pesquisa, apresentar a qualidade dos dados coletados.

Para a realização da pesquisa, foram utilizados como aporte teórico alguns autores que abordam a temática como: Hoffmann (2012), Castilho e Dalgallo (2019), Luckesi (1998), Oliveira et al. (2012), Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 (BRASIL, 1996) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010).

Sendo assim, este estudo se subdivide em três momentos: o primeiro descreve características e elementos da Educação Infantil. Na sequência, são apresentados alguns conceitos teóricos acerca da avaliação, bem como abordado este processo na Educação Infantil. Por fim, mencionam-se alguns instrumentos avaliativos que podem auxiliar o trabalho do professor em sala de aula nesta etapa de ensino.

Educação infantil: características e elementos

Em sua trajetória a Educação Infantil passou por diferentes mudanças em razão dos contextos históricos, políticos, sociais e culturais, de igual modo, foi influenciada pelas concepções de criança que se teve em cada período ao longo da história.

Neste cenário, esta etapa de ensino foi por um longo período vista como uma educação assistencialista, sem que se considerasse a importância da aprendizagem e do desenvolvimento integral da criança, sua preocupação era voltada apenas aos cuidados.

Com o passar dos anos, a concepção de criança foi mudando e a mesma passou a ser vista e tratada como um sujeito ativo, com direitos e especificidades próprias, sendo então, diferente do adulto em miniatura, como era inicialmente retratada, por conseguinte isto refletiu na sua educação e nas legislações atreladas a esta.

Em 1996 com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 (LDB), a Educação Infantil passa a ser reconhecida como:

[...] primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996, p. 22)





Com isso, a Educação Infantil passa a fazer parte do processo educacional, sendo reconhecida como componente da Educação Básica, assim como, deixa de ser vista apenas com caráter assistencialista e passa a se preocupar com a formação integral da criança.

Atualmente, sabe-se da importância desta etapa para a criança e as contribuições para o seu desenvolvimento, as quais exigem objetivos e intencionalidades pedagógicas/educativas, ficando esta questão evidente em documentos com orientações específicas a respeito do trabalho com a Educação Infantil, como: Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI, 2010), entre outros.

Nesta direção, a LDB nº 9.394/96, dispõe que a Educação Infantil será ofertada para crianças de até 5 (cinco) anos de idade, sendo dividida em creches para crianças de zero até três anos e pré-escola para crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.

Neste contexto, é importante ressaltar que a partir da lei nº 12.796 de 2013 o ingresso e a matrícula das crianças com quatro anos de idade passou a ser obrigatória na Educação Infantil, isto é, o direito de frequentar esta etapa lhe é assegurado, sendo então, mais um reconhecimento da importância da inserção da criança no ambiente educacional.

Sob esta perspectiva, as DCNEI apresentam uma concepção de criança, como sendo:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12).

A partir desta ideia, é possível considerar algumas características atreladas à criança, como sendo, um ser que participa ativamente do processo educacional, sendo considerada a protagonista da sua história, bem como, se desenvolve nas múltiplas interações, e com curiosidade, caminha em direção de novos conhecimentos e aprendizagens.

Sob esta perspectiva, Oliveira et al. (2012, p.36), dispõe que, sua “[...] entrada no ambiente coletivo de educação pode proporcionar um conjunto de interações diversificadas [...] que lhe possibilitam aprendizagens amplas e diversas”, ou seja, a inserção da criança no contexto da Educação Infantil favorece seu pleno desenvolvimento.





Segundo a BNCC (2019), a inserção da criança na escola significa muitas vezes, o primeiro momento de separação desta com sua família, e por isso precisa ser um compartilhamento de responsabilidades entre a instituição e o seio familiar.

Desta forma, visando este compartilhamento a Educação Infantil passa à ter como uma de suas especificidades, a concepção que vincula o educar e o cuidar, pois estes são elementos indissociáveis do processo educativo atrelado a esta etapa.

Nessa direção, entende-se que o cuidar está voltado ao atendimento das necessidades orgânicas e básicas da criança, bem como, relaciona-se ao vínculo afetivo, como o carinho, a atenção, a confiança estabelecida entre a criança e o professor, desta forma, a criança passa a gostar desse ambiente extrafamiliar.

Da mesma maneira, o educar está relacionado aos aspectos cognitivos da criança, a forma como ela vai aprendendo e se desenvolvendo ao longo do processo de ensino, envolvendo todas as situações que podem propiciar o conhecimento, desde uma brincadeira, o faz de conta, uma dança, experiências, ou seja, o educar se dá nas atividades pedagógicas do cotidiano escolar, nas interações com seus pares, com os objetos e com o professor.

Desta forma, é importante reconhecer a relação entre esses elementos, o cuidado e a educação, e trabalhá-los de forma conjunta e indissociável. Oliveira et al. (2012, p. 57) argumenta sobre a importância de estabelecer esta relação, pois:

Assumir a intrínseca relação entre educar e cuidar é um importante princípio para a definição de práticas educativas. Envolve acolher a criança nos momentos difíceis, orientá-la quando necessário, apresentar-lhe o que há de encantador no mundo da música e das artes, da natureza e dos homens, das letras e dos números, e muito mais, de modo a enriquecer a trajetória de cada criança e ajudá-la a construir sua própria história pessoal.

Visto que a Educação Infantil possui intencionalidades educativas, o trabalho do professor passa a ser visto como uma das principais ferramentas para garantir o aprendizado das crianças, pois sabemos que:

Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, medir e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças. (BRASIL, 2019, p. 39)





Sendo assim, o professor assume a postura de mediador frente às experiências que serão vivenciadas pelas crianças, pois como ressalta Hoffmann (2012, p. 73):

O cenário da Educação Infantil deve se constituir em um ambiente de brincadeiras, alegre, desafiador, espontâneo, no sentido de favorecer a exploração livre dos objetos, da vivência de situações adequadas ao tempo da criança, no qual ela possa escolher brinquedos ou parceiros, num ritmo próprio, [...]. Nesse espaço, o papel dos professores é o de ampará-las, de conversar com elas, dar-lhes todo o afeto e orientação necessários, organizando e propondo ricas oportunidades de aprendizagem.

A criança possui características próprias, é muito ativa, curiosa, imagina, tem vontade de brincar, bem como, gosta de participar e explorar diferentes ambientes, objetos e situações, e parte dessas características precisam ser estimuladas e desenvolvidas pelo trabalho do professor, por isso sua prática se torna tão importante dentro do cenário educacional.

Deste modo, quando um professor planeja sua prática permitindo com que a criança participe ativamente do processo, ele está contribuindo para a formação pessoal e social desta, possibilitando condições de aprendizado e desenvolvimento.

Desta forma, a prática pedagógica que compõe a proposta curricular da Educação Infantil, deve considerar efetivamente os eixos norteadores das interações e brincadeiras, que passam a ser uma das mais importantes características desta etapa de ensino.

Em suma, a Educação Infantil tem suas particularidades no atendimento à criança, configurando uma importante etapa de ensino para o desenvolvimento integral da mesma, articulada ao cuidar e ao educar em um contexto de interações e brincadeiras.

Assim, reconhecendo a importância desta etapa e suas principais características, se faz necessário refletir acerca do processo avaliativo, bem como, os instrumentos que podem auxiliar na avaliação da criança dentro deste contexto.

A avaliação na educação infantil

Discorrer sobre o tema avaliação no contexto educacional, não é uma tarefa fácil, pois este assunto é complexo e implica múltiplos conceitos, questionamentos e intencionalidades formativas, no entanto, é um tema que necessita ser discutido e analisado em diferentes perspectivas, para que possa se materializar dentro do cenário educacional de forma efetiva,





visando assim, auxiliar o trabalho pedagógico do professor, acompanhar o desenvolvimento dos alunos e garantir que os objetivos e direitos de aprendizagem sejam alcançados.

Desta forma, torna-se difícil encontrar uma única conceituação acerca do processo avaliativo, pois como mencionado, são muitas as possibilidades de abordar esta temática, no entanto, alguns autores utilizados como aporte teórico do presente estudo, contribuíram para analisar os conceitos acerca desta.

Inicialmente, as autoras Castilho e Dalgallo (2019, p. 25), entendem que:

A avaliação é um processo contínuo de análise reflexiva, perante um objeto de estudo. Esta prática é realizada para avaliar o desenvolvimento de um indivíduo, grupo, ou até mesmo de uma própria ação realizada, observando se esta ação obteve êxito ou não.

Na mesma direção, Sant’Anna (2014, p. 31) explica que:

[...] Avaliação é um processo pelo qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do educador, do sistema, confirmando se a construção do conhecimento se processou, seja este teórico (mental) ou prático.

Concordam entre si, que a avaliação é um processo pelo qual se permite analisar e refletir acerca de um objeto de estudo, igualmente, no contexto educacional tem o objetivo de acompanhar o desenvolvimento do aluno, do educador e da instituição.

Da mesma maneira, Hoffmann (2012, p. 13) salienta que a avaliação pode ser entendida como:

[...] um conjunto de procedimentos didáticos que se estendem por um longo tempo e em vários espaços escolares, de caráter processual e visando, sempre, à melhoria do objeto avaliado. Avaliar não é julgar, mas acompanhar um percurso de vida da criança, durante o qual ocorrem mudanças em múltiplas dimensões com a intenção de favorecer o máximo possível seu desenvolvimento.

A autora descreve que avaliação é um conjunto didático, ou seja, possui documentos que orientam como ela deve ser realizada nas escolas. O ato avaliativo não deve ser entendido como julgamento, e sim como processo de acompanhamento dos alunos, permitindo que o





professor observe a evolução do percurso feito pela criança durante a sua trajetória escolar, em um contexto que acontecem mudanças. Igualmente, deve possuir caráter processual, e sendo entendida como processo, não deve ser realizado somente ao final de um módulo, bimestre ou semestre, mas sim, ao longo do processo de ensino aprendizagem e desenvolvimento.

O ato avaliativo não deve ser visto como algo negativo, mais sim como uma ferramenta de reflexão que serve tanto para o professor refletir sobre seu trabalho, como para o aluno refletir sobre sua trajetória de aprendizagem, por este prisma, a avaliação ganha sentido, e deve ser entendida como a definição apresentada por Luckesi (1998, p. 172):

Defino a avaliação da aprendizagem como um ato amoroso, no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo [...] avaliação tem por base acolher uma situação, para, então (e só então), ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança [...]

Compreendendo a complexidade da avaliação e alguns dos seus respectivos conceitos no âmbito educacional, vale apresentar algumas dimensões de avaliação no contexto educacional, a fim de auxiliar o professor em sua prática avaliativa, sendo: a avaliação diagnóstica, a formativa e somativa.

As autoras Castilho e Dalgallo (2019, p. 45), explicam que a avaliação diagnóstica é:

[...] realizada no início de um processo de aprendizagem tem a função de obter informações sobre os conhecimentos prévios, aptidões e competências dos estudantes com vistas à organização do trabalho docente a partir das situações identificadas.

Sendo assim, entende-se por avaliação diagnóstica aquela realizada ao início do ensino como forma de sondagem, tendo função de observar os conhecimentos prévios dos alunos sobre determinado assunto/tema, para saber em que nível de conhecimento a turma se encontra, para assim, auxiliar o professor em seu planejamento.

Na sequência, temos a avaliação formativa, “[...] que acontece durante todo o processo ensino-aprendizagem, são todas as atividades que o professor desenvolve com seus alunos, para que a partir dos resultados reorganize sua prática pedagógica.” (BENTO, 2014, p. 7). Este tipo de avaliação permite que o professor observe ao longo do processo de ensino o que foi





aprendido pelos alunos, observando também as dificuldades e limitações dos mesmos, possibilitando que ele reorganize seu planejamento.

A avaliação somativa, é entendida como “[...] aquela que visa o resultado final, os valores, notas, conceitos, obtidos através de provas, testes, exames, trabalhos e etc.” (BENTO, 2014, p. 9). Este último tipo de avaliação tem o objetivo de analisar os conhecimentos adquiridos pelo aluno ao final do processo de ensino, sendo normalmente aferido pelas provas ou trabalhos.

Estes três tipos de avaliação quando trabalhados de forma articulada e em conjunto com os alunos, podem auxiliar o professor em sua prática pedagógica e mostrar o percurso feito pelos alunos.

Diante do exposto, compreendemos que avaliação pode materializar-se de diferentes maneiras no interior das instituições escolares, diante disso, podemos destacar duas formas de avaliação que são comuns no sistema educacional, a qual a autora Boas (2010, p.22), denomina como avaliação formal e informal, onde explica que:

É muito conhecida a avaliação feita por meio de provas, exercícios e atividades quase sempre escritas, como produção de textos, relatórios, pesquisas, resolução de questões matemática, questionário etc. [...]. Esse tipo de avaliação costuma receber nota, conceito ou menção. É o que chamamos de avaliação formal.

Diante da explicação da autora, entende-se por avaliação formal aquela que se costuma ver nas escolas, nas etapas do Ensino Fundamental e Médio, que se materializa em atividades direcionadas e planejadas, com a intenção de ver se o aluno aprendeu ou não sobre determinado assunto, um exemplo de instrumento neste sentido seria a prova. Normalmente esse tipo de avaliação tem a intenção de gerar nota, atendendo aos aspectos burocráticos, e podendo contribuir para a aprovação ou retenção dos alunos em determinado momento.

Por outro lado, a autora destaca que existe outra forma de avaliação, onde:

[...] há outro tipo de avaliação muito frequente, principalmente na educação infantil e nos anos iniciais da educação fundamental [...] é aquela que se dá pela interação de alunos com professores, com os demais profissionais que atuam na escola e até mesmo com os próprios alunos, em todos os momentos e espaços do trabalho escolar. Trata-se da chamada avaliação informal. (BOAS, 2010, p. 22)





Com isso, a autora menciona que a avaliação informal é aquela que contempla todas as particularidades do aluno, que se dá nas interações com o professor e com o meio, levando em conta suas aprendizagens, dificuldades e especificidades, a qual integra-se num processo acolhedor, que visa a qualidade da educação e da aprendizagem do aluno, partindo de uma análise individual e por isso não tem caráter de aprovação ou retenção, mas sim de acompanhamento, e assim, situamos a Educação Infantil como parte integradora desse modelo de avaliação.

No contexto da Educação Infantil a LDB nº 9.394/96 dispõe sobre como deve proceder à avaliação neste cenário, sendo “[...] mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental [...]” (BRASIL, 1996, p. 22).

Na mesma direção, as DCNEI (BRASIL, 2010, p. 29) afirmam que:

As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para o acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação [...]

Neste contexto, entende-se que a avaliação na Educação Infantil se diferencia das demais etapas de ensino por não possuir caráter classificatório, tampouco de reprovação, seu objetivo principal é o acompanhamento do desenvolvimento infantil, qual pode também proporcionar ao professor meios para refletir sobre sua prática pedagógica e seu planejamento.

Sob esta perspectiva, é importante salientar a relação existente entre o planejamento e o processo avaliativo, entendendo que esses são elementos que devem ser trabalhados articulados de forma a contribuir para a aprendizagem da criança.

Com isso entra o papel da avaliação, pois ela permite que o professor veja se os objetivos estabelecidos em seu planejamento foram devidamente alcançados, possibilitando que ele possa rever e alterá-lo se necessário. Neste sentido, as autoras Castilho e Dalgallo (2019, p. 37), trazem em sua obra a ideia de avaliação como reflexão-ação-reflexão, de modo que:





[...] este processo aconteça a partir da reflexão acerca dos objetivos pretendidos por este professor, para que na sequência esta avaliação seja colocada em prática na sala de aula e finalmente a reflexão seja retomada, evidenciando o processo e os resultados obtidos.

Hoffmann (2012), em sua concepção sobre a avaliação na Educação Infantil coloca que cada criança é única, cada uma tem seu próprio ritmo de aprendizagem e desenvolvimento, onde possui suas limitações e dificuldades e quando praticamos o ato avaliativo neste ambiente de ensino, é preciso considerar todas essas especificidades, compreender que nem toda criança irá responder da mesma maneira, e por isso o professor precisa criar um ambiente acolhedor e ao mesmo tempo desafiador, que permita que a criança se desenvolva, pois:

Se respeitadas e desafiadas, adequadamente, a realizar novas descobertas, a pensar sobre as coisas e a expressar suas ideias, irão naturalmente se desenvolver até onde for possível em termos de sua etapa de crescimento. Não é coerente, portanto, ao se efetivar uma prática avaliativa, a partir de uma visão fragmentada do desenvolvimento infantil ou padronizada, que leve a comparações e julgamentos sobre atitudes e comportamentos, os quais são muito variáveis de uma criança para outra. (HOFFMANN, 2012, p. 40-41)

Ao discorrer sobre este tema, ainda fica muitas questões a serem refletidas, analisadas e discutidas, é preciso que a avaliação educacional seja muito além de aspectos burocráticos, ela precisa ser entendida como parte integrante da educação, uma ferramenta de extrema importância para o professor e aluno, é preciso dar um novo significado para ela, onde contemple sua verdadeira importância.

Instrumentos avaliativos na educação infantil

Os instrumentos avaliativos são ferramentas que auxiliam o trabalho do professor em sala de aula, oferecendo subsídios para que efetive sua prática avaliativa e que consiga contemplar todos os avanços percorridos pela criança.

Para a escolha do instrumento avaliativo, o professor precisa ter bem claro os critérios e os objetivos que pretende alcançar com a realização das atividades propostas, pois “Avaliar é uma atividade e, dessa forma, motivada por finalidades. Precisamos, em cada momento, saber exatamente porque estamos avaliando. É a partir dessa reflexão que decidimos os instrumentos





de avaliação a serem usados [...]” (LEAL, 2010, p. 25), a partir dos objetivos estabelecidos pelo professor que se pode decidir qual instrumento utilizar para observar o desenvolvimento dos alunos.

Ao situar a avaliação na Educação Infantil, alguns instrumentos podem ser utilizados, dos quais podemos citar alguns: a observação, o registro, o portfólio e o parecer descritivo. Contudo, existem outros instrumentos avaliativos além dos que foram mencionados, entretanto, por se tratar da avaliação no contexto da Educação Infantil são os mais apontados, conforme: Hoffmann (2012), Oliveira et al. (2012), Castilho e Dalgallo (2019).

A observação “[...] é um dos mais importantes instrumentos utilizados pelo professor.” (OLIVEIRA et al., 2012, p. 365), pois a partir da observação se podem realizar os demais instrumentos, como o registro e o portfólio. O professor de Educação Infantil necessita de uma observação extremamente minuciosa, para que possa observar os avanços da criança, por mais simples e pequenos que sejam, pois quando se trata da primeira infância, é preciso compreender e contemplar cada detalhe feito pela criança.

A esse respeito, a observação “[...] permite investigar as características individuais e grupais dos alunos, para a identificação de suas potencialidades e fragilidades, assim como dos aspectos facilitadores e dificultadores do trabalho.” (BOAS, 2010, p. 97), para observar os alunos em seu contexto, é preciso que o professor organize um ambiente acolhedor, que permita com que as crianças brinquem e se desenvolvam, e a partir disso o professor colocará em prática sua observação cuidadosa, buscando contemplar cada situação vivenciada pela criança.

Certamente, para que o professor utilize sua observação coerentemente, Oliveira et al. (2012), dispõe que ele precisa obter certas características, como foco, objetivo e continuidade. Para que o professor obtenha foco na sua prática avaliativa, necessita primeiramente decidir o que e como irá observar, se irá observar apenas uma criança, ou será um grupo, e quais as situações que irá observar, seja na hora das atividades, na hora das brincadeiras, na socialização com os pares, e assim também estará colocando em prática a avaliação diagnóstica, pois irá observar em que nível as crianças se encontram, o que possuem mais dificuldades/limitações, procurando ao longo do percurso, organizar/refazer seu planejamento.

Outra característica descrita por Oliveira et al. (2012), seria o objetivo, como já mencionado, o objetivo surge de uma inquietação, como também da necessidade de conhecer melhor um aspecto da criança, como por exemplo, o professor quer saber se todas as crianças





já conseguem saltar, então o professor cria situações para que estas crianças realizem a atividade, e para que ele possa observar, e com os resultados de sua observação poderá adequar seu planejamento.

E o outro aspecto seria dar continuidade, pois o professor precisa estar constantemente observando e isso “[...] se estende ao longo de certo tempo, não apenas de um episódio esporádico.” (OLIVEIRA et al., 2012, p. 367). Com estes procedimentos a observação ganha sentido podendo ajudar no trabalho do professor.

Pela observação continuada, o professor irá conhecer e compreender cada criança, suas perguntas, suas reações diante de situações, hábitos de alimentação, brincadeiras realizadas. Diariamente, irá anotar, registrar fatos e situações que lhe chamam atenção, o que as crianças lhe revelam, o que sua percepção consegue abarcar. (HOFFMANN, 2012, p. 64)

A partir das observações, o professor pode organizar os seus registros, onde:

O registro, [...] tem o objetivo de, posteriormente, proporcionar ao professor uma reflexão de sua prática pedagógica, trazendo-lhe à memória situações vivenciadas pela criança e por ele, nos momentos de ensino e aprendizagem. Estes registros são indicadores sobre o desenvolvimento da criança, indicam como sua prática pedagógica tem sido eficaz. (CASTILHO; DALGALLO, 2019, p. 58)

Na mesma direção, Hoffmann (2012, p. 120), salienta que:

[...] os relatórios de avaliação são documentos importantes porque constituem a história do seu processo de construção de conhecimento, assegurando a sua individualidade no contexto escolar. Garante-se, por meio desse compromisso, o olhar reflexivo do professor sobre os interesses, conquistas, possibilidades e limites de cada criança [...]

Dessa forma, os registros/relatórios são anotações feitas pelo professor a partir de suas observações, o qual segundo Oliveira et al. (2012), deve ser elaborado com datas, nomes, locais, horários, situações observadas, podendo conter fotografias para ajudar a relembrar as situações, na maneira que, tudo isso seja descrito nos mínimos detalhes contendo o máximo de informações possíveis, para que assim o professor possa dar continuidade ao próximo passo,





que consiste na organização de documentos avaliativos, como o portfólio e os pareceres descritivos.

As DCNEI orientam que as instituições de Educação Infantil disponibilizem “Documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança [...]” (BRASIL, 2010 p. 29). Com isso, para acompanhar e disponibilizar para as famílias documentações dos trabalhos realizados com as crianças são elaborados os portfólios.

O portfólio na visão das autoras Castilho e Dalgallo (2019, p. 63), é:

[...] um excelente instrumento de avaliação do processo de desenvolvimento, de ensino e aprendizagem. Nele se encontram registrados diferentes aspectos desenvolvidos no aluno na forma de uma coleta de atividades significativas de aprendizagem e desenvolvimento realizadas na escola, escolhidas pelos professores, as quais podem ser acompanhadas de registros. Este instrumento pode conter: fotos, dobraduras, colagens, recortes, reprodução de histórias contadas pelo professor, desenhos livres, desenhos dirigidos, produções de textos coletivos produzidos pela turma e redigido pelo professor, comentários do professor sobre o aluno entre tantas outras atividades.

Diante do exposto, podemos entender o portfólio como uma pasta de documentação, que possui todos os trabalhos/atividades desenvolvida pela criança, com a finalidade de mostrar sua trajetória, sendo possível observar o seu desenvolvimento e seus avanços. Pode ser elaborado desde o começo do ano, até ao final de um semestre ou do ano letivo, podendo ser disponibilizado para os pais e também para a instituição.

Boas (2010, p. 69,) salienta que:

Uma das grandes vantagens do portfólio é possibilitar ao aluno conhecer detalhadamente o processo avaliativo, tornando-o, conseqüentemente, “dono” do seu trabalho. É uma demonstração de que avaliação é aprendizagem.

Em sua concepção o processo avaliativo não deve ser feito apenas pelo professor, mas deve ser elaborado em conjunto com as crianças, e assim o portfólio se torna um grande aliado neste processo, pois ele permite que os alunos se autoavaliem.

Por último, temos o parecer descritivo, ao qual consiste em “[...] relatórios individuais de avaliação acerca do desenvolvimento e aprendizagens das crianças, o qual pode ser feito bimestral ou semestralmente para retratar os avanços das crianças [...]” (CASTILHO;





DALGALLO, 2019, p. 69). Assim, os pareceres são instrumentos valiosos, podendo informar aos pais/instituição como está o andamento das aprendizagens dos alunos.

Na visão de Hoffmann (2012, p. 90), os pareceres descritivos devem revelar os aspectos individuais de cada criança, afim de informar para a família, ou para a instituição como está o andamento das aprendizagens apropriados pela criança:

Como história individual, devem esses registros revelar as especificidades de cada criança, numa leitura positiva de suas peculiaridades, curiosidades, avanços e dificuldades próprias, respeitando e valorizando o seu jeito de ser diferentes das outras [...]

Para que estes documentos realmente mostrem os percursos feitos pela criança, o professor precisa elaborá-lo com seriedade, pensando e observando cada detalhe, para que ao fazer um parecer, as informações sejam coerentes com cada criança, sem que haja comparações ou falsas informações, pois sabe-se que cada criança é única.

Com todo o exposto, torna-se evidente a importância da avaliação e de seus instrumentos na Educação Infantil, pois quando colocadas em prática de forma prudente, pode auxiliar as crianças em seus percursos e aos professores em sua prática pedagógica, fazendo com que ele reflita sobre suas ações e possa reorganizar seus planejamentos.

Considerações Finais

O estudo aponta que a avaliação é de extrema importância em todas as etapas de ensino e que na Educação Infantil seu desafio é garantir uma prática avaliativa investigadora, contínua, que acompanha todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Sobretudo, a mesma deve ter como objetivo acompanhar o desenvolvimento das crianças, sem o caráter de promoção ou seleção, sendo contrária à uma função classificatória e excludente, aspectos estes atrelados a avaliação por muito tempo nas instituições educativas em diferentes etapas e modalidades de ensino.

Em relação aos instrumentos avaliativos, entende-se que estes são uma ferramenta de extrema importância para auxiliar no trabalho do professor, oferecendo meios para acompanhar, registrar, relatar, os avanços percorridos pela criança.





Diante do exposto, torna-se evidente que a temática da avaliação na Educação Infantil merece ainda ser aprofundada e analisada em outras discussões, em diferentes contextos e perspectivas as quais venham contribuir realmente com sua efetivação e seus objetivos dentro do cenário educativo. É necessária que tais reflexões perpassem os seus aspectos burocráticos, mas venham contribuir com o próprio processo de ensino e aprendizagem.

Referências

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Presidência da República**. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 28 set. 2019.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2019. Disponível em:
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>
Acesso em: 27 mar. 2020.

_____. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013**: altera a Lei n.9394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Planalto Central, 2013.

BENTO, Claudia Regina Spolador. **Avaliação da aprendizagem: aspectos relevantes da avaliação diagnóstica, formativa e somativa na aprendizagem escolar**. 2014. Trabalho de conclusão de Curso- Curso de Especialização em coordenação Pedagógica, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

BOAS, Benigna Maria de Freitas Villas. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. 7. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

CASTILHO, Elizabeth Melnyk de; DALGALLO, Andreza Kerli Corrêa. (Des) **naturalizando a avaliação no contexto escolar**. 1. ed. Porto União, SC: Uniporto, 2019.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação e educação infantil**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. 18. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

LEAL, Telma Ferraz. Intencionalidades da avaliação na língua portuguesa. *In*: SILVA, Janssen Felipe da.; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Tereza. (org). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas**: em diferentes áreas do currículo. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.





ENCIPEES-2021

**XVII Encontro Científico Pedagógico e
XIV Simpósio da Educação:
“PESQUISA NA PRÁXIS EDUCATIVA”**

De 30 de agosto a 03 de setembro de 2021
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183



LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

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

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. *et al.* **O trabalho do professor na educação infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

SANT’ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? como avaliar?** critérios e instrumentos. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.



**ESCOLA REUNIDA JANDIRA BRANDEL DE SOUZA: UMA ALTERNATIVA
PARA AGRUPAR AS ESCOLAS ISOLADAS**

Kelen Mallmann dos Santos

RESUMO

As instituições educativas constituem-se em espaços que se tornam organismos vivos ao reproduzirem uma cultura escolar que se prolonga, por meio dos atores que fizeram parte delas, repercutindo na vida em sociedade. Atualmente, estudos sobre instituições escolares representam interesse, particularmente no âmbito da história da educação por possibilitarem uma melhor compreensão da educação brasileira, e por despertarem a necessidade da preservação de fontes e da utilização da história e memórias dos sujeitos participantes dessas escolas. Essa pesquisa teve por objetivo resgatar a história da Escola Reunida Jandira Brandel de Souza, criada em 1945, no Distrito de Poço Preto, município de Irineópolis (SC), revelando fatos sobre sua fundação, organização e efetivação das práticas educativas/pedagógicas. A referida instituição iniciou suas atividades na modalidade casa-escola (1933) e transformou-se em Escola Reunidas (1945), vindo a encerrar suas atividades no ano de 2012. Justifica-se o estudo pelo fato de a escola manter-se em atividade por longos anos, e constituir-se como parte integrante da cultura local contribuindo assim, com a formação escolar da comunidade em que esteve inserida. O estudo apresenta como problema de pesquisa o seguinte questionamento: que mudanças o modelo de escola reunidas trouxe para a comunidade ao ser implantado? A investigação apresenta-se teórico bibliográfica de cunho qualitativo, com pesquisa de campo por meio de análise documental, e a história e memória oral; segue a linha teórica da história cultural. Utiliza reflexões sobre cultura escolar com base em Julia (2001), ampara-se no trabalho de história e memória de Le Goff (2003), adota os estudos sobre história das instituições escolares de Magalhães (2004). No primeiro momento destaca a organização das escolas reunidas no Brasil nas primeiras décadas do século XX e, no segundo momento, discorre sobre as especificidades da Escola Reunida Jandira Brandel de Souza. Como resultado da pesquisa verifica-se que a iconografia e a memória oral foram elementos essenciais no ensejo de obter informações sobre o reflexo das práticas educativas, da instituição, na vida dos sujeitos e na comunidade na qual estiveram inseridos.

Palavras-chave: História da Educação. Instituição escolar. Escolas reunidas.

Introdução

A Escola Reunida Jandira Brandel de Souza, instituição de ensino criada no Distrito de Poço Preto, município de Irineópolis (SC), teve sua origem no ano de 1933, (Escola Estadual Mista da Vila de Poço Preto), acolhendo inicialmente cerca de 32 alunos. A instituição subsistiu por muitos anos atendendo estudantes da localidade, teve suas atividades encerradas no ano de 2012. Os indivíduos que por ela passaram evocam as lembranças impregnadas, ressaltando a





contribuição desta na sua formação intelectual, imbuída de formação cívica, moral e ética, fato esse destacado pela memória. De acordo com Le Goff (2003) a memória constitui-se um elemento essencial do que se costuma denominar identidade individual ou coletiva, cuja busca torna-se uma das atividades fundamentais dos sujeitos e das sociedades atuais, “a memória procura salvar o passado, para servir ao presente e ao futuro” (LE GOFF, 2003, p. 471).

Justifica-se o estudo pela significativa importância que tiveram as escolas reunidas, projetadas anteriormente ao surgimento dos primeiros grupos escolares, pois essas agruparam, em um mesmo espaço físico, as escolas antes isoladas. Essa alternativa intermediária entre a casa-escola e o grupo escolar tornou-se menos onerosa por manter num mesmo recinto três ou mais escolas sob uma mesma direção. Caracterizou-se como uma iniciativa urbana e, iniciou um modelo mais atraente e moderno para a educação brasileira, pelo fato de não permitir ao professor residir nesse local, constituindo-se assim, como uma nova organização pedagógica que marcava a profissionalização dos espaços educativos escolares.

Essa pesquisa teve por objetivo resgatar a história da Escola Reunida Jandira Brandel de Souza, revelando fatos sobre sua fundação, organização e efetivação das práticas pedagógicas/educativas, tentando compreender e explicar os processos e os compromissos sociais da mesma, em diferentes contextos históricos, refletidos nos comportamentos dos sujeitos aprendentes. O estudo apresenta como problema de pesquisa o seguinte questionamento: que mudanças o modelo de escola reunidas trouxe para a comunidade ao ser implantado?

A investigação adota estudo bibliográfico, descritivo e exploratório, com pesquisa de campo que ocorre por meio de análise documental e material iconográfico, e entrevistas aos ex-alunos e ex-professores que passaram pela escola, sob a perspectiva teórica da história cultural.

No primeiro momento o estudo destaca a organização das escolas reunidas no Brasil nas primeiras décadas do século XX e, no segundo momento, discorre sobre as especificidades da Escola Reunida Jandira Brandel de Souza relativas ao espaço físico, estrutura arquitetônica, aspectos simbólicos e as memórias coletivas e individuais.





Escolas Reunidas: um novo modelo de organização escolar

Magalhães (2004) diz que a escola constitui-se como um lugar de formação, de integração e de socialização, lugar de ensino e de aprendizagem, lugar de controle, de disciplina e de subjetivação onde todas as aquisições possíveis, sejam elas cognitivas ou técnicas atualizam-se a cada momento.

Este conjunto de práticas, segundo Magalhães (2004):

É exercido por sujeitos qualificados em tempos qualificados, dispendo de materialidades propiciadoras de apropriação/desapropriação de saberes, crenças e atitudes, ou seja, da cultura escolar, é constituído pela história do currículo e das disciplinas, ou seja, do modo de organização do saber em ordem a torná-lo ensinável. (MAGALHÃES, 2004, p.13).

Portanto, a definição de escola não se limita apenas ao espaço físico, mas vai além procurando entender o contexto histórico e o currículo estabelecido por este.

Magalhães (2004) segue apontando que:

As instituições educativas são organismos vivos, cuja integração numa política normativa e numa estrutura educativa de dimensão nacional e internacional é fator de conflito entre os campos de liberdade, criatividade, sentido crítico e autonomização dos atores a normativo burocrático, e, político ideológico estruturante. As instituições educativas transmitem uma cultura (cultura escolar), e não deixam de produzir culturas, cuja especificidade lhes confere uma identidade histórica. (MAGALHÃES, 2004, p. 124).

Por serem organismos vivos transmitem uma cultura escolar, que segundo Julia (2001) caracteriza-se como:

Um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). (JULIA, 2001, p. 10).

A relação entre a instituição e o contexto sócio-histórico-cultural e geográfico que a envolve contribui para a formação dos grupos sociais. Para Buffa (2002), a pesquisa acerca das





instituições escolares apresenta a possibilidade de estudar a história e a filosofia da educação brasileira, na medida em que elas impregnam-se pelos valores de cada época. Saber a história de cada uma delas importa para “superar a dicotomia entre o particular e o universal, o específico e o geral, o concreto e o conceito, a história e a filosofia” (BUFFA, 2002, p. 26).

Quanto às fontes para se estudar uma escola, nem sempre há documentos suficientes para reconstituir a sua história, portanto, faz-se necessário recorrer às fontes orais absorvidas de história e memória. Para isso Le Goff (2003) ressalta que a memória não é história e história não é memória; a história faz uso da memória, mas se distingue da memória por ter primeiramente uma característica acadêmica, ou seja, de estudo; segundo, porque instrumenta a memória. Assim, está sujeita a falhas ou constantes reformulações de verificação. História e memória permanecem em constante diálogo. Para Le Goff (2003):

A distinção passado/presente é a que existe na consciência coletiva, em especial na consciência social histórica. Mas, torna-se necessário, antes de mais nada, chamar a atenção para a pertinência desta posição e evocar o passado/presente sob outras perspectivas, que ultrapassam as da memória coletiva e da história. (LE GOFF, 2003, p. 203).

O registro histórico das memórias sociais das instituições torna-se uma tentativa de verificar se há um fenômeno coletivo de flutuações, transformações e mudanças constantes (POLLAK, 1992). Entende-se história e memória como uma representação seletiva de um passado que não é somente do indivíduo, mas de toda a família que passou pela instituição, ou seja, uma história inserida num contexto familiar evidente na memória, tanto individual como coletiva, ou seja, a importância que os estudos tiveram na vida dessas pessoas.

Le Goff (2003) aponta que o interesse, a afetividade, o desejo, a inibição, a censura, exercem manipulações conscientes ou inconscientes sobre a memória individual. Desta forma, torna-se possível perceber o quanto isso interferiu em suas atividades profissionais ou em sua vida pessoal revelando as influências da instituição educativa além dos muros da escola.

A história cultural vem contribuindo com a compreensão da história e memória como fonte nas pesquisas sobre história das instituições escolares e dos diferentes processos educativos e escolares, procurando entender a cultura nas comunidades onde houve a inserção da escola e verificar seu modo de viver, aspectos sócios econômicos, políticos e religiosos. Mesmo sob a compreensão de que a educação não ocorre apenas nas instituições oficiais, a





escola ainda se mantém como principal local de transmissão do conhecimento na sociedade moderna.

A escola vem sendo organizada há muitos séculos. Surgiu desde a Antiguidade a fim de fornecer conteúdos culturais universais de forma sistematizada às crianças. E, como disse Magalhães (2004), tornou-se um local de ensino e aprendizagem. Por ser uma instituição inserida no grande contexto histórico de cada período da humanidade, apresenta-se como um subsistema social aberto às influências da sociedade de sua época, e que processa essas informações e devolve à sociedade transformando-a.

Quando se fala em Escola Reunidas, no Brasil percebe-se que estas apresentaram-se como uma alternativa para agrupar as escolas isoladas, ou também denominadas escolas multisseriadas rurais que existiram, nos estados do sul, muitas vezes sob a característica de casa-escola. Esse modelo vigorou, no sul do Brasil, no final do século XIX e início do século XX, e consistia de uma pequena sala de aula que servia, em alguns casos, como moradia do professor. O mestre residia na localidade, ou deslocava-se de uma comunidade maior para lecionar durante a semana nas longínquas comunidades rurais. Nesse espaço funcionava, além da sala de aula multisseriada, a sua casa, com quarto e cozinha. Segundo Souza (2008) as escolas isoladas apresentavam-se como:

Um mal necessário, uma vez que se [...] tornaram, em todo o Brasil, a expressão da “escolinha” do bairro ou da roça, a escola alfabetizante instalada predominantemente em zonas de população rarefeita, modesta em suas finalidades e marcada por muitas carências. (SOUZA, 2008, p. 46).

Percebe-se que, inicialmente, essas casas escolas foram construídas pela própria comunidade rural, que no caso do sul do Brasil, constituíram-se de imigrantes europeus. A localidade construía a escola em regime de mutirão e depois elegia e remunerava um professor para lecionar aos seus filhos. Essa estrutura permaneceu por muito tempo. Entretanto, com o processo de nacionalização, no início do século XX, as autoridades públicas passaram a assumir a responsabilidade por essas escolas já existentes, ou construíram outras. Segundo Emer (2003):

O poder público assumiu a casa escolar existente, ou construiu onde não existisse e em ambos os casos, pagando o professor. Como uma escola oficial, os alunos das Casas Escolares Públicas eram submetidos aos exames públicos elaborados pelos órgãos educacionais públicos para comprovação de





escolaridade primária. Se comprovasse escolarização de nível primário, recebia o diploma [...]. Desde essa época, um certificado de escolarização contribuía para a conquista de espaço social, no contexto da ampla divisão do trabalho. (EMER, 2003, p. 10).

A Proclamação da República, ocorrida em 15 de novembro de 1889, proporcionou um lugar de destaque à educação, em particular à disseminação da escola primária para as classes populares, primordial para alicerçar o novo regime. Evidenciava-se como necessário que a população brasileira se tornasse letrada e participasse do regime político democrático, havia a intenção de uniformizar a língua nacional em todo o país, formar o cidadão nutrido pelos valores cívicos e morais, e essas atribuições transferiram-se à escola. Para a concretização desses princípios visava-se substituir, gradualmente, as “escolas singulares”, ou seja, as casas escolas, ou escolas multisseriadas isoladas, por instituições que se constituíssem como *locus* de formação integral (SILVA, 2006, p. 342).

Assim, foram surgindo as escolas primárias urbanas organizadas no formato de Escola Reunidas, como o próprio nome se refere, reuniram, inicialmente três ou quatro escolas isoladas, agrupando-as em classes, e fixaram-nas em um único local.

As Escolas Reunidas foram implantadas no Estado de Santa Catarina no ano de 1915, sob a Lei nº 1044 de 14 de setembro (SANTA CATARINA, 1915 *apud* SCHENA, 2016). Para a instalação das Escolas Reunidas havia algumas exigências a serem cumpridas (SANTA CATARINA, 1915 *apud* SCHENA, 2016):

Art. 3 - As Escolas Reunidas serão instaladas, de preferência, nas sedes dos municípios e districtos, onde a municipalidades, associações particulares, ofereçam ao Estado: 1. Prédio convenientemente adaptado ou de fácil adaptação; 2. Prédio arrendado por mais de dez anos no mínimo; 3. Terreno próprio para a construção de escolas Reunidas; Art. 4 - Em qualquer hypotheses referidas no artigo anterior, os terrenos dos prédios, ou terrenos oferecidos, deverão ter a área suficiente para comportar mais tarde, transformação em Grupo Escolar. (SANTA CATARINA, 1915 *apud* SCHENA, 2016, p.11).

A organização das escolas reunidas tornou-se o primeiro momento para a criação dos grupos escolares, que assim também estruturaram as classes, entretanto, sob a coordenação de um diretor escolar e agregaram um aparato didático, acrescentando ainda, à esse modelo, materiais didáticos, bibliotecas escolares, museus, associações escolares, entre outros, e





também um aparato arquitetônico digno, que fizesse vislumbrar o período republicano. Vidal (2005, p. 25) reforça que a partir da última década do século XIX foi se destacando a representação de que a construção de prédios escolares era imprescindível para uma ação eficaz na fluência das crianças. E, Felgueiras (2017) destaca a importância da base material, local em que a vida institucional ocorreu, os materiais, artefatos, móveis e utensílios, espaços e seus objetos, e trata-os como "sítio histórico", cuja consideração torna-se indispensável para que se possam fazer leituras interpretativas e relatos sobre a história da escola.

Considerado o exposto percebe-se que a escola não se limita apenas ao espaço físico, mas vai além e, para reconstruir sua história faz-se necessário examinar o contexto histórico no qual esteve inserida, as memórias dos sujeitos que estudaram nela, as políticas que a implementaram, as práticas educativas e pedagógicas adotadas, e ainda, a interferência que a formação dos sujeitos, via escola, impactaram na sociedade.

ICONOGRAFIAS E MEMÓRIAS DA ESCOLA REUNIDA JANDIRA BRANDEL DE SOUZA: ESPELHO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS E PEDAGÓGICAS

A Escola Reunida Jandira Brandel de Souza situa-se no Distrito de Poço Preto, atualmente localizado ao Norte do estado de Santa Catarina e pertencente ao município de Irineópolis.

Segundo o histórico da Escola Reunida Jandira Brandel de Souza, já na década de 1920, os pais das crianças dessa comunidade, contratavam professores para lecionarem aos seus filhos. E, em meados de 1930, havia duas escolas na então Vila de Poço Preto, sendo uma municipal e a outra estadual, que funcionavam cada qual em diferentes locais. As escolas (municipal e estadual) em funcionamento, exerciam atividades em casas cedidas por moradores da vila. A escola estadual foi a instituição que originou a Escola Reunida (Quadro 1).

Quadro 1 – Nomenclaturas das escolas do Distrito de Poço Preto (Município de Irineópolis – SC)

Table with 2 columns: Nomenclaturas, Ano. Rows include Escola Municipal Masculina de Poço Preto (19?? a 19??), Escola Municipal Feminina de Poço Preto (19?? a 19??), Escola Estadual Mista da Vila de Poço Preto (1933 a 1945), and Escola Reunida Jandira Brandel de Souza (1945 a 2012).

Fonte: Histórico da Escola Reunida Jandira Brandel de Souza, 1945.





Em 1933, a professora Maria dos Santos Moleri, foi nomeada pelo governador do Estado, Aristiliano Ramos da Silva, para lecionar na recém fundada Escola Estadual de Poço Preto com a matrícula inicial de 32 alunos, em turmas mistas, e lecionou na escola desde 28 de agosto de 1933 até 14 de dezembro de 1957. Na escola municipal masculina lecionava o professor José Brites (ESCOLA REUNIDA JANDIRA BRANDEL DE SOUZA, 1945). Ao longo dos anos muitos professores trabalharam nessa escola.

Em 1945, foi construída a Escola Reunida Jandira Brandel de Souza (Figura 1), com uma área de 202 m², em um terreno de 1000 m². Esse amplo e novo espaço acolheu crianças das comunidades vizinhas que se deslocavam até a Vila de Poço Preto, Município de Irineópolis (SC). (ESCOLA REUNIDA JANDIRA BRANDEL DE SOUZA, 1945).



Figura 1 – Escola Reunida Jandira Brandel de Souza, Distrito de Poço Preto (Irineópolis – SC), na década de 1940. Na foto, autoridades estaduais, municipais, representantes da igreja católica, líderes do Distrito de Poço Preto, pais e alunos.

Fonte: Acervo da Escola Reunida Jandira Brandel de Souza, arquivado na Secretaria de Educação do Município de Irineópolis (SC).

A escola reunida recém inaugurada ficava muito próxima da Igreja Católica. O ensino religioso estava presente no interior da instituição como disciplina a ser ensinada. A figura 1 apresenta um grupo de crianças em frente a essa instituição, com trajes da Primeira Comunhão, sacramento ministrado pela Igreja católica. Na foto encontra-se uma religiosa, supostamente





responsável pela catequização das crianças, acompanhada de familiares e demais pessoas da comunidade. Nota-se que as crianças estavam com suas velas na mão. A tradição religiosa da época, reunia as crianças no local de catequização, nesse caso a escola, e acompanhadas pelos pais e comunidade, seguiam em procissão à Igreja para a realização do compromisso cristão.

Mesmo sob a Constituição de 1891 que declarava o Estado laico, o ensino religioso permanecia no interior das escolas públicas, geralmente lecionado gratuitamente por religiosos, religiosas e catequistas. Esse trabalho organizado pela Igreja católica, garantiria a evangelização das novas gerações. A comunidade de Poço Preto pertencia ao Distrito de Valões e este estava submetido ao município de Porto União (SC). A Igreja católica, em Porto União, atendia um grande número de paróquias espalhadas pelas áreas rurais próximas, incluindo Valões e abrangências. Esse fato destaca duas situações: por um lado a Igreja adentrava as escolas públicas para lecionar o ensino religioso e por outro lado, havia uma concepção laicizante proposta pela Constituição.

Na Igreja Matriz de Porto União (SC) estavam os frades franciscanos, inicialmente de origem alemã, e ávidos por fundarem escolas paroquiais, a fim de prosseguirem com as atividades pastorais de evangelização; “os padres intelectuais, criavam as escolas isoladas e paroquiais com o intuito de fornecer as noções básicas de alfabetização para as crianças descendentes dos imigrantes” (KLEIN, 2019, p.1). Conforme é possível constatar por meio dos registros do Livro Tombo da Paróquia de Porto União (PARÓQUIA PORTO UNIÃO, 1917):

Como quer que seja, de novo chamamos a atenção do nosso clero para o que, a respeito das escolas paroquiais, deixamos largamente legislado em nossas Constituições. Intensifiquem os parochos, quanto possível, o movimento escolar das suas parochias, aconselhando, prezando e instruindo. Ainda nos bairros mais pobres ou remotos, a acção intelligente de um parochos zeloso pode sempre descobrir meios de manter modestas escolas, prestando a Igreja e ao paiz serviço de indiscutível relevância. Cuidem em que não seja esquecido ou descuidado o ensino da língua nacional, destruindo, com oportunos e suaves conselhos os preconceitos que, a esse se lhes [?]. (PARÓQUIA DE PORTO UNIÃO, LIVRO TOMBO I, 1917, p. 34 verso).

Esse serviço da Igreja prestado às escolas ainda continuou ao longo dos anos. No ano de 1944, o padre do Distrito de Valões ao qual a comunidade de Poço Preto era submetida, convidou uma Congregação de Irmãs religiosas para auxiliar nas atividades pastorais:





Em 5 de março, inaugurou-se, em valões, o Instituto S. Bernardino das Irmãs Franciscanas de Massaranduba. Sua finalidade é, conforme o programa fartamente distribuído, manter um Jardim de Infância, um curso de datilografia, e um curso de corte e costura. Frei Alfredo Valdemar Letaro O. F. M. (PARÓQUIA DE PORTO UNIÃO, LIVRO TOMBO II, 1944, p. 39).

Já passado o primeiro momento da criação de escolas isoladas étnicas, ainda a Igreja apoiava iniciativas voltadas para o sistema educacional. O convite feito e aceito pelas irmãs, tinha como meta a educação de crianças permeada pela evangelização. Essa realidade, nessa área rural catarinense, acontecia concomitantemente aos ideais educacionais liberais sugeridos pela Constituição, que tinha por meta uma educação de concepção humanista moderna. Romanelli (1998, *apud* NASCIMENTO, s/d, p. 2) diz que houve uma “investida das lideranças conservadoras contra a ação do Estado na promoção da educação pública para a população”, e Nascimento (s/d) reforça:

Os conservadores, representados pela Igreja Católica, manifestavam suas preocupações com a questão da laicidade do ensino. Apesar da separação da Igreja e Estado a partir da Proclamação da República, a Igreja continuou atuando sobre a vida nacional, através da educação. A superioridade em número de colégios católicos, em especial para as elites, bem como a tradição católica da população brasileira, permitiam que a Igreja tivesse uma ampla atuação sobre a sociedade. (NASCIMENTO, s/d, p. 2).

Entre o final da década de 1940 até a década de 1960 ocorreram muitos debates em torno da educação: discutiu-se uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que começou a tramitar em 1948, mas que foi implantada somente no ano de 1961. Houve um novo conflito entre liberais e católicos, no ano de 1959, desencadeando a Campanha de Defesa da Escola Pública, no interior da qual foi divulgado o “Manifesto dos Educadores Mais uma vez Convocados”, invocando e “requeitando” as ideias do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” de 1932 (NASCIMENTO, s/d, p. 3). Em 1961 foi implantada a LDB nº 4.024 que estabeleceu diretrizes para o ensino primário, o qual deveria funcionar na modalidade seriada por um período de quatro anos e que tinha como objetivo: “Art. 25. [...] o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, e a sua integração no meio físico e social” (BRASIL, 1961). O ingresso do estudante era obrigatório a partir dos sete anos de idade.

Na década de 1960, a Escola Reunida Jandira Brandel de Souza (figura 2) passou por uma reforma e continuou suas atividades.





Figura 2 - Professoras e alunas da Escola Jandira Brandel de Souza. Década de 1960.
Fonte: Acervo da Escola Reunida Jandira Brandel de Souza, arquivado na Secretaria de Educação do Município de Irineópolis (SC).

A figura 2 apresenta os alunos todos uniformizados e alinhados juntamente com duas professoras em frente à escola. Nesse período da década de 1960, denominado nacional desenvolvimentista, houve uma expansão do capitalismo industrial no Brasil, que levou muitas famílias rurais a transferirem-se para as capitais, levando a redução do número de pessoas no campo e, conseqüentemente, o número de estudantes nas escolas.

Em relação as concepções pedagógicas defendidas no período nacional desenvolvimentista, Saviani (2005, *apud* NASCIMENTO, s/d) assinala:

[...] se o período situado entre 1930 e 1945 pode ser considerado como marcado pelo equilíbrio entre as influências das concepções humanista tradicional (representada pelos católicos) e humanista moderna (representada pelos pioneiros da educação nova), a partir de 1945 já se delineia como nitidamente predominante a concepção humanista moderna. (SAVIANI, 2005, *apud* NASCIMENTO, s/d, p.3).

Entretanto, por um lado ocorria o desenvolvimento voltado para a expansão do capitalismo industrial no Brasil, e por outro, a educação escolar continuava a estruturar-se em bases, valores e técnicas próximas da mentalidade pré-capitalista. (NASCIMENTO, s/d). A pedagogia tradicional contrastava com os ideais da pedagogia moderna. Schafaschek (2019)





que frequentou a escola nos anos de 1962 a 1965, refere-se ao tradicionalismo da prática pedagógica quando destaca o rigor disciplina no interior da escola:

A disciplina era mantida sob o comando da professora regente da classe que exercia sua função com autoridade se necessário aplicava castigo, especialmente para que o aluno aprendesse melhor. Lembro da primeira série quando apenas um aluno teve recreio pois todos nós outros, não sabíamos quanto era $49/7 = ?$ Essa forma de castigo foi muito produtiva para que pudéssemos nos tornar pessoas responsáveis. Aliado aos castigos a professora nos atendia muito bem quando de algum problema de saúde. (SCHAFASCHEK, 2019).

Mesmo sob situações punitivas, os estudantes ainda creditavam a sua formação a boa prática disciplinadora da escola. Essa ação inseriu-se numa sociedade com base familiar tradicional, orientada, nessa ocasião, por um governo autoritário de ditadura militar.

Na prática, ainda no interior da escola um rigor disciplinar, e na teoria delineava-se um contexto tecnicista. A expansão econômica atraindo milhares de pessoas para as cidades iniciou-se no governo de Juscelino Kubitchek (1956 a 1961), e teve avanço na década de 1970, com a chegada das multinacionais no país. Essa nova realidade social trouxe modificações para o sistema de ensino: foi aprovada a lei 5.692/1971 que apresentou como base um ensino técnico, cuja meta seria abandonar o ensino verbalístico e academizante para um sistema educativo de 1º e 2º grau voltado às necessidades do desenvolvimento da nação. As atitudes extremas do regime abafavam as expressões contrárias ao governo. A formação educacional, proposta na década de 1970, não se concretizou em sua totalidade. Os alunos tinham uma formação educacional sob regras impostas, além de estarem sujeitos a ênfase no patriotismo. A exaltação à bandeira nacional, elevava à condição de “um povo ordeiro em progresso”, como afirma Chauí (1996, p. 5). O canto do Hino Nacional revelava um difuso amor à Pátria. Na Escola Reunida Jandira Brandel de Souza também havia um esforço dos professores em manter as sessões patrióticas por meio do hasteamento da Bandeira Nacional em sessões cívicas específicas e sob o olhar dos pais e da comunidade (figura 3).





Figura 3 - Dia alusivo a Semana da Pátria. No centro, o mastro que leva a Bandeira do Brasil, os alunos em posição de sentido. Início dos anos 1970.

Fonte: Acervo da Escola Reunida Jandira Brandel de Souza, arquivado na Secretaria de Educação do Município de Irineópolis (SC).

Além das sessões de patriotismo, novamente inseridas no cotidiano escolar por conta de um governo militar, surgiu o incentivo ao uso do livro didático, uma ação do plano nacional desenvolvimentista. Esse recurso esteve presente em grande quantidade, nas escolas públicas, entre as décadas de 1970 e 1980. Alguns estudiosos da história da educação brasileira apontam a utilização dos livros didáticos como instrumentos ideológicos que massificaram toda uma geração (FURLAN, 2013).

A utilização do livro didático fez parte dos acordos MEC-USAID, ou seja, as assessorias prestadas por agentes técnicos dos Estados Unidos (EUA), fortemente marcada pelo tecnicismo educacional da teoria do capital humano, que levou a pensar a educação como pressuposto do desenvolvimento econômico, quis reorientar o sistema educacional brasileiro. Uma alternativa, à luz das necessidades do desenvolvimento capitalista internacional, foi a introdução do livro didático nas escolas (FURLAN, 2013).

Na Escola Reunida Jandira Brandel de Souza não foi diferente, segundo Schafaschek (2019), primeiramente aluna na escola na década de 1960, e depois, professora entre os anos de 1979 a 1984: “no primeiro ano utilizava-se a cartilha escolar, depois o primeiro livro de leitura.





Nas séries seguintes havia o livro didático e o livro de leitura. Algumas disciplinas eram ministradas através dos cadernos com exercícios e apontamentos” (SCHAFASCHEK, 2019). A utilização do livro didático, nessa instituição, adentrou as décadas de 1990 e os anos 2000, pois segundo Gurski (2019), professora entre os anos de 1996 e 2012: “os alunos traziam o material de casa e o livro ficava na escola. O livro didático era fornecido pelo Município. E os livros para leitura eram poucos. Mas, os livros didáticos vinham! Às vezes, eram livros já usados que vinham de outras escolas, mas a gente reutilizava” (GURSKI, 2019).

Na década de 1980, mais precisamente no ano de 1981, viabilizou-se na escola, a criação de uma turma de pré-escolar, a qual denominou-se “Patotinha do Recanto Alegre”, a qual atendeu as crianças de 4 a 6 anos de idade (figura 4), e teve durante o seu funcionamento, até 2012, somente duas professoras (quadro 2) e nela atuaram algumas funcionárias (quadro 3).



Figura 4 - Professora Maria Rosa Schafaschek com a primeira turma de educação infantil, intitulada Escola Municipal de Educação Infantil Patotinha do Recanto Alegre (década de 1980).

Fonte: Acervo da Escola Jandira Brandel de Souza, arquivado na Secretaria de Educação do Município de Irineópolis (SC).

Quadro 2 – Professoras que lecionaram na classe de educação infantil da Escola Reunida Jandira Brandel de Souza.

Pré Escola	Ano em que lecionou
Maria Rosa Schafaschek	1981-1983
Osmilda de Fátima Mallmann	1984-2012

Fonte: Pesquisa com base na história oral.



Quadro 3 –Funcionárias da Escola Reunida Jandira Brandel de Souza.

Merendeiras (a partir dos anos 1970)	Ano em que trabalhou
Izabel Jurazeki	1970
Matilde Dombroski	
Hilda Kroll Schafaschek	?
Rita Franco Schafaschek	?
Albertina Pereira da Silva (Dona Beta)	1981 a 1989
Alciomara de Cacia Kuyava (Mara)	1987 a 2001
Inês Lemos	1986 a 2003
Sandra Bussi	2004 a 2007
Indioara Saade	2008 a 2012

Fonte: Pesquisa com base na história e memória oral.

Na segunda metade da década de 1980 o contexto social e político brasileiro encaminhava-se para um processo de redemocratização e abertura política e esse modelo de governo refletia no pensamento pedagógico que adentrava as escolas. Segundo Saviani (2008), nesse período, impregnava-se uma concepção histórico crítica na educação brasileira, onde a classe dominada precisava dispor do saber/conhecimento historicamente produzido no qual, a classe dominante já dispunha e pelo qual o usava a fim de perpetuar a dominação e, fazer deste um instrumento de emancipação. Obviamente então que, “[...] dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação” (SAVIANI, 2003, p. 55). Dessa forma, segundo Saviani (2003):

Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. (SAVIANI, 2003, p. 55).

Nesse sentido, o trabalho educativo proposto, desde a educação infantil, deveria ser realizado de forma intencional garantindo a universalização do conhecimento a todos os indivíduos. Essa ação na Escola Reunida Jandira Brandel de Souza, uma instituição inserida em área rural catarinense, contribuiria de forma positiva para a prática social dos educandos minimizando as diferenças sociais. Portanto, a criação da classe de educação infantil na comunidade, tornou-se de fundamental importância para que além de contribuir com a preparação de pré-conceitos necessários para a alfabetização, já formasse a consciência de emancipação desde a tenra idade.





Em 1983, a pedido da associação de pais, alunos e professores, por motivos de segurança, visto que o prédio da Escola Reunida Jandira Brandel de Souza estava em ruínas, foram construídas duas salas de aula com banheiros e saletas para depósito. O que se aproveitou do antigo prédio fez-se uma casa para a professora e uma saleta, onde mais tarde, passaria a funcionar a pré-escola municipal (ESCOLA REUNIDA JANDIRA BRANDEL DE SOUZA, 1945).

Em 1988 a escola foi municipalizada e, em 1996, o município, em parceria com o Estado, construiu em alvenaria, uma sala para ser usada como espaço da secretaria da escola e uma sala para a pré-escola.

Em 1996 a escola passou a desenvolver trabalhos com crianças de berçário, maternal, séries iniciais e EJA (Escola de Jovens e Adultos), projetos de horta escolar, jardinagem, reciclagem, PROERD (Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência), reflorestamento com sementes e mudas nativas, artesanato com sucata, resgate histórico, dança, laboratório de informática e biblioteca escolar.

Em 2003, foi construída a sala para a Educação Infantil devidamente adequada para atender alunos de 4 a 6 anos. E, no ano de 2012, a escola encerrou suas atividades e os alunos foram transferidos para escolas próximas.

Considerações Finais

A iconografia e a memória oral foram elementos essenciais no ensejo de obter informações sobre o reflexo das práticas educativas, da instituição, na vida dos sujeitos e na comunidade na qual estiveram inseridos. O processo investigativo do percurso histórico das Instituições Educativas, segundo Magalhães (2004) faz apelo a uma diversidade de informações, passando pelo espaço físico, estrutura arquitetônica, aspectos simbólicos e as memórias coletivas e individuais; e, a construção da identidade institucional ganha sentido e materialidade mediante o cruzamento das memórias, arquivos e retratos.

A Escola Reunida Jandira Brandel de Souza sofreu constantemente influências da ação concreta de sujeitos nela envolvidos. A relação entre a instituição educativa e o contexto sócio-histórico-cultural e geográfico que a envolveu contribuiu para a formação da comunidade em seu entorno. Foi possível perceber que três gerações ou mais passaram pela instituição e que





muitos saberes adquiridos foram transferidos para o ambiente social em que estes indivíduos estiveram inseridos.

Percebeu-se, inicialmente, uma forte influência da Igreja Católica no interior da escola devido a sua localização e a comunidade na qual esteve inserida, e por esta ser predominantemente católica e, ser atendida por frades franciscanos por longos anos. Na década de 1960, o tradicionalismo no interior da escola contrastou com a pedagogia moderna. A partir de 1980, o contexto social brasileiro alterou-se novamente e requisitou-se um trabalho de educação para as crianças com idade inferior aos sete anos, surgindo assim, uma classe de educação infantil, denominada de pré-escolar, nomenclatura utilizada na época. E, em 2012 as atividades foram encerradas.

Pretendeu-se com essa pesquisa estabelecer uma linha cronológica sobre a história da instituição com o intuito de registrá-la para que as futuras gerações conheçam as lutas e desafios que a comunidade teve de enfrentar para poder oferecer educação as suas crianças. Outros documentos poderão surgir e acrescentar novos elementos a essa história que se inicia.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 18 abril 2020.

BUFFA, Ester. História e Filosofia das Instituições Escolares. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; GATTI JUNIOR, Décio (Org.). **Novos Temas em História da Educação Brasileira: instituições escolares e educação na imprensa**. Campinas; São Paulo: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2002. p. 25-38.

CHAUI, Marilena. **Oficina de Filosofia**. São Paulo: USP/Fapesp, 1996.

EMER, Ivo Oss. **Desenvolvimento Histórico do Oeste do Paraná e a Construção da Escola**. Rio de Janeiro: IESAE/FGV. Mimeo, 1991. Colodel, José Augusto. **Obrages e companhias colonizadoras**. Cascavel: Assoeste, 1988. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640106>. Acesso em: 12 fev. 2020.

ESCOLA REUNIDAS JANDIRA BRANDEL DE SOUZA. **Histórico**. Irineópolis; Santa Catarina, 1945.





FELGUEIRAS, Margarida Louro. Preservar a Herança Educativa: desafios, limites e intervenção. In: ALVES, Luis Alberto Marques; PINTASSILGO, Joaquim (Coord.). **Investigar, Intervir e Preservar em História da Educação**. Porto; Portugal: Histedup, 2017. Disponível em: http://web3.letras.up.pt/colubhe/wp-content/uploads/2017/04/Investigar_IMP.pdf. Acesso em: 04 maio 2020.

FURLAN, Elisângela. **Educação na Década de 1970: formação sem informação. Anais... 11.** In: Jornada do HISTEDBR. Cascavel; Paraná: UNIOESTE, 2013. p. 01-12. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/4/artigo_simposio_4_739_furlan.elisangela@gmail.com.pdf. Acesso em: 02 mai. 2020.

GURSKI, Lismeri Venesk. **Entrevista** concedida a Kelen Mallmann dos Santos. Irineópolis (SC), 22 de out. 2019. Gravação em áudio. (Entrevista).

HISTEDBR. Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil". **VERBETE**. Campinas; São Paulo: Faculdade de Educação – Unicamp, 2020. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_mec-usaid%20.htm. Acesso em: 23 abr. 2020.

JULIA, Dominique. **A Cultura Escolar como Objeto Histórico**. Revista Brasileira de História da Educação: jan/jun. 2001. n. 1. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38749> Acesso em: 26 jun. 2020.

KLEIN, Roseli B. **A Criação das Escolas Étnicas no Sul do Paraná e Norte de Santa Catarina: um auxílio da Igreja Católica. Anais... 14.** In: Congresso Nacional de Educação (EDUCERE). V Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSSE e o VII Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPD/CÁTEDRA UNESCO). Curitiba; Paraná: PUC, 2019.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 5. ed. Tradução Bernardo Leitão et al. Campinas; São Paulo: Editora da Unicamp, 2003.

MAGALHÃES, Justino. **Tecendo Nexos: história das instituições educativas**. Bragança Paulista; São Paulo: Editora Universitária São Francisco, 2004.

NASCIMENTO, Manoel Nelito. **Educação e Nacional-Desenvolvimentismo no Brasil. HISTEDBR. Navegando. Períodos Históricos**. Campinas; São Paulo: Unicamp, s/d. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos/educacao-e-nacional-desenvolvimentismo-no-brasil>. Acesso em: 20 set. 2020.

PARÓQUIA PORTO UNIÃO. **Livro Tombo I**. Porto União; Santa Catarina, 1909 – 1941.

PARÓQUIA PORTO UNIÃO. **Livro Tombo II**. Porto União; Santa Catarina, 1942 – 1999.





POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. In: **Revista Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, 5 v. n. 10. 1992. p. 200-212. Disponível em:
<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1941/1080>. Acesso em: 12 dez. 2019.

SCHENA, Valéria Aparecida. Grupo Escolar Balduino Cardoso de Porto União-SC: apoteose do não apoteótico (1917-1938). In: **Revista HISTEDBR-On-lin**. Campinas; São Paulo, dez. 2016. n. 70. p. 246-270. Disponível em:
<http://www.periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/article/download>. HYPERLINK
"http://http://%20www.periodicos.sbu.unicamp.br%20%E2%80%BA%20ojs%20%E2%80%BA%20article%20%E2%80%BA%20download.%20Acesso%20em:%2012%20mai.%202020." Acesso em: 12 mai. 2020.

SANTOS, Osmilda Mallmann dos. **Entrevista** concedida a Kelen Mallmann dos Santos. Irineópolis (SC), 07 de nov. 2019. Gravação em áudio. (Entrevista).

SCHAFASCHEK, Maria Rosa. **Entrevista** concedida a Kelen Mallmann dos Santos. Irineópolis (SC), 04 de out. 2019. Gravação em áudio. (Entrevista).

SAVIANI, Dermerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas; São Paulo: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermerval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas; São Paulo: Autores Associados, 2008.

SILVA, Vera Lucia Gaspar da. Vitrines da República: os Grupos Escolares em Santa Catarina (1889 - 1930). In: VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). **Grupos Escolares. Cultura Escolar Primária e Escolarização da Infância no Brasil (1893-1971)**. São Paulo: Mercado das Letras, 2006. p. 341-376.

SILVA, Zedar Perfeito. **Oeste Catarinense**. Rio de Janeiro: Laemert Ltda., 1950.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da Organização do Trabalho Escolar e do Currículo no Século XX: ensino primário e secundário no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2008.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Culturas Escolares**. Campinas; São Paulo: Autores Associados, 2005. (Coleção Memórias da Educação).



**A REALIDADE “INVISÍVEL” DAS ESCOLAS PRIMÁRIAS MULTISSERIADAS NO
ESTADO DO PARANÁ: (1901 - 1927)**GUTOVSKI, Maíra⁹ – UNESPAR, *campus* de União da Vitória
KLEIN, Roseli B.¹⁰ – UNESPAR, *campus* de União da Vitória**RESUMO**

A organização da escola primária no estado do Paraná, no início do século XX, apresentou algumas preocupações. Inicialmente, pelo fato do Paraná, nessa época, ter sido o estado que mais acolheu estrangeiros no país. Depois, porque apresentava uma extensão territorial ampla e lhe faltavam pessoas para realizar a fiscalização das escolas multisseriadas isoladas que se estabeleciam. Essa pesquisa tem por objetivo investigar a história dessas escolas no estado do Paraná entre os anos de 1901 a 1927, pelo viés da legislação que as regulamentaram. Justifica-se o estudo tendo em vista que em se tratando da prática pedagógica que se desenvolveu no meio rural, torna-se necessário entender que o processo de ensino/aprendizagem constituiu-se como um meio diverso em que várias vivências e experiências, em sua diversidade, nem sempre uniram-se à legislação em vigor em diferentes contextos. A investigação teve como problema de pesquisa o seguinte questionamento: quais as dificuldades em unificar um currículo próprio para essa modalidade de escola. O estudo utilizou de pesquisa bibliográfica seguindo a linha teórica da História Cultural, e amparou-se nas legislações estaduais paranaenses (PARANÁ, 1901, 1909a, 1909b). O artigo apresenta no primeiro momento a legislação referente a estrutura das escolas primárias no estado do Paraná no início do século XX, e no segundo momento aponta, por meio dessa mesma legislação, as propostas pedagógicas esperadas no interior destas escolas. Como resultado de investigação destaca-se que mesmo o regulamento do ensino público do estado do Paraná propondo uma educação inserida em métodos modernos, a realidade local apresentava-se ainda precária.

Palavras-chave: História da Educação. Políticas educacionais. Classes multisseriadas.**Introdução**

As classes multisseriadas agrupam todos os alunos matriculados na escola, independente dos níveis de aprendizagem, em uma mesma sala regida por um único professor, o qual fica responsável pelo ano letivo escolar seguindo a estrutura seriada.

⁹ Acadêmica do 4º ano do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), *campus* de União da Vitória. E-mail: mairagutovski@gmail.com

¹⁰ Professora doutora, docente do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), *campus* de União da Vitória. Membro do NUCATHE (Núcleo de Catalogação, Estudos e Pesquisas em História da Educação). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educativa – (GEPPRAX). Membro da Academia de Letras do Vale do Iguaçu (Alvi). E-mail: roseli.klein@hotmail.com





A realidade encontrada nessas instituições afasta-se do conceito que habitualmente referencia-se como unidade escolar, por possuir peculiaridades em relação as questões de localização, espaço físico, currículo, práticas pedagógicas dentre outras. Torna-se necessário levar em consideração, ainda, as implicações na organização do espaço tempo, com a divisão do tempo de aula de acordo com cada série em cada classe, condições de trabalho pedagógico, materiais didáticos, atuação do docente em sala de aula, distorção idade série culminando na aprovação ou reprovação, evasão escolar e outros (MEDRADO, 2012). Embora essa pesquisa não tenha o propósito de apontar características positivas ou negativas dessa modalidade de ensino, serve como reflexão para a forma com a qual a prática pedagógica/educativa apresentava-se mediante esses desafios da escola de classe multisseriada.

Esse estudo teve por objetivo estudar a história da escola primária multisseriada no estado do Paraná, no início do século XX, apontando as legislações educacionais vigentes entre os anos de 1901 a 1927.

Justifica-se o estudo tendo em vista que em se tratando da prática pedagógica que se desenvolveu no meio rural, torna-se necessário entender que o processo de ensino/aprendizagem constituiu-se como um meio diverso em que várias vivências e experiências, em sua diversidade, nem sempre uniram-se à legislação em vigor em diferentes contextos.

A investigação teve como problema de pesquisa o seguinte questionamento: quais as dificuldades em unificar um currículo próprio para essa modalidade de escola? O estudo utilizou de pesquisa bibliográfica, seguindo a linha teórica da História Cultural, e amparou-se nas legislações estaduais paranaenses (PARANÁ, 1901, 1909a, 1909b).

O artigo apresenta no primeiro momento a legislação referente a estrutura das escolas primárias no estado do Paraná no início do século XX, e no segundo momento aponta, por meio dessa mesma legislação, as propostas pedagógicas esperadas no interior destas escolas.

Escolas multisseriadas isoladas no estado do Paraná: história e legislação

O Paraná foi o estado que mais recebeu imigrantes europeus no final do século XIX e início do século XX, com especial destaque para os poloneses e ucranianos (WACHOWICZ, 2001). Essa grande população espalhou-se pelas terras paranaenses estabelecidos em grupos





étnicos específicos e privados de muitas comodidades, como a distância entre os centros urbanos, a dificuldade em assimilar a língua portuguesa, a precariedade financeira entre outros. Essa privação de recursos fez com que essas comunidades se organizassem por conta própria, e entre as muitas ações criaram a escola. Essas escolas denominadas de multisseriadas estruturaram-se em pequenos espaços, ou salas onde um professor atendia um grupo de estudantes de variadas faixas etárias frequentando ao mesmo tempo as três ou quatro séries do ensino primário e regida por um único professor. Foram consideradas isoladas devido ao estado de isolamento que se encontravam dos centros maiores gerando uma fiscalização mais espaçada devido à falta de acesso e comunicação com essas localidades longínquas. Essa dinâmica perdurou por longos anos. Inicialmente sob a modalidade particular, mantidas pela própria comunidade, em seguida com o apoio do estado, transformaram-se em escolas isoladas estaduais, onde o professor passou a ser mantido pelo poder público, algumas tornaram-se subvencionadas e, assim foram subsistindo ao longo dos anos.

O estado do Paraná, no início do século XX, já percebendo a proliferação dessas escolas, mas também verificando a dificuldade em supervisioná-las ou de unificar um currículo próprio para elas, por meio do Decreto nº 93, de 11 de março de 1901, regulamentou a educação como Instrução Pública (AKSENEN; MIGUEL, 2017).

Em 1901 foi estabelecido o Regulamento da Instrução Pública do Estado do Paraná, por Francisco Xavier da Silva e Octávio Ferreira do Amaral e Silva. Tratou-se de um Regulamento de Ensino da Instrução Pública do estado do Paraná aprovado pelo Decreto nº 93 de 11 de março de 1901. O documento visava regulamentar os ensinos primário, normal e secundário e incluiu uma descrição das matérias do ensino para cada um dos níveis. Em seu Artigo 1º, apontou que a Instrução Pública compreendia (PARANÁ, 1901):

- a) o ensino primário, ministrado nas escolas primárias mantidas pelo Estado, divide-se em 1º e 2º graus;
 - b) o ensino primário ministrado nas escolas particulares e nas que forem criadas e mantidas pelas municipalidades;
 - c) o ensino normal, ministrado na Escola Normal da capital;
 - d) o ensino secundário ministrado no Gymnásio Paranaense ou em outros estabelecimentos criados por lei.
- Parágrafo único – o ensino é leigo e gratuito, e constitui um ramo do serviço público, anexo à Secretaria dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública. (PARANÁ, 1901, p. 83)





Apesar do regulamento prever uma escola primária dividida em primeiro e segundo graus, a maioria das escolas ofertava o ensino primário do primeiro ao quarto ano, e em algumas regiões somente até o terceiro ano, na modalidade multisseriada. O ensino também sofreu pela falta de professores com formação adequada para exercer a profissão.

Muitas localidades ficavam sem professores devido às condições de isolamento em que se encontravam. Então, as próprias comunidades se organizavam e contratavam professores. Escolhiam geralmente, uma pessoa do próprio local para lecionar. Essa “iniciativa era motivada pela ausência de escolas e pelo grande número de crianças em idade escolar. Após formada a escola, os moradores, por meio de abaixo assinados, pediam a subvenção do governo [...]” (AKSENEN; MIGUEL, 2017, p. 805).

Em 1907 o Secretário da Instrução Pública, Luiz Antônio Xavier, reconheceu que o regulamento de 1901 tinha muitas falhas e decretou uma nova lei, a Lei nº. 723, do dia 03 de abril¹¹, a qual não teve sucesso devido a imensidão do território e a falta de verbas para manter as instituições, e acabou suspensa, voltando a prevalecer a lei de 1901 (AKSENEN; MIGUEL, 2017).

Outra tentativa de organizar o ensino foi com a Lei nº 894, de 19 de abril de 1909. No relatório de Luiz Antônio A. da Silva, Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública, de 1909, consta (PARANÁ, 1909a):

Está satisfeita, em grande parte, a imperiosa e inadiável necessidade que se fazia sentir, da reforma da instrução pública em nossa terra, com a sua reconstituição systemática, sob novos moldes colhidos nos centros mais adiantados do país. A lei número 894 de Abril do anno findo reorganizou, com efeito, o ensino Público do Estado, adaptando ao nosso meio, os mais preconizados e eficazes princípios pedagógicos modernos, afastando-se radicalmente dos vícios de constituição do antigo Regulamento e atendendo, com muita segurança, aos outros pontos básicos relativos à instrução popular. O problema do ensino público, com efeito, resume-se fundamentalmente na pessoa do professor e é d'elle, sem dúvida nenhuma, que depende sobretudo o êxito de qualquer solução proposta. Nesse primeiro sentido a nova lei foi providente, regulando com cuidado a formação dos professores, sob o ponto de vista intelectual, determinando a sua necessária seleção, sempre relativa à

¹¹ A lei nº 723 de 03 de abril de 1907, não ajustou-se as necessidades da instrução pública, pelo enfoque doutrinário que persistia naquela época, a falta de qualidade nos métodos empregados, como o acúmulo de materiais disciplinadores que eram oferecidos em três anos caracterizando a impossibilidade de apropriação e sistematização do conhecimento por parte dos alunos. (AKSENEN; MIGUEL, 2017).





moralidade, à vocação natural, ao devotamento e à assiduidade e estimulando enfim a sua acção social por um systema bem combinado de prêmios e recompensas aos mais distintos. (PARANÁ, 1909a, p. 15).

A lei, anteriormente citada, menciona o ensino Público no Paraná e preocupa-se com a formação do professor como ponto principal para com a instrução popular. E, em 15 de outubro de 1909, o Regulamento Orgânico do Ensino Público do Estado do Paraná, define (PARANÁ, 1909b):

Art. 3º - O ensino divide-se ainda, quanto à sua natureza e destino em primário, secundário, normal e profissional. Art. 4º o ensino primário é o que se destina transmitir os conhecimentos literários essenciaes e os primeiros rudimentos científicos, que vão servir de bases necessárias para os estudos superiores. PARÁGRAFO ÚNICO – o ensino primário é ministrado nas escolas isoladas e nos grupos escolares que se fundarem no Estado, de acordo com a organização expressamente determinada por esse Regulamento. [...]. Art. 8º - todos os estabelecimentos de instrução de qualquer natureza, públicos ou particulares, ficam sujeitos à direção ou instrução de uma classe especial de funcionários para esse fim mantida pelo Estado. PARÁGRAFO 1º - os estabelecimentos públicos de ensino, bem como os subvencionados pelo Estado, ficam sujeitos a essa direção e inspecção em toda a plenitude do seu regimento técnico, disciplinar e econômico, nos termos deste Regulamento. PARÁGRAFO 2º - os estabelecimentos particulares de ensino serão submetidos à inspecção sob os pontos de vista da hygiene, da moralidade e da estatística escolar e mais sob os pontos expressamente determinados por esse Regulamento. (PARANÁ, 1909b, p. 115).

O Regulamento Orgânico de 1909 ressalta que o Estado deveria ser o provedor do ensino, entretanto aponta as parcerias com o ensino particular, em que este deveria estar submetido à inspecção estadual.

Somente em 1914, através da Portaria nº 4, de janeiro do mesmo ano, foi lançado um modelo para reorganização das instituições de ensino que incluiu as escolas rurais, mas foi tão superficial que somente atendeu os grupos escolares no centro urbano, o documento propôs o ensino seriado onde a sala ficaria dividida em quatro séries, cada uma com seus respectivos conteúdo (AKSENEN; MIGUEL, 2017).

Em 1917, o Código de Ensino do Estado (Decreto nº 17, de 9 de janeiro de 1917) estruturou as regras administrativas e pedagógicas para todos os níveis de ensino, incluindo a escola primária (STANISZEWSKI, 2014) e, a educação rural, começou a ter visibilidade a partir da Conferência Pela Educação Rural em 1918, a qual defendeu a valorização do potencial





agrícola, e apontou perspectivas de mudanças, “visto que reinava a concepção de campo como lugar atrasado, onde se desenvolvia pouco capital econômico e cultural entre as populações” (BREMM, 2015, p.14).

Em 1920, no Paraná, o professor paulista Cezar Prieto Martinez foi nomeado para o cargo de Inspetor Geral do Ensino, na gestão do presidente do Estado, Caetano Munhoz da Rocha (STANISZEWSKI, 2014). A partir de sua atuação, a supervisão das escolas isoladas particulares tornou-se mais intensa. E, ele indicou, que em 1921, “funcionavam no Estado 459 escolas isoladas, com matrícula total de 22.975 alunos”. (AKSENEN; MIGUEL, 2017, p. 12).

A trajetória dessas escolas isoladas despertou a Conferência Nacional de Educação, de 1927, a qual propôs uma escola que compreendesse as necessidades sociais e econômicas da área rural. A Conferência provocou reflexões sobre a importância de se fornecer um ensino adequado para a população rural, visto que as áreas rurais sofriam com a evasão que mais tarde ficou conhecida como “ruralismo pedagógico” (AKSENEN; MIGUEL, 2017, p. 12).

Desde o início do período republicano houveram várias discussões sobre o modelo de escola primária, pois o ideal republicano propunha uma escola que formasse realmente o cidadão brasileiro. Entretanto, o que se observava era que a teoria distanciava-se da prática, pois mesmo com a promulgação de algumas leis específicas, as escolas isoladas proliferavam. Por isso, desde o início do século XX, houve a intenção de nacionalizar a educação primária, propondo escolas públicas que oportunizassem o ensino em língua portuguesa nas áreas de colonização, principalmente no sul do país. Porém, somente no governo Getúlio Vargas, no ano de 1938, foi promulgado o “Decreto de 8 de abril de 1938, onde o governo obrigava a declaração e registro de todas as escolas particulares, a criação de um ambiente nacional nas escolas, e adoção da língua nacional sem estrangeirismos [...]”. (HORBATIUK, 1989, p. 163).

Algumas dessas escolas isoladas e multisseriadas passaram à escolas estaduais, outras foram denominadas de subvencionadas, outras coordenadas por congregações religiosas, etc. O professor remunerado pelo Estado precisava ser brasileiro nato, ou naturalizado, e o ensino deveria ocorrer em língua portuguesa e não mais em língua étnica. Mesmo cumprindo essas exigências, a escola na modalidade multisseriada, nessas áreas rurais, ainda persistiu por longos anos.





Outras legislações subsequentes surgiram, como foi o caso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), a Lei 4024 do ano de 1961, a qual propôs em seu Capítulo II, do Ensino Primário, os artigos (BRASIL, 1961):

Art. 26. O ensino primário será ministrado, no mínimo, em quatro séries anuais. Art. 31. As empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de 100 pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos desses. Art. 32. Os proprietários rurais que não puderem manter escolas primárias para as crianças residentes em suas glebas deverão facilitar-lhes a frequência às escolas mais próximas, ou propiciar a instalação e funcionamento de escolas públicas em suas propriedades. (BRASIL, 1961).

Surgiram ainda, as “escolinhas” junto às madeiras que exerciam atividades extrativistas, e também em muitas propriedades particulares, cujos proprietários doavam parte de seu terreno para a instalação dessas. Entretanto, o que se percebe é que mesmo tendo uma legislação que sugere um ensino primário ministrado em quatro séries, essas pequenas escolas ainda mantiveram o ensino multisseriado por um longo tempo. A permanência dessa modalidade ocorreu pelo fato das comunidades rurais terem um reduzido número de alunos e também pela impossibilidade de transporte escolar, entre outras situações.

Na década de 1970 a Lei nº 5692, de 1971, recomendou um ensino fundamental que contemplasse oito séries iniciais, dando origem ao ensino de 1º grau. Segundo essa lei, em seu Artigo 3º, deveria ocorrer “a) a reunião de pequenos estabelecimentos em unidades mais amplas” (BRASIL, 1971). Ou seja, haveria a junção da escola primária de quatro anos com o ensino ginásial, também de quatro anos, no sugerido ensino de 1º grau. Ou ainda, conforme a lei em seu Artigo 75 “as atuais escolas primárias deverão instituir, progressivamente, as séries que lhes faltam para alcançar o ensino completo de 1º grau” (BRASIL, 1971). Contudo, percebeu-se que as escolas multisseriadas com quatro séries ainda subsistiram em muitas localidades rurais. Mais tarde, na década de 1990, muitas dessas escolas, já municipalizadas, foram nucleadas, ou seja, deixaram de existir em áreas distantes e concentraram-se em escolas com mais de uma série escolar, as quais normalmente oferecem a educação básica, sob a vigência da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996). Porém, mais uma vez, no estado do Paraná,





subsistiram as escolas multisseriadas isoladas¹². Mesmo após a nucleação, ou seja, o surgimento de escolas que ofertavam toda a educação básica, instaladas em vilarejos mais populosos, a escola multisseriada ainda sobreviveu. Certamente, essa continuidade, ocorreu em áreas rurais com algumas peculiaridades, onde a sua existência ainda constituía-se conveniente devido ao contexto no qual estava inserida. Em alguns casos estas comunidades mantinham-se muito afastadas e isoladas da sede dos municípios, ou havia a inexistência de transporte escolar, ou ainda as duas situações somadas ao número reduzido de educandos e o alto custo de deslocamento desses. Pode-se dizer que a classe multissérie, criada no final do século XIX e início do século XX no estado do Paraná, percorreu um longo caminho e chegou até o século XXI.

Regulamentação de propostas pedagógicas no interior das escolas primárias paranaenses no início do século XX

O Regulamento Orgânico do Ensino Público do Estado do Paraná estabelecido em 15 de outubro de 1909 (PARANÁ, 1909b), apresentou algumas práticas pedagógicas e educativas que deveriam ser adotadas pelas escolas primárias do Estado e conseqüentemente pelas escolas multisseriadas rurais que ofertavam o ensino primário. A prática pedagógica a ser utilizada nas escolas e apresentada pelo documento, reproduzia as ideias vigentes no final do século XIX, nos Estados Unidos, adotadas pelo professor Norman Allison Calkins, através das “Lições de Coisas”, ou método intuitivo, que envolvia o uso de materiais concretos divulgando uma nova forma de ensinar. Essa prática se propagou como um modelo moderno de ensino, principalmente para a escola primária (VALDEMARIN, 2004). O Regulamento assim se referiu (PARANÁ, 1909b):

Art.74 - O ensino nas escolas primárias terá o caracter intuitivo e prático e será transmitido de perfeito acordo com os respectivos programas e pelos metodos autorizados pelo conselho superior do ensino, na conformidade deste Regulamento e dos regimentos internos e instruccões especiaes que foram competentemente expedidos. Art.75 - Os professores procurarão

¹² Nessa realidade se situa a Escola Moisés Lupion, situada na localidade de Linha Palmeirinha Norte, distante 45 quilômetros da sede do município de Cruz Machado (PR), criada em data aproximada de 1960, que funcionou na modalidade multisseriada até o ano de 2012, quando teve suas atividades encerradas. (RIBEIRO; KLEIN, 2020, p. 2)





desenvolver a inteligência das crianças, systematisando as suas inclinações espontaneas para os factos concretos, por meio do ensino de cousas. (PARANÁ, 1909b, p. 134).

Percebe-se que o período republicano brasileiro trouxe transformações em vários setores. No setor educacional se impôs o saber ler e escrever como condição ao acesso à participação eleitoral. A nova Constituição (1891) priorizava um ensino oficial público e laico, houve, então, uma tentativa de tornar a República um regime em que os indivíduos participassem por meio do saber aprendido na escola e, principalmente, pelo saber aprendido na escola primária.

O regime deveria ainda, ser aceito e amado pela população, para que isso se concretizasse os meios utilizados foram a palavra escrita e os símbolos cívicos (CARVALHO, 1990). Noções de civismo, de moral e também o despertar de um gosto estético foram as marcas registradas da primeira fase do período republicano e presentes em todas as escolas primárias espalhadas pelo Brasil, e, no Paraná, não podia ser diferente. A marca ficou destacada neste regulamento orgânico do ensino público em seus artigos de 76 a 81 (PARANÁ, 1909b):

Art.76 - Nas escolas públicas do estado, entre outros preceitos de moral, será ministrado o ensino anti-alcoolico, e o professor fará propaganda entre os alumnos contra os actos deshumanos de caça aos quadrupedes e aves, incutindo-lhes o amor por todos os seres inoffensivos que comosco convivem no planeta. Art. 77 - Além da composição doutrinaria especial a cada curso em que se divide o ensino primário e que constitue a educação propriamente intellectual, os professores ministrarão, também, aos alumnos a educação artística, a moral, a cívica e a physica. Art.78 - A educação artística consistirá em exercícos estheticos de recitação e de canto, que serão instituídos em cada escola. Art. 79 - A educação moral, de caracter pratico, acompanhará todos os actos das creanças, quer pessoases, quer em suas relações de qualquer especie. § Único - Nesse sentido o professor aproveitará todas as oportunidades e occurrencias da vida escolar para ir indicando aos alumnos a verdadeira dírectriz da conducta de cada indivíduo e, em consequencia, a norma exacta dos seus deveres sociaes. Art. 80 - A educação cívica terá como objectivo e essencial dar a conhecer aos alumnos os seos deveres pátrios e será ministrada conjunctamente com o estudo da história, pela reduçção de ensinamentos uteis e apropriados ao entendimento das creanças e pelo destaque dos nobres exemplos pessoases fornecidos pela história geral da humanidade e especialmente pela nacional. § Único - Como complemento da educação cívica, nas datas nacionaes e estadoaes, feridas por lei, ou nas vespera das mesmas, os professores reunirão seos alumnos, em sessão cívica e litteraria, expondo, por forma simples, os motivos que determinam essa comemoração. Art. 81 - A educação physica deverá consistir





na instituição, em todas as escolas, de exercícios físicos moderados. § Único - Aos exercícios físicos deve presidir o máximo critério, de forma a serem, sobretudo, atendidas, em justa proporção, a idade e a constituição orgânica de cada aluno. (PARANÁ, 1909b, p. 134-135).

Como nem todo o ensino primário ocorria em escolas seriadas ou grupos escolares, o Regulamento já previa a distribuição do tempo escolar presumindo o trabalho do professor em classes multisseriadas, nas quais o educador dividia seus alunos de acordo com cada série escolar. Normalmente essa organização ocorria por filas de carteiras, onde cada fila correspondia a uma série escolar e o conteúdo era apresentado no quadro, também dividido por série escolar, podendo o professor obter auxílio dos alunos que se encontrassem mais adiantados, como prevê o Regulamento (PARANÁ, 1909b):

Art. 82 - O ensino nas escolas primárias deverá ser ministrado de acordo com a idade e o desenvolvimento intelectual dos alunos, evitando-se cuidadosamente a fadiga das crianças, e devendo ter lugar nas primeiras horas do dia lectivo as lições que exigem maior esforço e atenção [...]. Art. 101 - O ensino será diariamente ministrado a cada uma das classes pelo respectivo professor que, para esse fim, fará uma divisão methodica do tempo disponível, de forma a desempenhar satisfatoriamente as suas obrigações. § 1.º - Enquanto o professor occupar-se no ensino de uma classe, as outras, cada uma sob a direcção do alumno mais adiantado, d'entre os da mesma classe, continuarão os seus trabalhos, occupando-se os alumnos no estudo das suas lições e nos exercícios de escripta ou cálculo. § 2.º - A duração diária do ensino das classes deve ser tal, que não prejudique o tempo necessário para os recreios dos alumnos. (PARANÁ, 1909b, p. 135-139).

A população brasileira, no período republicano, encontrava-se, em sua maioria, nas zonas rurais, e diante essa realidade havia a preocupação do Estado com a formação do homem integral, ou seja, ofertar não apenas os conhecimentos culturais universais, mas também formá-lo para interagir junto ao seu *habitat* natural. Esse tipo de formação combinava com o cidadão que a República desejava formar. Pensando nessa formação, o Regulamento previu conteúdos curriculares voltados para atividades agrícolas (PARANÁ, 1909):

Art. 83 - É obrigatório, em todas as escolas públicas do Estado, o ensino de agricultura elementar, por meio da leitura de compêndios escolares especiais [...]. Art. 102 - As lições práticas de agronomia, do curso elementar, serão ministradas em pequenos campos de experiência, estabelecidos, para esse fim, pelo Estado, ou pelas municipalidades, ou em lavouras particulares quando for permitido pelo respectivo proprietário. § Único - Nos campos de





experiência serão ministrados conhecimentos teóricos e práticos sobre os princípios relativos ao cultivo da terra e uso dos instrumentos aratórios pastoris. (PARANÁ, 1909b, p. 135 - 140).

Além dessa formação prática o currículo das escolas primárias propunha outras disciplinas (PARANÁ, 1909):

Art. 96 - O curso elementar constará das seguintes matérias: Português: Exercícios de leitura graduada, desde seus elementos até a leitura expressiva e comentada; exercícios gramaticais por indução, exercícios de redação e composição; estudo intuitivo da origem, evolução e desenvolvimento da linguagem, exercícios de escrita e calligraphia. Arithmetica: Prática das quatro operações (adição, subtração, multiplicação e divisão); sobre números inteiros e fraccionários; noções sobre números e sistemas de números e sistemas de numeração. Geometria: Noções fundamentais e conhecimento prático das principais formas geométricas; desenho a mão livre, desde o traçado de linhas sem auxílio de instrumentos até o esboço de objectos, séres e pequenas paisagens; desenho geométrico elementar. Noções elementares de physica, chimica e história natural, sufficientes para suas aplicações aos principais rudimentos da hygiene e da agronomia; noções de cousas. Prática de agronomia. Noções de geografia geral do Brazil, especialmente do Paraná. Factos principais da história do Brazil e especialmente da do Paraná. (PARANÁ, 1909b, p. 138-139).

A organização do curso primário elementar dividia-se em quatro anos, observando a seguinte estrutura (PARANÁ, 1909):

Art. 98 - O curso elementar será ministrado em quatro annos de estudos, de modo que cada anno corresponda, na ordem gradativa, a uma das séries em que se divide o estudo respectivo. Art. 99 - Em cada escola elementar os alumnos serão distribuídos pelas diferentes séries em que se divide o ensino respectivo de acordo com o gráo de adiantamento de cada um e constituindo-se, por essa forma, a classe correspondente a cada série. (PARANÁ, 1909b, p. 139).

Em caso de transferência, do aluno, para escola diferente ou para outra localidade, a instituição deveria seguir algumas normas (PARANÁ, 1909):

Art.100 - Cada novo alumno que se matricular em qualquer escola de ensino elementar, havendo já frequentado outra aula, será, pelo respectivo professor, submettido a um exame, para designação da classe a que deverá pertencer. § Único - Esse exame deve ser procedido com cuidado, afim de evitar uma falsa





classificação, d'onde resultem embaraços ao adiantamento normal do aluno.
(PARANÁ, 1909b, p. 139).

Esse Regulamento e outros que o sucederam consistiu em tentativas de organizar a escola pública primária no Paraná, sempre de acordo com a legislação nacional, a fim de obter uma unidade nacional, tendo em vista que a primeira Lei de Diretrizes e Bases viria a ser promulgada somente no ano de 1961. Até essa data muitas reformas educacionais a nível nacional ocorreram e os estados tentaram equilibrar seus regulamentos observando estabelecer uma unidade educacional.

Considerações finais

O ideal republicano propunha uma modernização da sociedade brasileira, entretanto no início do século XX, a maioria da população estabelecia-se em áreas rurais. E, especificamente, no sul do Brasil consistia de imigrantes europeus e seus descendentes que ainda não dominavam a língua nacional. Então, a sociedade a ser criada tinha como modelo os grandes centros, e a modernização ocorria a um custo muito elevado pago pela maioria da população, excluída de tais benefícios por viverem no campo.

Essa contextualização revela que, mesmo com as intenções de se implantar uma escola primária pública e laica, sob o regime republicano, a sua viabilização nas áreas rurais paranaenses estava longe de se concretizar integralmente tendo em vista as especificidades regionais. As comunidades rurais se organizavam como podiam: delegavam as funções de professores aos mais letrados, ou às congregações religiosas que se dispunham a trabalhar com o setor educacional; construía a escola primária em regime de mutirão nas comunidades étnicas; adotavam materiais pedagógicos disponíveis; perpetuavam a cultura de origem por meio da língua e dos costumes inseridos no interior da escola, etc. Mesmo que o regulamento do ensino público do estado propusesse uma educação inserida em métodos modernos: com o estudo das lições de coisas, atividades técnicas voltadas para a agricultura, práticas de educação física, etc., a realidade local apresentava-se ainda bastante precária. O ensino apresentava-se multisseriado, onde um único professor lecionava para todas as séries, esse educador, na maioria das vezes, não dispunha de formação nem de material didático, as crianças se afastavam





por longos períodos da escola para auxiliar as famílias, os professores não permaneciam na função por longos períodos letivos, etc.

Por outro lado, os relatórios apresentados ao Governo do Estado ao revelarem essa realidade, gradativamente novas iniciativas de organização da escola primária foram sendo implantadas a fim de tornar visível a realidade invisível das escolas primárias multisseriadas paranaenses, no início do século XX.

REFERÊNCIAS

AKSENEN, Elisângela Zarpelon; MIGUEL, Maria Elizabeth Blanck. **A Educação Rural no Estado do Paraná no início do Século XX**: a voz dos documentos oficiais. **Anais... 9**. Congresso Brasileiro de História da Educação. Paraíba; João Pessoa: UFPB, 2017. Disponível em: <http://docplayer.com.br/64291897-A-educacao-rural-no-parana-no-inicio-do-seculo-xx-a-voz-dos-documentos-oficiais.html>. Acesso em: 22 abril 2020.

BRASIL. LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL: **Lei n° 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Estabelece as *diretrizes e bases da educação nacional*. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 18 abril 2020.

BRASIL. **Lei n° 5692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1° e 2° graus, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 11 abril 2020.

BRASIL. LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. **Lei n° 9394/96**. Estabelece as *diretrizes e bases da educação nacional*. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 02 maio 2020.

BREMM, Cristina. **As Políticas Educacionais de Nucleação das Escolas Rurais/ do Campo no Município de São Paulo da Missões/RS**. In: Repertório digital da UFSM. Santa Maria; Rio Grande do Sul, dez. 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/2622>. Acesso em: 15 maio 2020.

CARVALHO, José Murilo de. **A Formação das Almas**. O Imaginário da República no Brasil. 20. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

HORBATIUK, Paulo. **Imigração Ucraniana no Paraná**. Porto União; Santa Catarina: Uniporto, 1989.

MEDRADO, Carlos Henrique de S. Prática Pedagógica em Classes Multisseriadas. **Revista Eletrônica de Cultura e Educação**, set. dez. 2012. n. 7. v. 2. p. 133 – 148. Disponível em: <https://www2.ufrb.edu.br/revistaentrelacando/>. Acesso em: 4 jun. 2019.





PARANÁ. **Regulamento da Instrução Pública do Estado do Paraná, 1901.** Repositório UFSC. Disponível em:
https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/123700/1901_REGULAMENTO%20INSTRU%C3%87%C3%83O%20P%C3%9ABLICA_PR.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
Acesso em: 22 jun. 2020.

PARANÁ. **Relatório apresentado ao Secretário Luiz Antônio Xavier pelo Diretor Jayme Dormund dos Reis, 1909.** Departamento Estadual de Arquivos Públicos do Paraná. Disponível em:
http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/RelatoriosSecretarios/Ano_1909_MFN_728.pdf. Acesso em: 20 maio 2020.

PARANÁ. **Regulamento Orgânico do Ensino Público do Estado do Paraná, 1909.** Repositório UFSC. Disponível em:
https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/99855/1909_1910_REGULAMENTO%20DO%20ENSINO%20P%C3%9ABLICODO%20ESTADO%20DO%20PARAN%C3%81.1910.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 21 maio 2020.

RIBEIRO, Claudete; KLEIN, Roseli B. **“POLSKI INSTYTUCJA” (Instituição Polonesa):** escola Moisés Lupion e a experiência docente multisseriada. TCC. União da Vitória; Paraná: UNESPAR, 2020.

STANISZEWSKI, Rosane. **Uma Investigação sobre o Ensino da Matemática nas Escolas Polonesas em São Mateus do Sul, Paraná.** DISSERTAÇÃO. Curitiba; Paraná: UFPR, 2014. 190f. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/36024>. Acesso em: 17 abril 2020.

VALDEMARIN, Vera Tereza. **Estudando as Lições de Coisas.** Campinas; São Paulo: Autores Associados, 2004. (Coleção Educação Contemporânea)

WACHOWICZ, Ruy. **História do Paraná.** 9. ed. Curitiba; Paraná: Imprensa Oficial do Paraná, 2001.



**AS CLASSES ESPECIAIS EM ESCOLAS MUNICIPAIS NA CIDADE DE FOZ DO
IGUAÇU NA VISÃO DOS PROFESSORES¹³**FRANCO, Liane Maria Gonçalves¹⁴ - UNIOESTE
BONDEZAN, Andreia Nakamura¹⁵ - UNESPAR/UNIOESTE**RESUMO**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) preconiza que alunos com necessidades educacionais especiais, sejam atendidos preferencialmente no ensino regular. No entanto, ainda há atendimentos considerados segregativos nas escolas comuns, como as classes especiais. No ano de 2019, em Foz do Iguaçu-Paraná, havia 48 turmas de classes especiais e 408 alunos matriculados, com este quadro, houve a necessidade de se entender este atendimento. Desta forma, esta pesquisa teve como objetivo compreender como os professores realizam o ensino nas classes especiais e qual o entendimento acerca da inclusão dos alunos com deficiência. Foi concretizada uma pesquisa qualitativa que envolveu estudo bibliográfico e entrevistas semiestruturadas com cinco professores que trabalhavam em classes especiais, na cidade de Foz do Iguaçu. Este estudo, teve como aporte teórico, os autores: Omote (1999), Mendes (2002) e Vigotski (2001), que tratam da educação da pessoa com deficiência, entre outros. Conclui-se que os professores participantes entendem que a manutenção da classe especial é importante ao atendimento ao estudante com deficiência intelectual, pois a forma como está organizada a educação escolar comum dificulta o atendimento específico. Considera-se relevante que as atividades desenvolvidas em classe especial, sejam mais individualizadas, a partir de estratégias lúdicas de ensino que partam do concreto para a abstração. Esta realidade sinaliza reflexão acerca da prática desta modalidade de ensino, já que sua aplicabilidade pode possibilitar avanços na aprendizagem do aluno que é atendido em classe especial. No entanto, sinaliza a urgência na continuidade da luta para políticas públicas claras que possibilitem modificações na organização escolar, com investimentos financeiros para diminuição de alunos em cada turma, com formação continuada aos professores, aquisição de materiais adaptados e, assim, seja possível que todos os alunos possam ter suas especificidades atendidas na escola comum, sem a manutenção de ambientes segregadores.

Palavras-chave: : Educação. Classes especiais. Professores.

¹³ Este texto é resultado de uma pesquisa sobre as classes especiais na cidade de Foz do Iguaçu e faz parte do artigo intitulado “O Trabalho Realizado em Classes Especiais na Cidade de Foz do Iguaçu” publicado pela revista Kiri-Kerê: pesquisa em ensino, dossiê n. 3, 2020.

¹⁴ Mestranda do curso Sociedade, Cultura e Fronteira. E-mail: liamarifranco@gmail.com

¹⁵ Professora da Universidade Estadual do Paraná e do curso de Pós-Graduação Sociedade, Cultura e Fronteira da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. E-mail: andreia.bondezan@unespar.edu.br



Introdução

Este artigo tem o propósito de apresentar o estudo realizado em 2019 no município de Foz do Iguaçu – PR com a finalidade de compreender como os professores realizam o atendimento na Classe Especial e qual o entendimento sobre a inclusão. A classe especial é um atendimento especializado que visa o atendimento de “alunos que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem e quadros graves de deficiência mental¹⁶ ou múltipla, que demandem ajuda e apoio intenso e contínuos”. (PARANÁ, 2004). Este formato de ensino é ofertado em sala de aula diferenciada, com professor especialista, em educação especial, que deve utilizar métodos, técnicas e metodologias e materiais diferenciados para atender os educandos em suas especificidades.

A forma de atendimento em classe especial é compreendida como a integração do indivíduo com deficiência no processo de aprendizagem, haja visto que, o mesmo deve se modificar para posteriormente ser incluído no ensino comum. Crochik (2011) sinaliza para o processo segregativo que ainda perdura em nossas escolas e na sociedade como um todo.

Se as escolas não se modificam para atender os alunos que antes não as frequentavam ou então cursavam escolas especiais, e estabelecem métodos e currículos à parte unicamente para esses alunos, a segregação permanece; cria-se uma sala especial dentro de uma sala regular (CROCHIK, 2011, p. 569).

Assim, é preciso que a escola se modifique para atender a todos os alunos, em especial os que possuem alguma deficiência. É necessário o envolvimento de toda a sociedade para que ocorra uma reversão de atuação onde o ambiente escolar passe por mudanças para atender efetivamente o aluno com deficiência. Essa mudança de foco, ou melhor, de perspectiva vem consolidada no princípio de inclusão, no qual o educando é inserido no processo educacional se apropriando dos conhecimentos socialmente construídos, assim como os bens e serviços, sentindo-se parte do meio social.

Autores como Mantoan (2006), Omote (1999) e Mendes (2002) corroboram a perspectiva de que as classes especiais são atendimentos que fazem parte do processo de

¹⁶ Termo usado até poucos anos para fazer referência o que atualmente chamamos de Deficiência Intelectual.





integração escolar no qual o aluno precisa se modificar para estar na escola regular e, tais atendimentos se mantêm mesmo em tempo de busca por uma inclusão escolar.

Entender como o professor analisa o trabalho em classe especial é uma das inquietações que impulsionou esta pesquisa. Esta pesquisa qualitativa possui caráter bibliográfico e de campo que envolveu o estudo de autores que abordam a inclusão escolar, tais como Omote (1999); Mantoan (2006); Mendez (2002); Crochík (2011) e entrevistas semiestruturadas com questionários. Após aprovação pelo Comitê de Ética, Parecer n. 95704418.0.0000.0107, os participantes entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), preservando suas identidades com nomes fictícios ou outra forma de identificação. Participaram da pesquisa cinco professores de classe especial de diferentes escolas da rede municipal da mesma cidade.

Os professores da classe especial, participaram de uma entrevista semiestruturada, com data e horário previamente agendados e, a pedido destes, as questões também foram encaminhadas por e-mail. As perguntas estavam relacionadas ao trabalho realizado nas classes especiais com destaque aos desafios do atendimento ao aluno com deficiência intelectual, às metodologias utilizadas, a relação entre os alunos da escola. Cabe destacar que as entrevistas ocorreram durante a hora atividade, para que não compromettesse o trabalho em sala de aula. As análises das respostas foram realizadas com base no referencial teórico eleito, mediante quatro categorias: compreensão de classe especial; relação entre inclusão e classe especial; relação entre os alunos da classe especial e alunos da classe comum; estratégias e ensino.

O contexto das classes especiais no Estado do Paraná, mais, especificamente no município de Foz do Iguaçu, junto a Secretaria Municipal de Educação tem procurado atender os alunos com deficiência intelectual e apresenta as concepções dos professores que trabalham nestas classes sobre: Classe Especial e inclusão. Apresenta as estratégias que estes profissionais especializados utilizam para o ensino dos alunos e como é a relação dos alunos da classe especial com os demais alunos.

Contextualização: classes especiais no estado do Paraná

O município de Foz do Iguaçu está situado no estado do Paraná/Brasil. O histórico de luta pela educação da pessoa com deficiência, teve início em 1939 com a criação da primeira





escola especial e, posteriormente, em 1958 a Classe Especial na rede pública do estado (PARANÁ, 2006).

As Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos, as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apaes) foram relevantes na ampliação de instituições em muitos municípios do Estado até então, por serem responsáveis em assessorar a criação de programas de formação de professores e difundir metodologias.

A estruturação do Departamento de Educação Especial, em 1970, integrado a administração da Secretaria do Estado da Educação (SEED) favoreceu a ampliação e criação de classes especiais em diversos municípios do Paraná. Logo, a política de descentralização possibilitou o surgimento das equipes de Educação Especial nos Núcleos Regionais de Educação constituindo assim, a modalidade de ensino para atendimento das deficiências por área (PARANÁ, 2006).

Entre os anos 2000 e 2002 o Departamento de Educação Especial promoveu um intenso processo de discussão da inclusão, elaborando o documento “Educação inclusiva: linhas de ação para o Estado do Paraná” que tinha como objetivo a sistematização de uma política pública de inclusão educacional. Nesse contexto, a educação especial passou a contar com documentos norteadores elaborados no país com várias instruções para orientar os atendimentos da educação inclusiva. A instrução 03/04 estabelece critérios para o funcionamento da classe especial de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental¹⁷ na área da Deficiência Intelectual. Segundo o documento da Secretaria de Estado da Educação do Paraná:

Classe Especial é uma sala de aula em escola do Ensino Regular, em espaço físico e modulação adequada, onde o professor especializado na área da deficiência mental utiliza métodos, técnicas, procedimentos didáticos e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos, conforme série/ciclo/ etapas iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries) (PARANÁ, 2004, p. 1).

A Classe Especial é compreendida como um serviço especializado, em escola de ensino regular, para alunos que apresentam casos graves de deficiência intelectual ou múltipla. A organização dessas classes devem estar amparadas na Lei de Diretrizes e Bases - LDB de

¹⁷ Após a promulgação da Lei nº 11.274/2006, 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental





1996 (BRASIL, 1996) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica de 2001 (BRASIL, 2001), com a finalidade de atender aos alunos que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação diferenciada dos demais alunos e, por isso, demanda ajuda e apoio intensos e contínuos, as escolas de Ensino Fundamental I (1º ao 5º Ano) podem, extraordinariamente, criar classes especiais, segundo a instrução supracitada.

O trabalho pedagógico específico e individualizado deve se pautar em 200 dias letivos e 800 horas aula/ano, conforme LDB 9394/96, com atendimento de no máximo 10 alunos por classe. Os professores devem possuir habilitação ou especialização na área de Deficiência Intelectual. A sala de aula, necessariamente, deve contar com equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos atendidos (BRASIL, 1996).

Os alunos que apresentam necessidade de atendimento especial passam por avaliações com profissionais especializados, e consecutivamente são acompanhados para monitorar seu desenvolvimento. Em relação a matrícula em classes especiais, o resultado do censo escolar da Educação Básica de 2016 mostra uma diminuição gradativa de alunos dentre os anos de 2000 a 2016 nas diferentes dependências administrativas (PARANÁ, 2016). Os dados estimam, que provavelmente espaços educacionais de educação especial estão sendo fechados e os educandos sendo inseridos no ensino comum, passando a receber atendimento complementar nas Salas de Recursos Multifuncionais em contraturno.

A redução de alunos matriculados em Classes Especiais, ocorre diante dessa nova expectativa nos atendimentos aos educandos com deficiência. Nas escolas municipais da cidade de Foz do Iguaçu, a educação da pessoa com deficiência é organizada pela Diretoria de Educação Especial composta por uma coordenadora, professores, pedagogos e psicóloga. Os profissionais que compõem a educação especial fazem trabalhos que envolvem a avaliação inicial da criança até a sua formação.

Sobre a entrevista com os professores

A pesquisa realizada na cidade de Foz do Iguaçu (2019) sobre o ensino em classes especiais, contribuiu de maneira significativa para compreender como um professor e quatro professoras que atuaram na Classe Especial na rede municipal Iguaçu de diferentes escolas





trabalharam atendendo a inclusão dos alunos. Assim, para essa pesquisa foi imprescindível considerar a Formação acadêmica, idade, temporalidade de atuação na classe especial.

No discorrer do texto emprega-se o termo *Professor* com o propósito de não identificar os entrevistados quanto a nome e gênero. A caracterização dos entrevistados se encontra na faixa etária entre 39 a 63 anos, e o tempo de atuação no magistério de trabalho efetivo especificamente na classe especial de um a dezesseis anos. Todos os professores entrevistados possuem formação com especialização, para atendimento dos educandos de educação especial, atendendo os requisitos mencionados nas legislações vigentes, bem como, experiência na área da educação. Dois dos professores entrevistados ingressaram recentemente no trabalho em classe especial, enquanto os demais já têm uma longa caminhada entre 8 a 16 anos. Nesse contexto se observou que para essa função, a formação acadêmica dos profissionais na área de educação especial é de extrema importância.

Foram analisadas, por meio da entrevista semiestruturada, as seguintes categorias: 1) O entendimento sobre a classe especial; 2) O entendimento sobre a inclusão, como a classe especial é compreendida no processo de inclusão; 3). As estratégias para realizar o ensino dos alunos; 4). Como é a relação dos alunos da classe especial com os demais alunos.

As categorias um e dois foram analisadas com a intencionalidade de discutir as concepções de inclusão e entendimento sobre a classe especial e, a partir de aí perceber se a mesma, é concebida como parte integradora do processo inclusivo. No entendimento de dois professores, a classe especial é entendida como forma de inclusão, um professor não deixa evidente seu posicionamento em relação a definição e papel da classe especial.

Na argumentação de alguns profissionais, o papel e significado de educação especial ainda é confuso. Poucos estão convictos que a classe especial corresponde a inclusão. Vale ressaltar que os educandos ingressam como alunos matriculados no ensino regular e conforme for o seu desenvolvimento no processo ensino-aprendizagem, passa por um processo avaliativo para posteriormente frequentar a classe especial.

Sim a classe especial com certeza proporciona a inclusão escolar, pois depois de ser alfabetizado o aluno passa pelo processo de inclusão no ensino comum, desta forma ele está passando de um processo individualizado para a educação inclusiva no ensino comum. A educação é quando o professor recebe um aluno oriundo de um espaço e oferta a ele um tratamento digno de respeito as suas diferenças, porém elevando -o a um nível de “equidade”. (PROFESSOR A)





Na colocação do professor nota-se, que os alunos com deficiência intelectual, necessitam de atendimento individualizado capaz de atender suas especificidades e oferta de tratamento digno e respeito pelo professor. Crochík (2011) defende a ideia de que a convivência com diferentes tipos de pessoas possibilita a educação inclusiva, no entanto, devemos combater a homogeneização algo que é bastante peculiar da escola atual, a sala de aula é heterogênea, afirma o autor. Sobre a classe especial o professor E explica:

As pessoas entendem que a Classe Especial é uma exclusão, não vejo assim, porque estão dentro de uma escola com outros alunos, só em uma sala separada para dar atendimento às suas necessidades. Enquanto que na sala regular seria de certa forma “excluído” porque o professor não tem tempo para atender, as atividades não são concluídas e os demais alunos demandam todo o tempo do professor. Até porque as atividades da Classe Especial não são diferenciadas dos alunos da sala regular. (PROFESSOR E)

O professor “E” considera a inclusão no ensino regular complicada por conta do número excessivo de alunos em sala. A demanda de trabalho do professor, acaba deixando de lado o aluno com deficiência reproduzindo uma exclusão ainda mais severa. O sistema de ensino, no momento, não dá conta de atender às reais necessidades dos educandos, esta oferta ainda é uma alternativa que vise a aprendizagem do aluno com deficiência. Nesse sentido, Crochík (2011, p. 567) corrobora dizendo que “o fracasso escolar já contém uma parcela de alunos “excluídos” dentro da própria sala”.

A classe especial do ponto de vista da inclusão não seria, pois retira o aluno da sala do ensino comum para inserir em uma outra sala para receber um atendimento mais específico, voltado às dificuldades apresentadas no processo de ensino – aprendizagem. (PROFESSOR B)

Ao receber o atendimento especializado no ensino regular o aluno precisa se sentir integrado em um ambiente que lhe ofereça condições de aprendizagem. O professor “D” afirma que a classe especial, não é ainda o ideal da inclusão, porém é um dos caminhos. A educação precisa de uma transformação para que possa ser “inclusiva para todos”. É importante que os profissionais e principalmente os professores estejam capacitados para exercer seu trabalho, na educação especial atendendo a real necessidade de aluno. A educação de qualidade para todos,





independentemente das diferenças, é a defesa de muitos educadores e especialistas por isso deve ser democrática.

O professor “C” também defende que todos têm direito a educação, igualdade de oportunidades, respeito as suas diferenças e principalmente políticas públicas que atendam às suas necessidades dos alunos. Os professores D e E sinalizam que o processo de inclusão deve ser repensado sobre sua aplicabilidade, já que esta ocorre de forma contraditória e excludente vivenciadas no ambiente escolar.

As salas de aulas “normais” estão superlotadas, pouca flexibilização de tempo e currículo, o número de evasão é grande e muitos dos alunos não tem adquiridos os conhecimentos mínimos. Aí começa a exclusão, pois estão com defasagem de conhecimentos e acabam por ficando fora do sistema educacional. (PROFESSOR D)

A superlotação, não flexibilização de tempo e currículo são os fatores preponderantes para a não consolidação de uma inclusão efetiva, dificultando o ensino de qualidade e respeito as diferenças. Neste sentido, ocorre uma grande defasagem de conhecimentos consequentemente um índice alto de evasão. O professor “D” ainda acrescenta, por estes motivos que entendo que a classe especial no momento ainda é o melhor atendimento. A inclusão exige esforço de reestruturação e atualização de algumas escolas, para que possam incorporar novas práticas aos currículos e realizem adaptações físicas necessárias na escola. Segundo Crochík (2011):

A educação deveria deixar de ser meio para ser um fim em si mesmo; com tal, o aprendizado perderia seu caráter obrigatório para a sobrevivência e readquiriria o de formação cultural, ou seja uma formação que privilegie não a adaptação, mas a vida livre e digna de ser vivida. Isso será possível se a escola se modificar substancialmente, o que só poderá ocorrer quando a sociedade se alterar substancialmente; enquanto isso não ocorrer, resta ao indivíduo conviver com as contradições sociais e contribuir para que a sociedade se altere no que tem de anacrônico e injusto. (CROCHÍK, 2011 p.568)

Nesta sociedade com tamanha desigualdade social, poucos têm muito e muitos têm pouco, fica muito difícil pensar numa mudança substancial na sociedade, na qual a escola é parte desta sociedade, sem reproduzir as desigualdades existentes. Mas entendemos que a escola





é um espaço de acesso ao conhecimento, talvez para muitos dos alunos, o único. E este conhecimento ainda que insuficiente, é necessário para proporcionar ao indivíduo um grau de criticidade a ponto de se modificar e modificar a sociedade numa relação dialética.

Em relação as estratégias de ensino diferenciadas, a pesquisa possibilitou perceber, na educação especial, são utilizadas por todos os professores entrevistados, incluindo atividades concretas com materiais lúdicos, material dourado, brincadeiras diárias, jogos, partindo de um conteúdo elementar para um mais abstrato. As condições externas de aprendizagem correspondem aos conteúdos de ensino. É preciso identificar a raiz do problema para auxiliar o aluno a sanar as dificuldades de maneira lúdica e fácil compreensão.

Para Góes (2002) o professor deve privilegiar as potencialidades e talentos recusando a suposição de limites para o que pode ser alcançado. O desenvolvimento dos alunos de maneira progressiva depende das metodologias utilizadas no ensino e isso requer tempo, dedicação e envolvimento por parte dos profissionais da área “Estratégias diferenciadas, ensinar o aluno de forma que ele aprende, buscando atividades que o torna capaz para a autonomia, aproveitando materiais lúdicos” (Professor A).

Ensinar não é uma tarefa fácil, demanda tempo de estudos, organização de tempo/espaço, e principalmente ter clareza dos objetivos que se quer atingir e os caminhos a serem percorridos. Góes (2002, p. 105) destaca que a criança com deficiência “precisa de condições peculiares” para o seu desenvolvimento. Por isso se faz necessário uma discussão a respeito das estratégias, pois através destas pode-se extrair o melhor do aluno.

É necessário conhecer as dificuldades e a evolução de cada um, para isso é necessário conversar com a família, observar as recomendações dos demais profissionais que atendam o aluno, exemplo: fonoaudiólogos, psicólogos, neurologistas. (Professor C)

A preocupação e o comprometimento do professor C com o ensino e aprendizagem em relação as dificuldades e avanços de cada aluno deve ser considerada. Ensinar exige empenho de todos envolvidos no processo educacional, o papel da família, por exemplo, é relevante para o desenvolvimento do educando. O professor E ainda acrescenta que para trabalhar com estes alunos precisa ter perfil, o professor deve ser especial, “Precisa ter um olhar





diferenciado, ou seja, tenha carinho, crisma, empatia, disposição, boa vontade, aquele que consegue disciplinar com doçura, enfim que tenha um olhar humanizador”.

A relação interpessoal do professor com estudante na sala de educação especial favorece significativamente em seu desenvolvimento, já que a aprendizagem ocorre também por meio da interação social pela qual o ser humano se apropria de conhecimentos. Vale destacar que para Vigotski (2001) o desenvolvimento do indivíduo é um processo construído nas e pelas interações que estabelece no contexto histórico e cultural em que está inserido.

As vezes a criança, na sala de educação especial, nos primeiros momentos de interação encontra dificuldade de relacionamento. Quando tudo ainda é novo pode não demonstrar concentração, não interagir com os professores nem colegas, mas a partir do momento que se sente segura em seu espaço se sente incluída e acolhida para a realização das atividades. As práticas em sala de aula precisam ser vividas, experimentadas, comparadas e testadas. Como uma atividade simples realizada em seu cotidiano em casa, mas que explora o ensino em sala de aula. O ato de fazer um bolo, pode se tornar conhecimento científico. Como exemplifica o professor E.

São atividades práticas, exemplo, receita de bolo. Todos colaboram com os ingredientes, participam na hora de fazer o bolo e ao mesmo tempo fazem leitura, escrita, também aprendem matemática como: números, dobro, triplo, frações, metade, e depois comem o bolo. Ainda durante este momento os conhecimentos são instigados como o processo de industrialização dos ingredientes, de onde vem os ovos, a farinha...etc. É trabalhado com muitos jogos, material dourado, material concreto e histórias. (Professor E)

As atividades práticas aplicadas de modo afetivo e atrelada a vida do estudante na escola especial os aproximam do conhecimento valorizando-os e, ao mesmo tempo, seres atuantes da sociedade democrática. A inteligência e a afetividade são mecanismos de adaptação, em que permitem ao indivíduo construir noções sobre os objetos, as pessoas e as situações, conferindo-lhes atributos, qualidades e valores. Contribuindo dessa forma para a construção do próprio sujeito, sua identidade e participação no mundo.

As relações de no ambiente escolar propiciam um melhor desenvolvimento ao educando. Porém vale ressaltar que nem tudo “são flores” neste espaço educativo que tem como premissa a boa convivência, mas que também é marcado pela discriminação e marginalização.





Ao tratar da relação dos alunos da classe especial com os demais alunos percebeu-se a relevância que os professores entrevistados atribuíam ao ambiente e as relações ali contidas.

O Professor D destacou que a relação dos alunos com os demais “é boa” e que os alunos da classe especial participam de todas as atividades propostas pela escola coletivamente; “Como recreio, hino, passeios, festas, apresentações e mostra cultural; também tem aulas específicas de educação física, informática entre outras”.

Percebeu-se que este professor estimula seus alunos a participarem de diversas atividades na perspectiva de inserção em contato com os instrumentos e ambiente que aquela comunidade pode ofertar a todos os indivíduos.

Como pontua Vigotski (2001, p. 455) “o mestre deve viver na comunidade escolar como parte inalienável dela e, nesse sentido, as suas relações com o aluno podem atingir tal força, transparência e elevação que não encontrarão nada igual na escola social das relações humanas”

Em diversos momentos abordaram a importância do vínculo estabelecido na relação professor-aluno e comunidade, a medida que o professor se interessava pelos alunos, conhecendo histórias vividas e experimentadas pelos mesmos, o nível de aprendizagem aumentava significativamente.

Cada dia é uma história, é perceptível o avanço que a afetividade faz no desenvolvimento, após criar um vínculo com os alunos e a famílias, melhorando a empatia na relação professor e aluno. Com isso se abrem para as atividades propostas proporcionando uma melhora significativa na aprendizagem. (PROFESSOR D)

Professor e aluno constroem uma relação para além do ensinar conteúdos, o professor é a referência para construção desse sujeito em desenvolvimento, como diz o professor C admirado “a capacidade que eles têm de nos surpreender”. Emocionado com as produções de seus alunos.

Mas como já colocado anteriormente há também dificuldades neste processo. Os professores também acrescentaram nas entrevistas que precisam ser vistas com maior atenção as relações interpessoais no que tange a educação inclusiva. No espaço escolar também existem relações conflituosas. Como pontua o professor A “é uma relação que algumas vezes são





conturbadas, ainda é necessário um trabalho eficaz do *bullying*, porém na maioria das escolas públicas do município isto já está resolvido”.

O *bullying* e o preconceito surgem como uma barreira na relação como os demais alunos e no processo de inclusão, mas não pretendemos debater sobre estas categorias, pois necessitam de pesquisas mais aprofundadas, no entanto não podemos deixar de explicar como implicações que interferem e criam um estereótipo de aluno de classe especial. “No geral as crianças interagem bem, mas também tem uma pontinha de preconceito porque acham que quem é da classe especial *é louco*” (PROFESSOR E). Já outro professor entrevistado acrescenta que o comportamento dos alunos vem das experiências cotidianas, incorporados devido ao contexto em que estão inseridos, pontuando:

O ambiente social é desestruturado, existe uma carência de tudo, saneamento básico, saúde, financeira, afetiva, cultural entre outras. (PROFESSOR D).

Conforme Omote:

Essas crianças são comumente desacreditadas socialmente em função das condições familiares e sócio-econômicas precárias. Outras condições, que seguramente não mantêm nenhuma relação com a competência escolar ou intelectual, como comportamentos considerados inadequados e até a sua baixa atratividade física, podem influir decisivamente nos julgamentos realizados por professores, sob a forte influência de estereótipos associados a grupos minoritários. (OMOETE, 1999, p. 5)

A realidade posta por Omote (1999) também foi identificada nas escolas visitadas em que os professores ressaltaram que a grande maioria dos alunos de classe especial vivem em exclusão dos bens e serviços públicos. E muitas vezes encontram na escola a assistência que deveriam receber do poder público.

Considerações Finais

A proposta desta pesquisa permitiu compreender que a experiência de ensinar, crianças da classe especial nas escolas, jamais pode ser dissociada da afetividade, mesmo em condições limitadas para o ensino regular é o momento de receber o conhecimento, e o desenvolvimento pode acontecer por meio dessa interação.





A detenção de inúmeras heranças culturais muitas vezes impede de não aceitar, de não respeitar e subjugar as minorias. Portanto, há um longo caminho a ser percorrido, ainda se faz presente o retrocesso, situações arraigadas na educação especial apesar de avanços significativos. A metodologia de trabalho em classes especiais sinaliza reflexões acerca da prática em sala de aula e apontam desafios a serem superados.

Para os professores entrevistados a oferta do ensino nas classes especiais para atual contexto da cidade de Foz do Iguaçu é fundamental para atender as especificidades educacionais necessidades dos alunos com deficiência intelectual. Compreendem que este modelo de inclusão não é o adequado, pois não possibilita que sejam atendidas as singularidades dos alunos. Sendo assim, defendem escola para todos, mas com a manutenção das classes especiais, para ser possível um atendimento mais individualizado.

Entendemos as preocupações dos professores entrevistados e seus esforços para o sucesso na aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. No entanto, este quadro é muito preocupante. Sinaliza a urgência na continuidade da luta para políticas públicas claras, que possibilitem modificações na organização escolar, com investimentos financeiros para diminuição de alunos em cada turma, com formação continuada aos professores, aquisição de materiais adaptados. Assim, seja possível que todos os alunos possam ter suas especificidades atendidas na escola comum, sem a manutenção de ambientes segregadores.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

ARANTES, V. A. A afetividade no cenário da educação. In: OLIVEIRA, M.K.; REGO, T.C.; SOUZA, D.T.R. (Orgs.) **Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p.159-174.

BONDEZAN, A. N. **Educação inclusiva em região de fronteira: políticas e práticas**. Tese de doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá - UEM, Maringá, 2012.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394/96. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria da Educação Especial -MEC, SEESP, 2001.



BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001.

BRASIL. **Decreto Nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. 2011.

CROCHÍK. J. Leon et all. Análise de atitudes de professoras do ensino fundamental no que se refere à educação inclusiva. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37,n.3, p. 565 -582, set./dez. 2011. Disponível: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000300008> Acesso em 23 de março de 2020.

FOZ DO IGUAÇU. Secretaria Municipal da Educação. **Instrução Normativa Nº 012** de Dezembro de 2018. 2018.

GÓES, M. C. R. Relações entre Desenvolvimento Humano, Deficiência e Educação: contribuições da abordagem Histórico-Cultural. In: OLIVEIRA. M.K.; REGO, T.C.; SOUZA, D.T.R. (Orgs.) **Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p.95-114.

MANTOAN. M. T. E. **Inclusão escolar**. O que é? Por quê? Como fazer? 2.ed. São Paulo: Moderna, 2006.

NÚCLEO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL MUNICIPAL. **Diretoria da educação especial**. Disponível em< <https://ead.pti.org.br/ntm/course/view.php?id=45>> Acesso em: 12 jul. 2019.

OMOTE, S. Normalização, integração, inclusão.... **Ponto de Vista**: revista de educação e processos inclusivos, Florianópolis, n. 1, p. 04-13, jan. 1999. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1042>>. Acesso em: 12 jul. 2019.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Instrução 03/04 Estabelece critérios para o funcionamento da CLASSE ESPECIAL de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, na área da Deficiência Mental**. Curitiba, 07 de maio de 2004. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/Instrucao032004CESIDI.pdf>> Acesso em 14 de junho de 2019.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Instrução 009/18 SUED/SEED**. Curitiba, 23 de abril de 2018.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. Superintendência de Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Especial Para a Construção de Currículos Inclusivos**. Curitiba: SEED/SUED, 2006.





PARANÁ. Superintendência de Desenvolvimento Educacional–SUDE. **Censo**. 2016. Disponível em:

<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/Censo/serie_historica2016.pdf> Acesso em 16 de junho de 2019.

PRIETO, R. G. A construção de políticas públicas de educação para todos. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. (Orgs.). **Escola inclusiva**. São Paulo: EdUFSCAR, 2002. p.45-60.

REILY, L. **Escola Inclusiva: linguagem e mediação**. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006

SILVA, V. C. Da. LUCAS, M. F. MOREIRA L. C. **Classe especial e escola comum: encaminhamentos e percalços pedagógicos para inclusão escolar**. 2009. Disponível em: <www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2009/110.pdf> Acesso em: 12 jul. 2019.

SOUZA, M. J. C.; et al. **A classe especial na conjuntura da educação especial inclusiva: uma possibilidade de escolarização?** 2017. Disponível em: <<https://br.eventbu.com/joao-pessoa/iv-conedu-congresso-nacional-de-educacao/5826193>> Acesso em: 12 jul. 2019.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. 2. ed. Lisboa: Edições 70, 1995.



**MATERIALIZAÇÃO DO PROJETO EDUCACIONAL REPUBLICANO: A
ARQUITETURA DE UM GRUPO ESCOLAR NA REGIÃO DO VALE DO IGUAÇU**RIBEIRO, Gisele Ietka¹⁸ – UNESPAR, *campus* União da Vitória
KLEIN, Roseli B.¹⁹ – UNESPAR, *campus* União da Vitória**RESUMO**

Os grupos escolares surgiram no Brasil, primeiramente em São Paulo, no final do século XIX, e tiveram como objetivo, remodelar a educação primária do país. O país ingressava no período republicano e tornava-se necessário materializar os ideais democráticos do regime. Para tal deveria implantar uma escola primária de qualidade que atendesse os anseios dessa nova fase política. A arquitetura inicial adotada pelos Grupos Escolares urbanos apresentava-se imponente, revelando os ideais desse período. Esse modelo de escola proliferou-se em cidades de relevância econômica. O Grupo Escolar Professor Serapião, objeto desse estudo, foi fundado em 1913, e construído numa cidade que teve sua relevância econômica por inserir-se num polo extrativista de madeira e erva-mate (cidade de Porto União – SC, no Vale do Iguaçu). Justifica-se a investigação pelo fato desse Grupo Escolar apresentar características físicas que permaneceram mantidas, em sua maioria, até a atualidade. A investigação teve por objetivo verificar o espaço arquitetônico da escola, revelando o entusiasmo do ideal republicano ao organizar os Grupos Escolares com base numa pedagogia moderna que articulasse o ideal de renovação do ensino com o projeto político de disseminação da educação popular aliado as vantagens econômicas. O estudo teve como problema de pesquisa verificar de que forma o espaço arquitetônico mescla-se ao espaço do aprender. A investigação adota os moldes da pesquisa teórico bibliográfica de cunho qualitativo, apresenta-se descritiva e exploratória. A área de pesquisa inclui o eixo temático das Instituições Escolares, amparada por: Vidal (2006), Bencostta (2001 e 2007), Klein e Stentzler (2018). O estudo segue a linha teórica da História Cultural. O artigo estrutura-se em dois momentos: no primeiro destaca o projeto educacional no período republicano e no segundo revela as peculiaridades do espaço arquitetônico da escola em estudo. Aponta-se como resultado da pesquisa que a produção e ocupação do espaço escolar planejado para o desenvolvimento da educação deixa transparecer a relação com o projeto pedagógico.

Palavras-chave: História da Educação. Educação Republicana. Arquitetura Escolar.

¹⁸ Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), campus de União da Vitória. E-mail: ribeirogisele05@gmail.com.

¹⁹ Professora doutora em educação, docente do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), campus de União da Vitória. Membro da Academia de Letras do Vale do Iguaçu (Alvi). E-mail: roseli.klein@hotmail.com.





Introdução

Os Grupos Escolares, no Brasil, surgiram no ano de 1893 no estado de São Paulo, correspondendo, na época, a um novo modelo de organização administrativo-pedagógica da escola primária com base na graduação escolar. O regime Republicano implantado no país, em 1889, necessitava construir uma nação sob valores que demonstrassem a sintonia com o mundo moderno que se apresentava e, esse novo modelo de escola primária tornou-se uma alternativa que atendia a esse desejo. A corrente positivista que perpassava esse momento histórico, no continente Europeu, influenciava o modo dos indivíduos pensarem e se organizarem mediante o conhecimento científico, o qual deveria ser reconhecido como o único conhecimento verdadeiro. Com ênfase na ciência e no conhecimento, a escola deveria ser um lugar obrigatório de aprendizagem e de saberes, portanto, o Brasil Republicano instituiu os Grupos Escolares com o intuito de civilizar a nação por meio da instrução.

O presente estudo se propôs a investigar a arquitetura inicial da construção do primeiro Grupo Escolar do Município de Porto União da Vitória, no estado do Paraná (1913), o Grupo Escolar Professor Serapião²⁰. Em vista do município em questão, sofrer alterações geográficas devido ao Conflito do Contestado, a escola ali estabelecida transferiu-se para o município de União da Vitória (PR) mantendo a mesma nomenclatura no estado do Paraná²¹. Seu lugar (em Porto União – SC) foi ocupado, inicialmente (1917) pelas Escolas Reunidas, passando, em 1927, a Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso²². Portanto, mesmo a escola estabelecendo-se em outro espaço físico e em outro município (União da Vitória – PR), o estudo refere-se ao primeiro prédio situado no estado de Santa Catarina, município de Porto União.

²⁰ Essa nomenclatura foi adotada, inicialmente quando os municípios de União da Vitória (PR) e Porto União (SC), (anterior a divisão geográfica de estados) pertenciam ao estado do Paraná. Em 1913 a Casa Escolar Professor Serapião funcionou em um edifício entregue à população da cidade de Porto União da Vitória (PR). (KLEIN; STENTZLER, 2018). A construção iniciou-se em 1911 (KLEIN, 2013).

²¹ Com o Acordo de Limites estabelecido em 1916, referente ao fim da Guerra do Contestado (1912 -1916), o prédio passou à jurisdição catarinense e a partir de 1918 foi utilizado para as Escolas Reunidas de Porto União (SC). O governo paranaense, após a divisão da cidade, no ano de 1917, construiu um novo prédio onde funcionou o Grupo Escolar Professor Serapião, em União da Vitória (PR). (KLEIN; STENTZLER, 2018).

²² Após o estabelecimento das Escolas Reunidas (ocupando o prédio do Grupo Escolar Professor Serapião) foi criado, nesse espaço, em 1927, o Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso.





Essa investigação justifica-se pelo fato do primeiro prédio do Grupo Escolar Professor Serapião, escola centenária, apresentar-se como espaço de materialização do projeto educacional republicano e sua construção ainda encontrar-se em uso requerendo um estudo mais específico sobre a estrutura física, a qual revela a cultura escolar originada em seu interior transcendendo os muros escolares e, ainda, ocasionando impactos na sociedade local e regional. O estudo traz como problema de pesquisa o seguinte questionamento: de que forma o espaço arquitetônico mescla-se ao espaço do aprender?

A investigação teve por objetivo verificar o espaço arquitetônico da escola, revelando o entusiasmo do ideal republicano ao organizar os Grupos Escolares com base numa pedagogia moderna que articulasse o ideal de renovação do ensino com o projeto político de disseminação da educação popular aliado as vantagens econômicas. O estudo segue a linha teórica da História Cultural.

No primeiro momento o artigo apresenta uma contextualização do período republicano e o projeto educacional que se queria instaurar no Brasil e, na sequência, aponta o espaço arquitetônico da escola em estudo, revelando a transcendência do entusiasmo desse ideal republicano.

Os grupos escolares e a arquitetura

Os grupos escolares implantados no Brasil, primeiramente, na cidade de São Paulo, tiveram a intenção de agrupar as escolas isoladas num único prédio, originando assim, as escolas seriadas e graduadas. Segundo Vidal (2006):

[...] os Grupos Escolares aglutinavam em um mesmo edifício as antigas escolas isoladas, organizando a docência em torno de séries escolares que passavam a corresponder ao ano civil e eram concluídas pela aprovação ou retenção em exame final. (VIDAL, 2006, p. 8).

A organização destaca a importância que o ensino primário passava a ocupar, pois anteriormente a isso essa modalidade de ensino não se constituía como prioridade entre as políticas educacionais do país. Essa realidade atribui-se ao fato de que no período imperial havia uma grande população escrava no Brasil, a qual não tinha acesso a escolarização. A partir da





mudança de regime político, a formação dos cidadãos, passava a ser uma necessidade, e a escola teve essa função.

A República formou-se como um modo de governo no qual o povo era soberano e o Estado deveria atender o interesse geral dos cidadãos. Para que um representante político fosse eleito o povo necessitava, ao menos, possuir uma escolarização mínima para exercer seu direito de cidadania. O novo regime político exigia essa condição. Outra realidade que se instaurara no país foi o grande número de imigrantes europeus que se deslocavam para as terras brasileiras, principalmente na região sul. Esse fato promoveu inúmeros debates, culminando em políticas educacionais que alfabetizassem essa população estrangeira e, indo além, que a educação proporcionasse a formação cívica tão necessária para uma República. A escola primária seria o espaço indicado para isso, pois além de alfabetizar cuidaria das questões higienistas, das atividades físicas, literárias e cívicas. Poderia ainda, incluir conhecimentos científicos para que os estudantes estivessem em harmonia com o mundo moderno que se apresentava mediante as ideias que influenciavam o modo de pensar e a organização dos indivíduos.

Vidal (2006) ressalta que no período republicano emergiram movimentos em defesa da escola laica, da liberdade de ensino, da obrigatoriedade da instrução do ensino elementar, do direito a educação e do dever do Estado e da família. Na ocasião difundiram-se práticas e princípios europeus e norte-americanos de escolarização, como o método intuitivo ou as lições de coisa, antecedendo a introdução do modelo da Escola Nova com esforços de uma renovação escolar. Isso implicou ampliação de currículo, introdução de novas disciplinas, práticas e saberes escolares, e ainda uma reorganização administrativa e pedagógica da escola elementar, que refletiu na reordenação dos tempos e espaços escolares.

O espaço escolar necessitaria adequar-se a essa nova modalidade de educação primária para não comprometer sua eficácia. Os grupos escolares deveriam ser construídos de forma monumental, geralmente, escolhia-se um lugar mais alto da cidade e de grande destaque, muitas vezes, ao lado de igrejas e praças, e os municípios escolhidos para sua implantação, possuiriam alguma evidência política ou econômica, além disso, contribuiriam para a “reinvenção das cidades” tornando-se “vitrines” (SILVA, 2006, p. 344).

Apresentavam-se inúmeras especificações para a construção de um prédio escolar dessa natureza. O Regimento Interno dos Grupos Escolares, aprovado pelo Decreto nº 795, de 2 de maio de 1914 (*apud* SILVA, 2006), aponta que:





As Salas de aula deveriam ser construídas de forma a assegurar a cada aluno uma área de mais ou menos 1,40 m de superfície e 6 a 7 m³ de ar por hora, com as paredes internas caiadas de cor amarelada ou esverdeada, com barras pintadas a óleo. Os aparelhos sanitários (dejetórios e mictórios) deveriam estar separado do edifício e ser diariamente lavados e desinfetados. Nas salas de aula e nos corredores existiriam escarradeiras, as quais deveriam ser lavadas, diariamente, com água fervendo. As carteiras escolares seriam de tipo reconhecidamente aprovado pela higiene escolar. Os quadros-negros, as carteiras, as cadeiras individuais eram novidades pedagógicas que entravam com pompa nos grupos escolares. Uma série de outros recursos didático-pedagógicos conferia a essas instituições uma estética distintiva, se se comparada à de outras escolas públicas. (SILVA, 2006, p. 353 - 354).

As especificações internas observavam detalhes minuciosos. Quanto a estrutura física, alguns foram construídos com a forma em U, como afirma Bencostta (2001, p.117) “o plano arquitetônico em U indica, na sua fachada, rente a rua, a função de resguardar o edifício. Este jogo combinatório, que coloca um limite a liberdade visual e espacial do observador, é decorrente da antítese entre o espaço exterior e o interior”.

Da mesma forma o espaço exterior tinha que indicar uma aparência majestosa que representasse o período republicano que se queria instaurar. Ramos de Azevedo compôs o quadro de arquitetos considerados famosos por projetarem grupos escolares, sua predileção arquitetônica marcava-se pelo novo estilo da época do mundo industrial, e ficou conhecido por projetar escolas com estilo eclético. Segundo Bencostta (2007) “o estilo eclético marcou decisivamente o caminho de Ramos de Azevedo”. E ele juntamente com o engenheiro Antônio Francisco de Paula e Souza, projetaram o edifício novo da Escola Normal de São Paulo (1894), como recorda Bencostta (2007):

A Escola Normal foi, portanto, a primeira de uma série de projetos escolares encomendados a Ramos de Azevedo, pois o estado tinha a preocupação de formar professores para a escola pública paulista em um curto espaço de tempo, e assim atender a carência desse tipo de profissional. (BENCOSTTA, 2007, p. 111).

Com a inauguração dessa escola, esse edifício se constituiu um marco da nova fase da arquitetura escolar paulistana, sua principal característica consistia na sofisticação e o uso de materiais com um rico acabamento e ornamentação. No final do século XIX os edifícios





escolares tinham que ser monumentais, com fachadas decoradas, deveriam possuir um ar palaciano, mostrando a superioridade e a importância dos grupos escolares.

Nesse projeto Ramos de Azevedo ousou e pensou no conforto e principalmente na questão de higiene dos professores e alunos que iriam ocupar esse ambiente. O edifício possuía ricas aberturas, muito uso do vidro e janelas grandes que ajudariam na iluminação e ventilação do espaço. Para ressaltar a monumentalidade do edifício, a entrada principal possuía um frontão. Assim se buscava diferenciar o projeto das demais escolas existentes, e para isso foi construído um prédio monumental, até então nunca visto no Brasil (BENCOSTTA, 2007).

No estado do Paraná os primeiros grupos escolares estabeleceram-se em Curitiba, capital do estado. O primeiro edifício para esse fim foi inaugurado em 1903. Segundo Bencostta (2001):

A inauguração do edifício do primeiro grupo escolar do Paraná ocorre, em 1903, após a visita feita pelo Diretor Geral de Instrução Pública do Estado, Professor Victor Ferreira do Amaral, ao estado de São Paulo, a fim de conhecer maiores detalhes sobre o funcionamento e a organização dos grupos escolares daquele estado. (BENCOSTTA, 2001, p. 107).

A implantação desses grupos escolares teve também como forte influência a questão econômica, pois facilitava-se ter somente uma escola em um só edifício.

O projeto republicano e o grupo escolar

A República proclamada no ano de 1889, deixou para trás um período de governo autoritário regido por um monarca. O período republicano foi comandado, inicialmente, por militares, e depois por representantes civis. A Constituição Republicana de 1891, estabeleceu a federalização dos estados, constituindo assim a República Federativa dos Estados Unidos do Brasil.

Nas primeiras décadas do período republicano, após a abolição da escravidão, os imigrantes chegaram ao Brasil a fim de contribuir com a tão necessária mão-de-obra, e trouxeram inúmeras ideias socialistas, organizaram-se em sociedades, sindicatos, tornaram-se os trabalhadores das cidades nas primeiras indústrias brasileiras; e, nas áreas rurais





organizaram-se em comunidades familiares agrícolas. Ambas ocupações impulsionaram a economia interna e a população começou a consumir o produto interno gerado, além de acelerar a exportação de produtos essencialmente agrícolas.

Essa dinâmica, aliada a outros fatos sociais da época, fizeram o Brasil desenvolver-se economicamente, a população das cidades aumentou e houve uma alteração da fisionomia urbana. Essa alteração refere-se aos costumes, ao consumo, ao modismo, a ascensão do proletariado, as novas ideias políticas e sociais, e, a arquitetura, entre outros.

Essa realidade foi permeada ainda, pelo movimento filosófico denominado de positivismo, que surgiu na França em meados do século XIX e se estendeu pelo início do século XX, foi idealizado por Augusto Comte. O principal conceito do positivismo foi a ideia de que o **conhecimento científico** deveria ser considerado e tido como o **único conhecimento verdadeiro**. A República foi inspirada nesse movimento que priorizava os conhecimentos científicos, e conseqüentemente deveria priorizar a educação para que isso se concretizasse. A Constituição republicana propôs, por exemplo, que a população passaria a ter o direito ao voto, garantindo o estado democrático de um regime republicano. Mas, para tal, havia a necessidade de criar escolas para alfabetizar as pessoas e garantir-lhes o direito de cidadania. Nesse interim foram implantadas várias reformas educacionais, passou-se por dois movimentos importantes no setor educacional: o entusiasmo pela educação e, na sequência o otimismo pedagógico. Também houve a disseminação de ideias nacionalizadoras da educação, Liga de Defesa Nacional (1916), conferências em prol da nacionalidade brasileira, medidas civilizatórias no interior das escolas - formação dos batalhões escolares; dos escoteiros; utilização de medidas higienistas como forma de aprimoramento das raças; propostas de regeneração social através da Educação Física, dos pelotões de saúde, de ambientes arejados, de carteiras anatômicas, de tratamento médico e odontológico, etc. Este movimento pela formação de uma identidade nacional avançou para outro momento adentrando a Segunda República (PINHEIRO, 2004).

Foi também no período republicano que se pensou nos espaços arquitetônicos para abrigar a escola primária, a qual deveria abarcar a função de proporcionar a alfabetização e a aprendizagem dos conhecimentos básicos do ciclo inicial de escolarização dos brasileiros e, além disso, oportunizar o processo de civilização inculcando valores necessários para a cidadania. Com tão alto grau de importância em se construir a nacionalidade brasileira por meio da escola, haveria a necessidade de que o espaço físico, *locus* da aprendizagem, estivesse





também a altura dessa tão sublime tarefa. Assim, foram criados os prédios dos grupos escolares, com arquitetura imponente e em locais que fossem vislumbrados pela população, e em cidades de destaque econômico (SILVA, 2006).

Segundo Brandão (2003, p. 9) a República constituiu-se num “ambiente onde o bem comum se sobrepõe ao particular e onde as obras de arquitetura e seus autores se veem em função das leis de uma *pólis* e de uma *urbs* que os ultrapassam”, ou seja o ideal republicano visava atender ao bem comum, oportunizar direitos aos cidadãos, proporcionar acesso da população aos serviços públicos, estimular a participação social e política, entre outros. Dessa mesma forma a arquitetura escolar, originária no período republicano, partiu do princípio de que se desejava formar o cidadão brasileiro, livre, conscientizado, ético, dotado de princípios morais e higienizado, conseqüentemente os prédios que abrigariam a escola formadora desse cidadão, deveriam transcender externamente o que se propunha internamente. Assim, surgiram os imponentes prédios dos grupos escolares no início do século XX. Com relação a isso Brandão (2003) afirma:

A arquitetura republicana deve referir-se a duas dimensões: a da ética e a da liberdade. A dimensão ética implica examinar em que medida a obra se alimenta de princípios e valores a serem compartilhados e próprios ao destino comum de um determinado grupo social e contexto. (BRANDÃO, 2003, p. 9).

A arquitetura, portanto, teria como desafio o rompimento com o conformismo e a obediência a valores estabelecidos pela moral, pela religião ou pelo estado. Por outro lado, a dimensão da liberdade, desse ponto de vista poderia ser interpretada sob o olhar do domínio público, ou seja a liberdade que a arquitetura cria toma-se um caráter cívico. Segundo Brandão (2003):

O cidadão é realmente livre não por não ter ou ver impedimentos à realização de seus desejos, vontades e impulsos diversos, mas por conseguir realizar plenamente as suas potencialidades e se reconhecer como agente do corpo político o que só é possível no mundo público e com o auxílio da educação. (BRANDÃO, 2003, p. 11).

A própria arquitetura se define como coisa pública e não privada, Jaeger (1989 *apud* BRANDÃO, 2003) diz que:





O que impele o homem para a comunidade política é a consciência de que o homem não prospera no estado de isolamento, mas sim no interior de um mundo circundante adequado ao seu ser e ao seu destino. O Estado é necessário para que possa haver educação; necessário não só como autoridade legislativa, mas também como meio ambiente, como a atmosfera que o indivíduo respira. (JAEGER, 1989 *apud* BRANDÃO, 2003, p. 11).

Por isso o Estado ainda que defenda interesses privados, precisa ser também um espaço público, para que possa haver o consenso necessário a sua legitimação (COUTINHO, 2014, p. 185). Dessa forma, os grupos escolares construídos sob a égide de uma arquitetura imponente constituíram-se na materialização do projeto educacional republicano: oferecer ensino público e gratuito à população brasileira, mesmo que, em alguns casos, observasse-se uma seleção natural dos indivíduos que passaram por esse ensino público, pois os próprios espaços escolares selecionavam os indivíduos que os adentravam²³.

Essa materialização do projeto educacional republicano refletida na arquitetura dos prédios dos grupos escolares também ocorreu no planalto norte catarinense. O Grupo Escolar Professor Serapião²⁴ foi criado em 1913, na cidade de Porto União da Vitória (PR). Sua construção teve início em 1911, e findou em 1913 (figura 1). Manteve-se em funcionamento nesse prédio original até 1916, em virtude do acordo territorial (decorrente do Conflito do Contestado). Após esse acordo, a instituição passou a ocupar outro espaço físico, no estado do Paraná, mantendo a mesma nomenclatura. Em virtude disso, o prédio inicial cedeu as instalações para as Escolas Reunidas (estado de Santa Catarina). Como afirma Klein (2013, p. 21) “este Grupo Escolar teve uma particularidade, pois foi construído pelo Governo do Estado do Paraná em território que mais tarde, em 1917, passaria a pertencer ao Estado de Santa Catarina”.

²³ Em 1890 o índice de analfabetismo da população brasileira, para pessoas de todas as idades, atingia um percentual de 85%, em 1900 cerca de 75% e em 1920 o percentual chegava a 75% (RIBEIRO, 1991).

²⁴ Joaquim Serapião do Nascimento, nasceu em Iguape, no Estado de São Paulo em 1847. Em 1901 passou a residir no estado do Paraná e se tornou um conhecido educador. Exerceu vários cargos relacionados a educação e também era poeta, prosador e teatrólogo. Viveu alguns anos em União da Vitória (PR) onde marcou sua presença de forma significativa, aposentado continuou a lecionar na cidade, onde também exerceu vários cargos políticos. Com 64 anos, faleceu em Curitiba, Professor Serapião, como era chamado, contribuiu muito para a cultura de União da Vitória (PR). Em sua homenagem o grupo escolar implantado na cidade, recebeu o nome de Grupo Escolar Professor Serapião. (GRUPO ESCOLAR PROFESSOR SERAPIÃO, s/d).



**Figura 1** - Prédio do Grupo Escolar Professor Serapião, construído em 1913.

Fonte: Acervo do NUCATHE (Núcleo de Catalogação, Estudos e Pesquisas em História da Educação – UNESPAR, campus de União da Vitória), [s/d].

O terreno escolhido para a construção do Grupo Escolar situava-se no alto de uma colina, denominado de o Alto da Glória, local de destaque da cidade, ao lado da Igreja Matriz, e essa localização favoreceria a visualização do novo edifício. De acordo com Bencostta (2001):

A construção de edifícios específicos para os grupos escolares foi uma preocupação das administrações dos Estados que tinham no urbano o espaço privilegiado para a sua edificação, em especial, nas capitais e cidades prósperas economicamente. Em regra geral, a localização dos edifícios escolares deveria funcionar como ponto de destaque na cena urbana, de modo que se tornasse visível, enquanto signo de um ideal republicano, uma gramática discursiva arquitetônica que enaltecia o novo regime. (BENCOSTTA, 2001, p. 105).

Segundo o autor, os grupos escolares deveriam ser implantados em cidades com potencial econômico. No início do século XX, Porto União da Vitória (PR) possuía a linha férrea com entroncamento para várias cidades, o trem transportava a madeira e a erva-mate, o que fazia a economia da cidade crescer, e também havia uma grande movimentação de pessoas na região.





Para a construção desse edifício efetuou-se um contrato contendo os termos para a execução do mesmo. Em relação a arquitetura e execução da obra o contrato previa (PARANÁ, 1912 *apud* KLEIN, 2013):

[...] b) a empregar na alvenaria dos alicerces pedras grandes principalmente nos cantos, não sendo admissível pedras de volume inferior a dois centésimos de metro cúbico, sinão em calços, adoptando nessa alvenaria argamassa feita de duas partes de areia e uma de cal; c) a construir os embasamentos com alvenaria de pedra e argamassa de cal e areia na mesma proporção da alínea anterior; d) a construir as paredes com alvenaria de tijolos e argamassa de três partes de areia e uma de cal, fazendo o emboço com argamassa desse mesmo traço e o reboco em partes iguaes de cal e areia. A superfície rebocada deverá ficar perfeitamente lisa e desempenada; e) a areia a empregar será de boa qualidade e bem lavada, depois de expurgada de quaesquer detricτος argilosos, vegetaes, passando em peneira de crivo fino quando destinada a ser empregada no reboco; f) a colocar nas paredes assim como nos vãos das portas e janellas os necessários tocos de cerne de madeira de lei com a dimensão de um tijollo, a fim de serem uelles pregados os forros, cimalthas, rodapés e os quadros das portas e janellas; g) a construir a porta externa com madeira de imbuia e as internas de pinho todas almofadadas. As janellas serão constituídas por caixilhos de cedro e levarão vidros sendo as bandeirolas móveis, as folhas serão de madeira de pinho, tudo na conformidade das instrucções da planta; h) as ferragens serão de primeira qualidade a juízo do fiscal; i) o barroamento será de madeira de pinho, bem secca, sem nós e isentas de quaesquer defeitos que lhe diminuam a resistência, tendo a esquadria de vinte centímetros por onze metros; antes de ser collocado deve ser fortemente alcatroado nos respectivos topos; j) os soalhos serão de pinho sem nós, ou qualquer outros defeitos, perfeitamente sepilhados em taboa de dezeseis centímetros de largura por trinta e dois milímetros de espessura, devendo as emendas serem feitas macho e fêmea, e pregados de sorte que os pregos fiquem inteiramente occultos; k) os forros serão de pinho e aparelhados do mesmo modo que o soalho, serão emendados de saia e camisa e doptados de galla; l) o madeiramento do telhado será de pinho bem secco sem nós, vento ou outros quaesquer defeitos susceptíveis de prejudicar a resistência das peças, sendo a respectiva amarração feita de accordo com as indicações do desenho; m) a cobertura será feita com telhas francezas, perfeitamente cosidas e isentas de quaesquer defeitos; n) as calhas serão de zinco N. 14 perfeitamente pintadas a óleo e projectando as águas por baixo das calçadas que se terá de construir em volta do edificio; o) a pintar todo o edificio de conformidade com a norma adoptada para as escolas públicas, sendo as paredes internas e externas à colla e o madeiramento das janellas, portas, forros e rodapés a óleo com três mãos [...]. (PARANÁ, 1912, p 63-65 *apud* KLEIN, 2013, p. 28).

A descrição revela o cuidadoso detalhamento da construção e a exigência de materiais de qualidade, revelando a importância desse espaço escolar público a ser construído com a finalidade de atender crianças em idade de alfabetização.





Essa escola, no ano de 1927, passou de Escolas Reunidas a Grupo Escolar (figura 2) e assumiu a nomenclatura de Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso²⁵. No ano de 1938 foi construído um novo prédio para abrigar o ensino primário (figura 3).



Figura 2 - Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso, vista lateral, s/d, (espaço arquitetônico construído em 1913, primeiramente ocupado pelo Grupo Escolar Professor Serapião).

Fonte: Museu Municipal de Porto União (SC).



Figura 3 - Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso, novas instalações em 1938.

Fonte: Acervo histórico do Colégio Professor Balduino Cardoso.

²⁵ A partir desse momento o presente artigo apresentará algumas descrições do espaço escolar cujas referências serão apresentadas como COLÉGIO PROFESSOR BALDUÍNO CARDOSO, entretanto refere-se ao mesmo espaço escolar descrito nas páginas iniciais, porém de agora em diante com a denominação que lhe foi atribuída (pelo governo do estado de Santa Catarina) após a divisão de limites entre os estados.





No ano de 1919, esse grupo escolar recebeu a visita do inspetor escolar, João Romário Moreira, que anotou nas páginas do livro de visitas de inspeção escolar as seguintes observações (COLÉGIO PROFESSOR BALDUÍNO CARDOSO, 1919):

[...] IV – Das medidas a tomar: I – Mandar consertar as calhas, II – Mandar consertar a bomba e os dejectórios, III – Mandar forrar os pátios do recreio com saibro ou areia, sendo que devido a inclinação do terreno, há conveniência de fazer um pequeno muro no pátio da secção feminina antes de nivelar, ou uma rampa com grama plantada, IV – Mandar reformar os bancos – mesas, IV – Pedir a reforma dos dejectórios e dos transparentes, VI – Mandar arborizar os pátios de ambas as secções. Porto União, 1 de maio de 1919, João Romário Moreira, Inspector Escolar. (COLÉGIO PROFESSOR BALDUÍNO CARDOSO, 1918 – 1938, p. 4-5 *apud* KLEIN, s/d, p. 10).

Percebe-se que após seis anos de construção alguns reparos se faziam necessários e nota-se a preocupação com questões higienistas como os “dejectórios”, ou seja, os sanitários; a reforma dos “transparentes”, referindo-se as janelas, as quais deveriam iluminar o ambiente de forma integral contribuindo com ambiente de salubridade para os educandos e professores. Quando o inspetor menciona “pátios de ambas as secções”, reporta-se a separação do pátio interno em duas alas, uma para as meninas e outra para os meninos, pois em horários de atividades recreativas as crianças eram separadas por sexo.

Em 30 de novembro de 1922, uma nova visita de inspeção escolar ocorreu, desta vez, do senhor *Luiz Bezerra da Trindade*, que assim registrou (COLÉGIO PROFESSOR BALDUÍNO CARDOSO, 1922):

[...] Os pátios estavam bem cuidados. Há necessidade de se reformar as privadas que estão em ruínas, bem como consertar a bomba, ligando água para os dejectórios, é uma medida higienica que urge seja tomada. Acho também de grande necessidade a construção de galpões para abrigo das crianças. As escolas precisam também de mais um *bureau*, 1 mesa para a portaria e 4 quadros negros para notas. (COLÉGIO PROFESSOR BALDUÍNO CARDOSO, 1918 – 1938, p. 5 verso *apud* KLEIN, s/d, p. 10).

Novamente percebe-se a preocupação com as condições higiênicas referindo-se as “privadas”, e também a necessidade de serem construídos galpões. Esses galpões eram espaços reservados a recreação das crianças em dias de chuva, a fim de abrigá-las e não tolher-lhes esse





tempo de ludicidade. Há também inquietações com a mobília interna, apontando a necessidade de se adquirir novos móveis para compor o patrimônio da escola.

Em 26 de outubro de 1929, o inspetor escolar Hermínio da Silva Millis, visitou a escola, realizando as seguintes anotações (COLÉGIO PROFESSOR BALDUÍNO CARDOSO, 1929):

Da inspeção que fiz ao estabelecimento, na sua parte material, notei que há muito zelo por parte do Senhor Diretor, no que se refere à conservação (e hygiene) do prédio, do seu mobiliário e do mais que lhe está confiado. Verificados os livros de escripturação, que são em número de 14, observei que o serviço é feito com o máximo escrupulo possível. Quanto ao seu material didático, o Grupo carece dos objetos que passo a mencionar: Cartilha Analytica de Mariano Oliveira; idem de Arnaldo Barreto; 3º e 4º livro de Henrique Fontes; 3º Livro de Rita Barreto; Contos Pátrios de Olavo Bilac e Coelho Neto; Mapas da América do Norte, do Sul, da Europa, da Ásia, da África, da Oceânia; Mapas de Figuras Geométricas; idem do Systema Decimal; Globo para o Ensino de Geografia; Quadros Históricos; quadros para o ensino das Ciências Naturais; e um livro de matrícula. (COLÉGIO PROFESSOR BALDUÍNO CARDOSO, 1918 – 1938, p. 6 *apud* KLEIN, s/d, p. 12).

As observações do inspetor destacam além das condições higiênicas do prédio, a necessidade da aquisição de materiais didáticos pedagógicos. Percebe-se assim, que os grupos escolares, além de primarem pela conservação da estrutura física, se preocupavam com a formação do estudante apoiados por materiais pedagógicos que deveriam fazer parte do processo de ensino e aprendizagem. Nessa descrição, nota-se que findando a década de 1920 e iniciando a década de 1930, a preocupação pela formação do estudante sobressai-se às questões de espaço físico, como uma consequência da utilização de novos métodos introduzidos na pedagogia moderna que se instaurara no sistema educacional brasileiro, reforçada ainda mais na década seguinte, com o governo Getúlio Vargas, originando o movimento denominado de otimismo pedagógico (PINHEIRO, 2004).

O espaço físico dessa escola (Escola de Educação Básica Professor Balduino Cardoso) sofreu adaptações ao longo das décadas seguintes em conformidade com as políticas educacionais vigentes e também em virtude dos recursos financeiros destinados à instituição. A escola funciona até a atualidade como instituição de educação básica e também oferece curso de formação de professores a nível médio.



Considerações Finais

O intuito dessa pesquisa foi verificar o primeiro espaço arquitetônico ocupado pelo Grupo Escolar Professor Serapião, como consequência da materialização do projeto educacional republicano, que visava a criação de novos moldes para a educação, fazendo com que escolas primárias fossem realocadas em apenas um local, preferencialmente de destaque na cidade.

O tema arquitetura e educação e as relações que guardam entre si tem sido uma questão muito discutida, pois o espaço arquitetônico mescla-se ao espaço do aprender. A produção e ocupação do espaço escolar planejado para o desenvolvimento da educação deixam transparecer a relação com o projeto pedagógico.

A cidade de Porto União (SC), no início do século XX, era uma cidade interiorana, entretanto com potencial econômico, pois nessa região concentrava-se um polo madeireiro importante, encontrava-se uma reserva de erva-mate significativa, apresentava-se um local de crescimento populacional em virtude dos assentamentos de colônias agrícolas formadas por imigrantes e por ela passava uma estrada de ferro que ligava o estado de São Paulo ao sul do país, com entroncamento ferroviário para várias cidades catarinenses, inclusive com o porto de Itajaí (SC). Nessa localidade se estabeleciam fazendeiros, comerciantes e engenheiros da RFFSA (Rede Ferroviária Federal S&A), pessoas que supostamente participavam das classes emergentes do período republicano brasileiro.

Essa realidade oportunizou a construção de um Grupo Escolar naquela época (início do século XX) com arquitetura imponente, demonstrando o poder econômico da região, materializando assim o projeto educacional brasileiro que visava formar o cidadão culto, instruído e participante do novo modelo democrático que se queria implantar.

As descrições físicas do prédio apontaram a preocupação em utilizar sempre o melhor material: janelas com caixilhos de cedro, vãos de portas e janelas construídos com tocos de cerne de madeira de lei, folhas das janelas com madeira de pinho, etc., e além do material de boa qualidade, havia a preocupação com as questões estéticas e higiênicas do edifício escolar. A história das técnicas construtivas, desse prédio, remetem à necessidade de inclusão do projeto arquitetônico como parte do currículo e, da mesma forma, a inclusão do currículo no projeto





arquitetônico, ressaltando assim a pedagogia moderna que, reproduzida dos modelos norte-americanos, se queria implantar na escola brasileira como um símbolo de crescimento econômico e status republicano.

Referências

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Arquitetura e Espaço Escolar: reflexão acerca do processo de implantação dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903-1928). In: **Educar em Revista**. Dossiê História da Educação: instituições, intelectuais e cultura escolar. Curitiba; Paraná: UFPR, 2001.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Arquitetura escolar na Belle Époque: Jean Omer Marchand e Francisco de Paula Ramos de Azevedo (Montreal e São Paulo, 1894-1926). In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. **Culturas Escolares, Saberes e Práticas Educativas: itinerários históricos**. São Paulo: Cortez, 2007.

BRANDÃO, Carlos Antônio Leite. A República da Arquitetura. São Paulo, **Revista USP**, set./nov. 2003. n. 59. p. 8 - 21.

COLÉGIO PROFESSOR BALDUINO CARDOSO. Ata de Visita de Inspeção Escolar nº 3. Porto União; Santa Catarina, 1918 – 1938. (Documento não publicado). In: KLEIN, Roseli B. **Catálogo de Fontes Históricas (primárias) do Colégio Professor Balduino Cardoso no Planalto Norte Catarinense: 100 anos de história**. (Digitalizado). União da Vitória; Paraná: 2016. 427p.

COUTINHO, Carlos Nelson. O Estado Brasileiro, gênese, crise, alternativas. In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Orgs.). **Fundamentos da Educação Escolar no Brasil Contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2014. Disponível em: https://books.google.co.uk/books?id=rs11DwAAQBAJ&pg=PA185&lpg=PA185&dq=O+Estado+é+necessário+para+que+possa+haver+educação&source=bl&ots=Gwm0du26j_&sig=A CfU3U0. Acesso em: 18 de fev. 2020.

GRUPO ESCOLAR PROFESSOR SERAPIÃO. **Biografia do Professor Joaquim Serapião do Nascimento**. Material Mimeografado. União da Vitória; Paraná: s/d.

KLEIN, Roseli B. **Grupo Escolar Professor Serapião: 100 anos de história**. União da Vitória; Paraná: Kaygangue, 2013.

KLEIN, Roseli B.; STENTZLER, Márcia M. Arquivos Escolares: uma caixa de surpresas com as especificidades e características de uma instituição educativa. In: **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas; São Paulo, abril/jun. 2018. v. 18, n. 2 [76]. p. 1 - 25.

PINHEIRO, Paulo Sérgio [et. al]. **O Brasil Republicano**. Sociedades e Instituições. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004. 2v.





ENCIPEES-2021

**XVII Encontro Científico Pedagógico e
XIV Simpósio da Educação:
“PESQUISA NA PRÁXIS EDUCATIVA”**

De 30 de agosto a 03 de setembro de 2021
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183



RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SILVA, Vera Lúcia Gaspar da. Vitrines da República: os Grupos Escolares em Santa Catarina (1889 – 1930). In: VIDAL, Diana Gonçalves. **Grupos Escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas; São Paulo: Mercado de Letras, 2006. p. 341 – 376.

VIDAL, Diana Gonçalves. Tecendo História (e recriando memória) da escola primária e da infância no Brasil: os grupos escolares em foco. In: VIDAL, Diana Gonçalves. **Grupos Escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas; São Paulo: Mercado de Letras, 2006. p. 7 – 19.



**A EDUCAÇÃO PÚBLICA PARANAENSE NO ALVORECER DA REPÚBLICA
BRASILEIRA: APONTAMENTOS A PARTIR DO DECRETO Nº 31/1890**MULLER, Bruna Aldine Muller²⁶ - UNIOESTE**RESUMO**

Com a Proclamação da República do Brasil em 1889, a legislação do país necessitou de reformulação. No âmbito macro das discussões sobre a educação, o ensino foi concebido como essencial na constituição da Nação, pois por meio dele objetivou-se formar o novo cidadão brasileiro: republicano, patriota, alfabetizado, eleitor, disciplinado, entre outros. Com relação à legislação educacional no Estado do Paraná, a primeira lei foi estruturada e aprovada em caráter de urgência, resultando no Decreto nº 31 de 1890. Nesse sentido, este texto tem como objetivo analisar o Decreto nº 31, promulgado de 29 de janeiro de 1890, que representou a primeira regulamentação educacional paranaense no regime republicano. A pesquisa se caracterizou como documental, tendo como foco a análise da legislação educacional e de relatórios do governo, além da utilização de fontes bibliográficas. O Decreto nº 31 é de domínio público, estando disponível no Arquivo Público do Estado do Paraná e em formato digital, no site do Repositório Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina. A presente investigação possibilitou compreender por meio da lei, como a educação foi concebida naquele momento histórico, bem como os governantes materializaram seus ideais educacionais na instrução pública do Paraná, evidenciando os sujeitos envolvidos, principais anseios, formas de organização, entre outros. Dessa forma ressalta-se a presença das concepções emergentes do período republicano, como a ênfase em disseminar a educação primária e organizar o ensino normal, o qual habilitaria docentes para atuar nessas escolas elementares. Outro destaque, é o ensino técnico, dedicado à formação para o trabalho.

Palavras-chave: Instrução Pública. Legislação educacional. Primeira República. Ensino Primário.

Introdução

O Decreto nº 31 de 1890 foi a primeira expressão da organização da educação pública do Estado do Paraná na república. Marcado por influências e ideais pedagógicos internacionais, a regulamentação foi chancelada pelo governador²⁷ José Marques Guimarães e esteve inserida em meio a efervescência dos fundamentos republicanos, contexto no qual a escolarização era vista como aliada na formação da Nação.

²⁶ Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE).

²⁷ Na primeira república, os governadores eram denominados também de “Presidentes do Estado”.





Na época, a legislação educacional²⁸ vigente ainda era do período imperial, fator que contribuiu para que a lei fosse estruturada e aprovada em caráter de urgência. Após consensos, foi elaborado o Decreto nº 31, de 29 de janeiro de 1890, visando normatizar a educação pública primária. Nesse sentido, este artigo tem como objetivo analisar os principais fundamentos e proposições do Decreto.

A pesquisa se caracterizou como documental, tendo como foco a análise da legislação educacional e de relatórios do governo, além da utilização de fontes bibliográficas. O Decreto nº 31 é de domínio público, estando disponível no Arquivo Público do Estado do Paraná e em formato digital, no site²⁹ do Repositório Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Ao envolver sujeitos ativos, a legislação resulta de conflitos, consensos e convencimentos, não sendo um processo linear, pois contém discontinuidades e determinações, recorrentes da sociedade e da época de sua elaboração. A lei representa um período, sendo composta pelas influências vigentes e princípios conservados historicamente.

Na perspectiva histórica, analisar a lei também requer do pesquisador a identificação de diferentes contextos envolvidos em sua formulação e implementação, fazendo a relação do particular com o geral, ou seja, contextualizar a legislação investigada com aspectos históricos, sociais, políticos, econômicos e culturais da época.

A lei nunca é linear, pois envolve sujeitos determinados e ativos que possuem interesses, os quais se manifestam desde a arena de formulação até na prática, pois “A legislação educacional representa a posição do Estado sobre a educação, em determinado momento, como expressão possível do jogo de forças das classes sociais ali presentes [...]” (BLANCK MIGUEL, 2009, p. 226).

Baseando-se nos estudos de Dário Ragazzini e na perspectiva marxista, Castanha (2013), evidenciou três aspectos de base para uma metodologia de análise histórica da legislação educacional: o contexto macro e micro de produção, sua conservação e disponibilização ao pesquisador e, a relação que o historiador/pesquisador estabelece com a lei.

²⁸ A expressão legislação educacional pode ser definida como o “[...] conjunto de leis relativo ao sistema educacional que funciona como uma das mediações entre Estado e sociedade” (BLANCK MIGUEL, 2009, p. 223).

²⁹ Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/173157/DECRETO%201890.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 28 jun. 2021.





Esses aspectos evidenciam a importância da análise crítica da legislação, sendo pertinente refletir sobre o “[...] processo de elaboração ou implantação; identificar quem foram seus autores, por que foi conservado/preservado, ou seja, deve-se lê-lo dentro de seu contexto e a partir de diversas variáveis” (CASTANHA, 2013, p. 39-40).

Compreender a legislação situada em uma conjuntura e relacioná-la com essa totalidade, possibilita análises críticas e a compreensão das intenções das iniciativas e ações do Estado ou, outras instâncias para a educação, seja no presente ou passado. Dessa maneira, para a obtenção de resultados relevantes, o pesquisador necessita compreender a lei em seus múltiplos contextos, relacionando os aspectos macros e micros, os sujeitos envolvidos, os consensos, os embates, as influências, as limitações e possibilidades da lei, os efeitos decorrentes, entre outros.

Na primeira seção do texto, foram discutidas as possibilidades de investigação da legislação educacional e a necessidade de compreendê-la a partir de seus diferentes contextos. Na segunda parte, foram analisadas algumas influências e consensos presentes na elaboração do Decreto nº 31, para posteriormente na terceira seção, evidenciar as principais regulamentações da referida lei.

O Contexto da Elaboração do Decreto nº 31, de 29 de janeiro de 1890

Com a Proclamação da República em 1889, o Paraná deixou de ser Província para tornar-se um Estado. Tendo em vista que a economia³⁰ da nova república caracterizou-se como agroexportadora, no Estado paranaense nesse momento, a produção baseou-se na extração da erva-mate, na economia agrícola e nas poucas indústrias presentes nos núcleos mais populosos.

Outra influência no território foi a presença dos imigrantes, a partir das políticas imigratórias desenvolvidas no período imperial e provincial. Nesse período, os estrangeiros eram vistos como essenciais ao progresso social e econômico do Estado, atuando no setor agrícola e explorando as matérias primas disponíveis.

³⁰ Conforme Coutinho “Depois da Abolição e da Proclamação da República, o Brasil já era uma sociedade capitalista, com um Estado burguês; mas foi depois de 1930 que se dá efetivamente a consolidação e generalização das relações capitalistas em nosso País, inclusive com a expansão daquilo que Marx considerava o ‘modo de produção especificamente capitalista’, ou seja, a indústria” (2008, p. 112).





A divulgação dos ideais republicanos na Província paranaense teve impulso a partir de 1888, quando fatores como o isolamento da monarquia brasileira, a idade avançada do monarca e a indiferença dos grandes proprietários de terras com relação ao sistema vigente, após a abolição da escravatura, intensificaram-se e foram disseminados. Esses elementos contribuíram na neutralidade dos paranaenses frente a instalação da república, aceitando o novo governo sem resistências e alheios às transformações políticas decorrentes (WACHOWICZ, 2001).

Com o regime federativo em 1889, a legislação educacional provincial necessitou de reformulação, conforme o novo sistema. A primeira determinação relativa à organização da instrução pública no Estado do Paraná se deu pelo Decreto n. 31, de 29 de janeiro de 1890. É importante salientar que o regulamento foi promulgado anteriormente a Constituição Republicana³¹, de 1891 e da Carta Constitucional do Estado do Paraná, vigente a partir de 1892.

No âmbito macro das discussões sobre a educação, quando o referido decreto estava sendo elaborado, o ensino foi concebido como essencial na constituição da Nação, pois por meio dele objetivou-se formar o novo cidadão brasileiro: republicano, patriota, alfabetizado, eleitor, disciplinado, entre outros.

Dentro do projeto de formação do Estado Nacional, a educação escolar cumpria uma missão civilizadora, que era de homogeneizar a República composta, que era de uma população considerada tão heterogênea e diversa. A pedagogia liberal então se concentra nesse esforço de transformar o “súdito em cidadão” em trabalhador. Os temas eram então o civismo e o nacionalismo. E a educação escolar era colocada como uma medida de profilaxia social, na formação do “homem novo” (NORONHA, 2009, p. 167).

A concepção de educação como solução nacional, baseou-se nos fundamentos liberais e nos modelos modernos de educação, vigentes nas nações mais desenvolvidas da época, sobretudo, nos países europeus e norte-americanos. O positivismo foi outra influência presente

³¹ Na Constituição Republicana de 1891, “O governo se reserva o direito de criar e controlar as instituições de ensino superior e secundário nos diversos estados da União, como também de providenciar a instrução secundária no próprio Distrito Federal. De fato, isto só deixa aos estados o direito de controlar o ensino primário, o que inclui também as escolas profissionalizantes, isto é, as escolas normais, destinadas à formação de professores, e as escolas técnicas, para moços” (GILES, 1987, p. 288).





nos ideais educativos da primeira república³², sendo materializado com a introdução do ensino das ciências físicas e naturais no currículo do ensino primário e secundário.

Tomando por base o projeto de regulamento elaborado pela comissão composta por Eusebio Silveira da Motta, Emiliano David Pernetta, Generoso Marques dos Santos, João Pereira Lagos, José Joaquim Franco Valle e Justiniano de Mello e Silva, o governador José Marques Guimarães, promulgou o Decreto nº 31, normatizando a instrução pública paranaense em 29 de janeiro de 1890.

José Marques Guimarães influenciou na elaboração do discurso político e demais disposições do decreto, pois no mês de dezembro de 1889, realizando consensos, baixou um ato sobre a necessidade urgente do desenvolvimento de um novo regulamento do ensino público. Seu relato foi descrito no relatório do governo estadual de 1890³³.

O contexto da influência da produção do decreto, foi marcado pela necessidade de formular uma regulamentação que estivesse de acordo com os ideais republicanos e do sufrágio universal, estando dentro das limitações orçamentárias disponíveis ao ensino.

Conforme o governador José Marques Guimarães, as disposições que legalizavam a educação na época, eram do Regulamento Orgânico da Instrução Pública, de 16 de julho de 1876, modificado em 19 de abril de 1884, com a inclusão de três artigos no Regulamento do Ensino Obrigatório. Segundo Guimarães, essas diretrizes imperiais não estavam sendo

³² De modo mais expressivo, as ideias de Augusto Comte fundamentaram as concepções pedagógicas da Escola Militar, a qual baseou-se em suas formas severas de disciplina e moral e na constituição do currículo, privilegiando as ciências exatas e a engenharia (ARANHA, 1996).

³³ O texto ressaltou que: “Para tratar da confecção de um novo Regulamento do ensino público neste Estado, pois que os existentes achavam-se modificados e alterados por disposições eventuais e sucessivas, baixei com data de 14 de Dezembro findo, o seguinte ato: O capitão de Mar e Guerra Governador do Estado do Paraná, considerando que os regulamentos do ensino desta ex-província, de 1876 e 16 de Janeiro de 1884, acham-se modificados e alterados por disposições eventuais e sucessivas, a que não presidio nenhum espírito de sistema, do que tem resultado incertezas e embaraços na aplicação das prescrições neles contidas; Considerando ainda, que o tempo decorrido, a contar das datas em que foram publicados esses regulamentos, têm trazido a mais instante necessidade de harmonizar as disposições de ambos, máxime no que se refere ao ensino profissional e primário, com as normas da boa pedagogia; Considerando finalmente, ser de máxima vantagem a disseminação da instrução pública, primária e secundária deste Estado, sobretudo no atual período em que a Nação vai entrar de regime do sufrágio universal; resolve nomear uma comissão composta dos Drs. José Joaquim Franco Valle, Justiniano de Mello e Silva, João Pereira Lagos, Generoso Marques dos Santos, Eusébio Silveira da Motta e Emiliano Pernetta, que terá por objeto organizar um plano imediatamente exequível e relativo à instrução pública, primária e secundária deste Estado; plano esse que conterà a administração e fiscalização do serviço escolar, a designação das escolas que devem funcionar nos diferentes povoados, maiores ou menores, do território do Estado, as pessoas que, segundo as suas habilitações, devem regê-las, e a gratificação que devem perceber os funcionários professores ou professoras, tudo adstrito a verba de 152 contos de réis de que pode dispor o Tesouro do Estado para tal fim” (ESTADO DO PARANÁ, 1890, p. 10-11).





cumpridas nas instituições educativas, gerando dúvidas e incertezas, havendo a necessidade urgente de elaboração de um plano “imediatamente exequível”.

Os trabalhos da elaboração do texto do decreto finalizaram-se no dia 24 de janeiro de 1890, sendo aprovado no dia 29 do mesmo mês. Após a elaboração, a comissão nomeada por José Marques Guimarães, enviou um ofício³⁴ ao governador.

Frente ao ofício, José Marques Guimarães redigiu uma mensagem³⁵ de agradecimento a cada um dos membros da comissão. Seguindo as solicitações de Guimarães à comissão, foi elaborado o texto, marcado por consensos entre a referida equipe e o governador. O texto foi marcado por influências dos ideais republicanos e devido ao caráter de urgência, tornou-se imediatamente vigorado.

A redação final, configurou o decreto composto por sessenta e um artigos, voltados a regulamentação do ensino primário elementar, dos métodos de ensino, dos materiais escolares, da Escola de Artes e Indústrias, do ensino normal/secundário ministrado no Instituto Paranaense e na Escola Normal, das escolas noturnas, da contratação de docentes e da criação de um Museu Pedagógico e biblioteca, entre outros.

No contexto prático, sua vigência foi em menos de um trimestre, pois em 11 de abril de 1890, o Decreto nº 64 revogou suas disposições. A nova regulamentação foi assinada pelo governador Américo Lobo Leite Pereira, o qual justificou que o Decreto nº 31 “[...] não

³⁴ O documento dispôs que “A comissão por vós nomeada para propor um plano de reforma, imediatamente exequível, do ensino primário e secundário do Estado, tem a honra de submeter ao vosso esclarecido critério o projeto por ela elaborado, o qual teve de cingir-se à deficiência da verba de cento e cinquenta e dois contos de réis destinada para semelhante serviço, pelo orçamento vigente. Ao indicado projeto acompanha um quadro do pessoal da instrução e das cadeiras novamente criadas, contendo a declaração dos respectivos vencimentos, auxílios e subvenções, segundo a nova organização adotada. Como por falta de pessoal, não pudesse ser proposto o provimento de diversas cadeiras, que deverão ser preenchidas mediante contrato, a comissão tomou liberdade de lembrar-vos a conveniência de ser publicada a relação das mesmas escolas, e convidadas as pessoas que as quiserem contratar. Como tivesse sido a Comissão auxiliada com todo o zelo e atividade pelo Secretário da Instrução Pública, a quem foi cometido trabalho extraordinário, julga ela que deve pedir, como fraca compensação para o serviço prestado, a gratificação da quantia de cem mil réis, que podereis, se achardes de justiça, abonar ao mesmo funcionário. A Comissão serve-se do ensejo para agradecer-vos a confiança com que foi honrada, e da qual prevaleceu-se tão somente para sujeitar a vossa alta e competente apreciação um projeto de reforma, formulado de acordo com as circunstâncias e os interesses do ensino, protestando-vos, cidadão Governador, a veneração e elevada estima - Saúde e fraternidade - Sr. Contra-almirante José Marques Guimarães - M. D. Governador do Estado (assinados) Dr. José Joaquim Franco Valle, Justiniano de Mello e Silva, Eusebio Silveira da Motta, João Pereira Lagos, Generoso Marques dos Santos, Emiliano Pernetta (ESTADO DO PARANÁ, 1890, p. 11-12)”.

³⁵ Em 27 de janeiro de 1890, o governador escreveu: “Agradecendo-vos, em nome do Estado do Paraná, o relevante serviço que, correspondendo ao meu apelo, prestastes, desinteressada e cavalheiramente à Instrução pública do mesmo Estado, concorrendo com vossas luzes e saber para a elaboração do respectivo Regulamento e organização do quadro do professorado, protesto-vós, por minha vez, o mais profundo reconhecimento por tão valioso auxílio dispensado à minha administração” (ESTADO DO PARANÁ, 1890, p. 12).





satisfazia às necessidades do ensino público e excederia as verbas consignadas para esse serviço” (MELO; MACHADO, 2010, p. 258).

A vigência do regulamento correspondeu ao mandato do governador José Marques Guimarães e de Herculano de Freitas, sendo que o governador Américo Lobo Leite Pereira revogou as disposições, o qual regeu o Estado a partir de 4 de março de 1890. A constante troca de governantes, revela o processo de descontinuidade de governos e de suas políticas, ocasionando a revogação e a redefinição das legislações, características que ainda perduram o sistema brasileiro.

Principais Aspectos do Decreto nº 31

Referenciando-se nos fundamentos liberais, governantes, pedagogos, demais pensadores e membros da elite almejavam na primeira república por meio da educação, formar cidadãos disciplinados e integrados à nação brasileira, a partir do respeito cívico e do amor pela pátria.

De modo expressivo no Decreto nº 31 de 1890, a influência desses fundamentos pode ser constatada na ênfase ao ensino primário e no ensino da moral. Com relação ao desenvolvimento dos aspectos morais nas crianças, seu Artigo 44º salientou que,

O ensino da moral é destinado a completar, consolidar e enobrecer todos os outros ensinamentos da escola. O professor não se propõe a doutrinar uma moral teórica, como se os alunos desconhecêssem a noção preliminar do bem e do mal; mas deverá inculcar no espírito das crianças essas noções essenciais de moralidade humana, comuns a todas as doutrinas e necessárias a todos os homens civilizados. É interdita a discussão sobre as seitas ou dogmas religiosos, e recomendada a maior atenção ao desenvolvimento moral dos meninos, de modo a formar e aperfeiçoar o caráter de cada um (PARANÁ, 1890).

No exposto, sobressai-se também o princípio de laicidade, defendido pelos liberais nas escolas disseminadas na Europa, ainda no século XVIII, juntamente com os ideais das instituições escolares serem públicas, universais, gratuitas e obrigatórias. Os valores cívicos e patriotas, juntamente com a formação moral das crianças, na educação primária elementar, seriam fundamentais para disciplinar os futuros cidadãos republicanos.





Com relação ao ensino primário, o decreto também dedicou maior atenção a esse nível, pois a educação elementar foi considerada como essencial na reversão das elevadas taxas de analfabetismo, presentes no Estado. Conforme o Artigo 1º, a instrução pública deveria ser ministrada, de forma obrigatória e gratuita:

1º Por cadeiras já criadas e as que forem estabelecidas nas cidades, vilas e freguesias, e nos povoados onde verificar-se a existência de quarenta alunos em condições de aprender, compreendidas as colônias. 2º Por escolas providas mediante contrato, em quaisquer localidades, preferidos para regê-las os professores largamente habilitados. 3º Por aulas mantidas pelas câmaras municipais, com recursos próprios. 4º Por estabelecimentos livres, não subvencionados (PARANÁ, 1890).

A regulamentação dividiu o ensino primário em dois graus. O primeiro, denominado também como elementar, era composto por matérias obrigatórias: instrução moral e cívica, leitura e escrita, noções gerais e práticas da gramática portuguesa, aritmética, desenho e prendas domésticas, sendo esta última voltada somente as meninas (PARANÁ, 1890).

O segundo grau do ensino primário, também denominado de complementar era composto por aritmética aplicada, cálculo algébrico e geometria, contabilidade usual e escrituração mercantil, ciências físicas e naturais voltadas a agricultura, artes e indústria, desenho geométrico e geografia industrial e comercial (PARANÁ, 1890).

Nesse sentido, na escola elementar depositou-se muitas expectativas, sendo disseminada em maiores proporções, visando à formação das classes populares, “[...] incutindo-lhes especialmente valores e virtudes morais, normas de civilidades, o amor ao trabalho, o respeito pelos superiores, o apreço pela pontualidade, pela ordem e pelo asseio” (SOUZA, 2008, p. 38). O ensino secundário ficou restrito a formação das elites, conforme Aranha, esta etapa tornou-se “[...] privilégio das elites, permanece acadêmico e propedêutico, voltado para a preparação ao curso superior e humanístico, apesar dos esforços dos positivistas para reverter este quadro” (1996, p. 197).

O decreto também mencionou que o Estado paranaense sancionaria verbas para o ensino técnico, pois em seu Artigo 4º destacou que “Será subvencionada anualmente a Escola de Artes e Indústrias, fundada nesta capital, e criar-se-ão aulas práticas de ensino técnico e profissional, à medida que for sendo possível às municipalidades e ao Estado” (PARANÁ,





1890). Essa ação, revela a preocupação com a formação para o trabalho e a produção de mão de obra especializada, frente a industrialização almejada ao território na época.

No tocante a formação docente, o Artigo 5º ressaltou que “A instrução normal ou secundária será dada gratuitamente, como a primária, pelos estabelecimentos já criados nesta capital, sob a denominação de Instituto Paranaense e Escola Normal” (PARANÁ, 1890). O decreto também normatizou o processo de seleção de professores e regulamentou a carreira docente.

Outra ênfase aos docentes, foi a garantia da liberdade de ensino, sendo “[...] livre o exercício do magistério em qualquer dos graus do ensino, assim como a escolha dos métodos, programas e compêndios, nas aulas particulares [...]” (PARANÁ, 1890). No entanto, o decreto ressaltou a obrigatoriedade de comunicar o Diretor Geral da Instrução Pública, quando uma escola privada fosse implementada no estado, fornecendo todas as informações aos inspetores literários ou demais responsáveis pela inspeção.

Com relação ao método de ensino, o decreto no Artigo 50º, defendeu a aplicação do método simultâneo mútuo³⁶. Foi recomendado também, a utilização do método intuitivo³⁷ a partir da organização de museus escolares, contendo plantas e minerais específicos da região na qual a escola encontrava-se localizada, despertando assim, a curiosidade e a atenção das crianças.

De tal modo, o Decreto nº 31 materializou os ideais de seu tempo histórico e os objetivos dos governantes à instrução dos paranaenses, no início do regime republicano. Algumas dessas concepções, podem ser analisadas na ênfase em disseminar a educação primária e organizar o ensino normal, o qual habilitaria docentes para atuar nessas escolas elementares. Outro destaque, é o ensino técnico, dedicado à formação para o trabalho. O ensino moral e a proibição da abordagem de dogmas religiosos, demonstra claramente a influência dos ideais republicanos.

³⁶ Conforme Melo e Machado, o método misto ou simultâneo mútuo integrou o campo educacional brasileiro desde o século XIX, sendo caracterizado “[...] pela organização e oferta de uma educação direcionada, simultaneamente, a todos os alunos em sala de aula, buscando aliar as vantagens do método individual às do método mútuo” (2010, p. 250).

³⁷ O método intuitivo foi disseminado no país no final do século XIX, o qual privilegiava os sentidos na aprendizagem. Nesse tocante, a ênfase era nos materiais concretos que “[...] selecionados a partir da realidade e da vivência do aluno, permitiam sua compreensão e a formulação de conceitos, sendo o processo de observação e experiências reais importantes para a aprendizagem” (MELO; MACHADO, 2010, p. 251).



**Considerações finais:**

Marcada pela descontinuidade, limitações e interpretações, a legislação educacional possibilita muitas análises acerca da formulação, implementação e resultados de políticas e programas instituídos pelo governo. A partir dessa perspectiva, analisou-se o Decreto nº 31, promulgado de 29 de janeiro de 1890, evidenciando as influências presentes no processo de sua formulação e aprovação.

A promulgação do decreto resultou da implementação do regime federativo, pois com a proclamação da república do Brasil em 1889, a legislação do país necessitou de reformulação, seguindo as propostas republicanas. O Decreto nº 31 foi a primeira normatização do ensino público paranaense na república, o qual abordou questões referentes ao ensino primário, ao ensino da moral, a educação com o caráter laico e cívico-patriótica, a Escola de Artes e Indústrias, o ensino normal, a liberdade e os métodos de ensino, entre outros.

A presença de ideais republicanos, a educação liberal, os métodos de ensino e fundamentos vigentes nas nações mais desenvolvidas da época, influenciaram na elaboração do decreto. Outro condicionante, foi seu caráter de urgência de elaboração e aprovação. No entanto, mesmo com empenho na agilidade nos consensos e produção do texto, a regulamentação esteve vigente em menos de um trimestre.

Portanto, destaca-se a importância dos estudos que abordam as leis e programas dos governos referentes à educação, no passado ou no presente. Esta análise possibilitou compreender por meio da lei, como a educação foi concebida no alvorecer da república, no âmbito brasileiro e paranaense, também como os governantes materializaram seus ideais educacionais na instrução pública do Paraná, evidenciando os sujeitos envolvidos, seus anseios, formas de organização, entre outros.

Referências

ARANHA, M. L. A. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

BLANCK MIGUEL, M. E. A legislação educacional e a organização escolar. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Org.). **Navegando pela história da educação brasileira: 20 anos de HISTEDBR**. São Paulo: Autores Associados, 2009. p. 223-237.





CASTANHA, A. P. **Edição crítica da legislação educacional primária do Brasil imperial:** a legislação geral e complementar referente à Corte entre 1827 e 1889. Francisco Beltrão: UNIOESTE - Campus de Francisco Beltrão; Campinas: Navegando Publicações, 2013.

COUTINHO, C. N. **Contra a corrente:** ensaios sobre democracia e socialismo. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ESTADO DO PARANÁ. **Relatório que Dr. Uladislau Herculano de Freitas passou a administração ao Contra-almirante José Marques Guimarães, de 18 de fevereiro de 1890.** Curitiba: Tipografia da República, 1890. Disponível em: <<http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/RelatoriosGoverno/Ano1890MFN629.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2020.

GILES, T. R. **História da educação.** São Paulo: EPU, 1987.

MELO, C. S.; MACHADO, M. C. G. A organização da instrução pública no Estado do Paraná no início da república: o Decreto nº 31 de 29 de janeiro de 1890. **Revista HISTEDBR.** Campinas, v. 10, n. 38, p. 248-260, jun. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639703/7270>>. Acesso em: 17 jul. 2021.

NORONHA, O. M. Educação e trabalho no contexto histórico da formação da Primeira República no Brasil (1889-1930). In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Org.). **Navegando pela história da educação brasileira: 20 anos de HISTEDBR.** São Paulo: Autores Associados, 2009. p. 143-188.

PARANÁ. Decreto n. 31 de 29 de janeiro de 1890. **Coloca em vigor o Regulamento para Instrução Pública do Estado do Paraná, revogadas as disposições em contrário.** Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/173157/DECRETO%201890.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 28 jun. 2021.

SOUZA, R. F. de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no Século XX:** ensino primário e secundário no Brasil. São Paulo: Cortez, 2008.

WACHOWICZ, R. **História do Paraná.** 9. ed. Curitiba: Imprensa Oficial do Paraná, 2001.



**DEBATES ÉTNICOS-RACIAIS FORJADOS NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA E SUPERIOR: APONTAMENTOS TEÓRICOS**SOARES, Mayara Cristina Teixeira Ribeiro³⁸ – UNESPAR
VERGOPOLAN, Roseli³⁹ – UNESPAR**RESUMO**

Discutir a cultura afro-brasileira contemporaneamente no contexto educacional parece ser algo corriqueiro, mas, isso nem sempre foi assim, precisou que uma lei impusesse a obrigatoriedade para que tais debates ocorressem. Este estudo tem por objetivo apresentar reflexões sobre a educação étnico racial nos contextos escolares e investigar a ocorrência na formação inicial. A metodologia da pesquisa é de cunho teórica e bibliográfica. Os autores que fundamentam essa pesquisa são: Souza (1990), Gomes (2011) e Taylor (1998), entre outros. O estudo também toma como base teórica a legislação concernente à temática da cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares. (BRASIL, 1988, 1996, 2003). Os resultados obtidos por meio da pesquisa observaram as práticas adotadas para tornar obrigatória o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira no ensino básico, o debate na formação inicial de professores no ensino superior e a luta por uma pedagogia antirracista. Todos esses movimentos tiveram como a principal motivação dar voz a todos os projetos de mundo, e que todos tenham o direito de expor e conhecer sua cultura e a busca por uma reflexão sobre as atitudes preconceituosas e discriminatórias na sociedade e no contexto escolar.

Palavras-chave: Educação. Cultura afro-brasileira e africana. Racismo.**Introdução**

Os movimentos contra o racismo e o falso mito de uma igualdade racial buscam a ressignificação da compreensão da identidade negra diante do racismo estrutural em que nossa sociedade foi fundada. E é fundamental entender como se constrói essa identidade perante a uma sociedade que distorceu as crenças, rituais e valores de um povo. Como enuncia Souza (1990, p.77), que “ser negro no Brasil é tornar-se negro”. E através das lutas e mudanças na

³⁸ Graduanda do quarto ano de Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) campus de União da Vitória. Formada em Administração pela Faculdade Estácio de Sá, campus Vitória - ES. Participa do Projeto de Monitoria no Colegiado de Pedagogia. E-mail: mayara.soaresc24@gmail.com

³⁹ Mestre em Educação (UTP). Pedagoga. Bióloga. Especialista em Educação Infantil e Séries Iniciais. Professora dos anos iniciais, do Ensino Fundamental, junto à rede pública Municipal de União da Vitória-PR. Docente do Colegiado de Pedagogia (UNESPAR/UV). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE), vinculado ao CNPQ. Membro do Centro de Investigação em Estudos da Criança do Instituto de Educação da Universidade do Minho. GEPPRAX.





sociedade surge a necessidade de uma mais justa e igualitária, e dentro desse contexto a luta contra o racismo e a exclusão social levantam diversas reflexões também no campo da educação.

Entende-se que a escola tem o papel de contribuir para uma educação que busque a igualdade, porém, com temáticas de fundo histórico, social, educacional e ético e que envolvam a diversidade e eixos condutores para as demais atividades no espaço escolar.

Dentro dessas perspectivas, esta pesquisa tem como princípio investigar as de ações que valorizem as culturas e as leis e orientações para superar as desigualdades vigentes dentro do espaço escolar e a valorização da pessoa independente do seu pertencimento racial, religião ou crença.

Desenvolvimento

Historicamente não ocorreram muitas discussões étnico raciais nas escolas e nas universidades brasileiras, durante muito tempo os afrodescendentes eram lembrados na educação básica apenas no mês de maio dando evidência aos grilhões dos negros e a evidente heroicidade europeia nos livros didáticos.

Como sabemos, a escravidão no Brasil durou mais de 300 anos, essa prática se inicia com a chegada dos portugueses e exploração do povo indígena e posteriormente com o tráfico negreiro, essa chaga social é visível, pois, parte dessas populações viveu e vive à margem da sociedade brasileira.

Passaram-se mais de 130 anos em que a Lei Áurea (Lei 3.353/1888) foi assinada em 1888, onde se decretou o fim da escravidão no Brasil e ainda hoje as desigualdades sociais são maiores e visíveis na população negra.

Diante disso, a complexidade velada e racista do cenário brasileiro em que o país estava imerso. Como vemos no ano de 1978, no relatório da UNESCO que apresenta conceitos que permitem avaliar as ideias de poder que desencadeiam as ações em que se predomina o racismo, o preconceito e as consequências na sociedade, sendo apresentado como:

Qualquer teoria que invoque a superioridade ou inferioridade intrínseca de grupos raciais ou étnicos, assim implicando que uns têm o direito de dominar ou eliminar outros, presumivelmente inferiores, ou que faça julgamentos de





valor com base na diferenciação racial, não tem base científica e é contrária aos princípios morais e éticos da Humanidade. 2. O racismo engloba ideologias racistas, atitudes motivadas por preconceitos raciais, comportamentos discriminatórios, disposições estruturais e práticas institucionalizadas causadoras de desigualdade racial, bem como a noção falaciosa de que as relações discriminatórias entre grupos são moral e cientificamente justificáveis; manifesta-se através de disposições discriminatórias na legislação e regulamentos, bem como de convicções e atos antissociais; compromete o desenvolvimento das suas vítimas, perverte quem o pratica, divide internamente as nações, impede a cooperação internacional e dá origem a tensões políticas entre os povos; é contrário aos princípios fundamentais do direito internacional e, conseqüentemente, perturba seriamente a paz e a segurança internacionais. 3. O preconceito racial, historicamente ligado às desigualdades de poder, reforçado por diferenças econômicas e sociais entre indivíduos, e que tenta ainda hoje justificar tais desigualdades, não tem qualquer justificação. (UNESCO, 1978, p. 3).

Diversos movimentos sociais lutam por representatividade e igualdade na área da educação e o Movimento Negro Unificado (MNU) tem levantado a bandeira da importância da criação da identidade do povo negro, o processo de reconhecimento da sua história e cultura e práticas de ações afirmativas para a população negra. Na contemporaneidade o MNU:

[...] ressurgiu a partir de meados da década de 70, nos finais de um período acentadamente autoritário da vida política brasileira. Como o dos movimentos sociais que afloram na mesma época, seu discurso é radical e contestador. A isso deve ser acrescentado o impacto nesse grupo de novas configurações no cenário internacional, que funcionaram como fonte de inspiração ideológica: a campanha pelos direitos civis e o movimento do poder negro nos Estados Unidos e as lutas de libertação nacional das colônias portuguesas na África. (HASENBALG, 1984, p. 148-149).

No entanto, com advento da nova Constituição Federal (CF) 1988, se inicia a luta dos movimentos sociais em torno de uma educação de qualidade que mudaram o rumo da história das invisibilidades dos povos que formaram a nação brasileira.

Diante disso, Taylor (1998), ressalta que é necessário um trabalho que vislumbre o reconhecimento positivo da identidade das pessoas negras, suas características físicas e sociais, e que estas não a desqualificam enquanto ser humano.

Foi na Constituição Federal de 1988 que a prática do racismo virou crime com punições severas, deixando explícito no artigo 5º, a punição para práticas racistas no contexto brasileiro: “a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei”.





Em consonância com a CF (1988) a redação da LDB 9.394/1996, passa a prever no art. 26:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996, não paginado).

Apesar das mudanças que foram sendo conquistadas perante a sociedade brasileira foi necessário a criação de uma lei específica após quinze anos da CF (1988), que obrigasse o trabalho pedagógico que abordasse conteúdos que contribuísse à luta contra o racismo. Assim, no ano de 2003, se promulga a Lei 10.639/2003, com a finalidade promover um espaço escolar democrático levando em conta a pluralidade étnico-racial, valorizando as várias identidades brasileiras. A partir desta lei se torna obrigatória o ensino de história e cultura Afro-Brasileira e Africana e foram instituídas as orientações e diretrizes para nortear o ensino:

Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Art. 1º A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B. (BRASIL, 2003, não paginado)

Além da obrigatoriedade a referida lei traz também orientações para o currículo para o ensino étnico-racial, no contexto da educação básica, evidenciando principalmente as disciplinas de história, de arte e ensino religioso com conteúdo que evidenciassem a valorização do povo negro.

Com fortes demandas além do social, as lutas por uma educação para uma igualdade racial, também ganham muita força e surgem conferências e discussões sobre o currículo e a questão étnico-racial.

Importante ressaltar que foram criados documentos para regulamentar e orientar a Lei 10.639/2003, como a criação das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” que trazem as seguintes orientações:





Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática. (BRASIL. 2004, p. 31).

As mudanças decorrentes da lei de 2003, alteram a LDB nos artigos 26- A, 79-A e 79-B tendo sido o 79ª vetado, tornando obrigatório o ensino da cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas sejam elas públicas ou privadas e passando a prever em artigo 79-B a inclusão do dia da Consciência Negra no calendário escolar. Essas determinações legais passaram a requerer legalmente que a escola adequasse sua estrutura curricular, suas práticas em prol da valorização e da representatividade da população negra.

Mesmo com a criação da Lei 10.639/03, que determinou o trabalho pedagógico em todo contexto da educação nacional viabilizando um espaço em prol de uma educação equitativa e que o racismo fosse punido por força de lei, na prática o desafio por uma educação e uma sociedade antirracista mais justa e democrática permanece.

Desafio que se amplia quando os povos indígenas e sua cultura passam também a ser tomados como elemento formativo a partir da aprovação da Lei 11.645/2008 que passa a prever que:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e histórias brasileiras. (BRASIL, 2008, p.1).





Entretanto, mesmo com vários anos de lutas e avanços no campo normativo educacional ainda é possível encontrar o racismo estrutural que impede a compreensão da realidade do povo negro e a sua verdadeira trajetória na construção do Brasil.

O racismo estrutural se inicia dentro da própria escola em quando se ensina uma história que não é a contada pelo povo negro. De acordo com Gomes (2011):

Ao estudarmos as formas de organização dos negros após a Abolição da Escravatura e depois da Proclamação da República, a literatura nos mostra que, desde meados do século XX, a educação já era considerada espaço prioritário de ação e de reivindicação. Quanto mais a população negra liberta passava a figurar na história com o status político de cidadão (por mais abstrato que tal situação se configurasse no contexto da desigualdade racial construída pós abolição), mais os negros se organizavam e reivindicavam escolas que incluíssem sua história e sua cultura. (GOMES, 2011, p. 136).

Sendo assim, as leis e as diretrizes e orientações auxiliam na consolidação das ações afirmativas que colocam em evidência o ensino da história da formação dos povos africanos e sua contribuição no desenvolvimento da nação brasileira, discussões essas postas no contexto da educação no Brasil. E ainda “[...] é notório que a prática desta legislação só é possível com a contribuição efetiva dos Movimentos Sociais e especial, do movimento negro, a vontade dos gestores e o trabalho efetivo dos professores”. (SOUZA; POLI, 2012, p.2).

No entendimento de Sant’ana (2005) [...] o racismo é a pior forma de discriminação porque o discriminado não pode mudar as características raciais que a natureza lhe deu.” (SANT’ANA, 2005, p. 41).

A escola, neste sentido, é um potente espaço:

[...] quanto mais aumenta a consciência da população pelos seus direitos, mais a educação é tomada na sua especificidade conquanto direito social. E mais, como um direito social, que dever garantir nos processos, políticas e práticas educativas a vivência da igualdade social, da equidade e da justiça social aos diferentes grupos sociais e étnico-raciais. (GOMES, 2011, p.134).

Com as leis que regulavam a educação nacional, e os artigos que foram alterados na LDB 9.394/1996, e os conteúdos propostos pelas leis 10.639/2003 e posteriormente em 2008 pela Lei 11.645/2008 que determinaram as ações didáticas no desenvolvimento da igualdade étnico-racial na Educação Básica, se intentou a busca pelo desenvolvimento no contexto escolar





de intervenções que possam suscitar reflexões, conhecimentos e práticas educativas sobre a formação do povo brasileiro.

Dessa forma, é relevante que sejam promovidos debates sobre a história e a cultura afro-brasileira e africana dentro do ensino superior, em especial nos cursos de licenciatura. Isso é demonstrado na Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:

Art. 1º - A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro--Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada professores. § 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram a Educação das Relações Étnico- -Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004. § 2º O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento. (BRASIL, 2004, p.1).

A medida que as discussões sobre a importância de superar as limitações e dificuldades encontra em vencer a estrutura do sistema brasileiro de educação e sua base ideológica racista é preciso entender a relevância de se chegar à Educação Superior, para que pesquisas e discursões sobre racismo, e uma educação antirracista sejam temas constantes na formação inicial docente. Pois a falta de conhecimento e a ausência de reflexão sobre a questão racial acaba por conservar o racismo já estruturado na sociedade brasileira.

A luta pela reparação histórica à uma parcela da população que teve seus direitos negados (também no âmbito educacional), é compromisso a ser assumido também no Ensino Superior:

[...] ainda se pode indicar como relevante e urgente a discussão das relações étnico-raciais a partir dos currículos do ensino superior, uma vez que os pedagogos são profissionais que não apenas atuam na docência, mas são também desafiados nas ações de coordenação pedagógica e gestão escolar, em seus processos e práticas, estruturas e contextos educacionais de gestão das escolas, o que os torna sujeitos estratégicos no debate dessa temática de relevância social. (GODOY, 2017, p. 79).





A ausência deste conteúdo na formação inicial, além de gerar insegurança e improviso ao se desenvolver um trabalho pedagógico que contemple a história e cultura afro-brasileira e africana, pela ausência de qualificação, pode contribuir para produzir e reproduzir mais desigualdades.

Então, torna-se evidente a importância da inclusão da temática étnico-racial no currículo do Ensino Superior, entendendo que os profissionais formados nos cursos de licenciaturas irão trabalhar na Educação Básica. Neste sentido:

[...] para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer a mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados, vivida pelos negros e indígenas, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política. (BRASIL, 2004, p. 15).

É importante romper com as práticas individuais restritas à própria atividade de professores da Educação Básica e/ou Ensino Superior e conceber este compromisso como uma prática coletiva em favor da luta por debates e reflexões por essa temática, caso contrário, as leis, não passarão de indicações. Pode-se iniciar partindo de alguns questionamentos para a criação de uma formação crítica e reflexiva sobre o assunto:

O que sabemos sobre história e cultura afro-brasileira? O que sabemos sobre história da África? Como não reproduzir leituras e discussões estereotipadas sobre o negro e sua cultura? Que temas deveremos privilegiar dentro do vasto campo de estudo sobre a cultura afro-brasileira? (GOMES, 2003, p.181).

Percebe-se que perante a sociedade e até mesmo na educação são diversos pontos negativos e que inferioriza o estudante negro e que é preciso um olhar crítico para desconstruir esse estereótipo que colocam a população negra como sendo inferior.

No entendimento de Gonçalves e Silva (1996) tomar a cultura afro-brasileira e africana como referente formativo se constitui também como prática para romper com a alienação:





[...] fazemos parte de uma população culturalmente afro-brasileira, e trabalhamos com ela; portanto, apoiar e valorizar a criança negra não constitui em mero gesto de bondade, mas preocupação com a nossa própria identidade de brasileiros que têm raiz africana. Se insistirmos em desconhecê-la, se não a assumimos, nos mantemos alienados dentro de nossa própria cultura, tentando ser o que nossos antepassados poderão ter sido, mas nós já não somos. Temos que lutar contra os preconceitos que nos levam a desprezar as raízes negras e também as indígenas da cultura brasileira, pois, ao desprezar qualquer uma delas, desprezamos a nós mesmo. (GONÇALVES E SILVA, 1996, p.175).

Entretanto, mesmo a partir da apresentação das leis 10.639/2003, e 11.445/2008, e dos avanços do debate étnico racial, muitos autores evidenciam que é possível perceber a falta de adesão ao trabalho pedagógico, tendo em vista que não existe interesse na averiguação do cumprimento das determinações nas escolas e se as diretrizes e orientações estão sendo levadas em consideração ao ser abordada essa temática.

Apesar de ter muitas barreiras e desafios sobre esse assunto, as políticas compensatórias avançam lentamente e a luta por espaço no Ensino Superior por pessoas que historicamente tiveram seus direitos negados também ganha visibilidade a exemplo da lei Federal 12.711/2012 que instituiu as cotas para o ingresso no Ensino Superior que passa a prever que:

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (BRASIL, 2012, p. 1).

A lei 12.711/2012, traz com ela a necessidade de medidas e ações para a permanência dos que conseguiram ingressar nas Universidades, não somente de forma financeira, mas também no sentido de garantir que os ingressantes possam se sentir pertencentes desse universo universitário. Para que a universidade não reproduza a discriminação, desprezes ou diminua o acadêmico que acessou a universidade pelas cotas.





Exemplo desse movimento de permanência está no Projeto Político Institucional (PPI) da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) de 2018 que coloca a importância da permanência dos acadêmicos:

Considerando o conceito de acessibilidade adotado, a UNESPAR criou o Centro de Educação em Direitos Humanos (CEDH), por meio da Resolução n. 007/2016, de 01 de agosto de 2016 - Reitoria, vinculado à PROGRAD, com o objetivo de desenvolver ações afirmativas que possibilitem o acesso, a inclusão e a permanência de todas as pessoas que necessitam de políticas dessa natureza, por serem alvo de discriminação por motivo de deficiência (física neuro motora, intelectual e/ou sensorial), transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, por motivo étnico-racial, religioso, cultural, territorial, geracional, de gênero, de orientação sexual, dentre outros fatores de ordem física ou emocional, permanentes ou temporários, que dificultem o desenvolvimento educacional e social dessas pessoas em iguais condições com as demais.(UNESPAR, 2018, p. 40).

A realização de ações de acesso e permanência pelas universidades exigidos por lei, permitem novas possibilidades de inclusão às minorias e novos rumos à reconstrução da história em que a igualdade na vida do acadêmico negro seja a luta por uma educação de qualidade que é um direito de todos.

Diante da panorâmica apresentada é fundamental e necessário a construção de um projeto político pedagógico que evidencie conteúdos curriculares para um trabalho pedagógico pautado na cultura afro-brasileira e africana, voltada para o combate ao racismo. Além de primar por uma formação continuada para que a postura política do professor da educação básica promova ações didáticas que colaborem na formação de identidade do aluno afrodescendente e a integração com a comunidade escolar no combate ao racismo no âmbito escolar.

Em síntese, é importante que a Universidade, por ser um núcleo de desenvolvimento de saberes em toda sociedade, seja um pilar de difusão de ideias e atos antirracista. Promovendo uma educação de igualdade racial, produzindo estudos, estabelecendo debates sobre a diversidade cultural e a questão étnica racial e viabilizando espaços para que pessoas negras (pretas) tenham sua história respeitada valorizada em todo espaço da educação escolar, assim, abarcando a sociedade como um todo.





Considerações finais

Mediante às reflexões expostas e todo debate sobre a prática étnico racial se observa a importância da escola na formação de identidade do indivíduo negro e a ampliação de uma relação positiva com sua história, sua cultura, seus valores, sua cor e suas contribuições para a construção da sociedade brasileira.

Sendo fundamental, o desenvolvimento de um processo pedagógico que considere a diversidade cultural priorizando as discussões que demonstrem o respeito ao diferente e que não se deve diminuir o outro por sua crença, raça ou etnia. As questões acima ao serem trabalhadas no contexto escolar podem contribuir para ser deixado para trás o estigma que o povo negro é inferior, preconceito esse que foi construído antes, durante e após a escravidão.

Embora, as leis sejam um grande avanço para o debate antirracista, cabe o questionamento dentro do contexto da formação inicial, e para quem está se formando professor para atuar na educação básica, onde é obrigatório o ensino da história afro-brasileira e africana: O que o professor ou pedagogo sabe sobre a cultura e a história do povo afro? E que elementos e saberes africanos tem presente em nossa cultura? Para que não seja reproduzido o estereótipo negro, de um povo sem cultura e escravizado.

Sendo assim, são permanentes as reflexões e os desafios da construção do currículo, que contemple e respeite a diversidade e a história da África e afro-brasileira com a intenção de desmistificar a inferioridade desse povo, e que combata o racismo.

Diante disso, é evidente que se necessita capacitação sobre a questão étnico-racial aos professores e que seja concretizado a representatividade das políticas afirmativas para a correção da desigualdade racial, facilitando acesso aos negros na Universidade, contribuindo para a valorização e construção da identidade da pessoa negra no espaço escolar, seja no ensino básico ou na universidade.

Referências

BRASIL, **Constituição Federal. Brasília.** 1988. Disponível em:
https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_15.12.2016/art_5_.asp. Acesso em: 04 set. 2020.





_____. **Lei nº 3.353**, de 13 de maio de 1888. Declara extinta a escravidão no Brasil. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim3353.htm. Acesso em: 04 set. 2020.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96** – Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 04 set. 2020.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. CP/DF Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004.

_____. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em : http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 10 set. 2020.

_____. **Lei nº 11.645**, de 10 março de 2008. Disponível em : http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm . Acesso em: 12 nov. 2020.

_____. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm Acesso em: 12 nov. 2020.

_____. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_eticoraciais.pdf Acesso em: 10 out. 2020.

GODOY, E. A. **A ausência das questões raciais na formação inicial de professores e a Lei 10.639/03**. 2017. Disponível em: <http://periodicos.puccampinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/3433> Acesso em: 09 set. 2020.

GOMES, N. L. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo**. 2003, vol.29, n.1, pp.167-182. ISSN 1678-4634. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797022003000100012&script=sci_abstract&lng=pt Acesso em: 09 set. 2020.

_____. **O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes**. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/download/2175-7984.2011v10n18p133/17537>. Acesso em: 09 set. 2020.

GONÇALVES E SILVA, P. B., Prática do racismo e formação de professores. In: DAYRELL, Juarez. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

HASENBALG, C. A. **Comentários “Raça, cultura e classe na integração das sociedades**. Rio de Janeiro, Dados, revista de ciências sociais. vol. 27, n.3, p. 148-149,1984.





SANT'ANA, A. O. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: MEC-SECAD, 2005.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

SOUZA, E. L; POLI, C. C. **Paulo Freire e seus diálogos com os movimentos sociais a luz da lei 10.639/03 na secretaria estadual de educação do Rio Grande do Sul**. 2012. Disponível em: <http://docplayer.com.br/8143101-Paulofreire-e-seus-dialogos-com-os-movimentos-sociais-a-luz-da-lei-10-639-03-nasecretaria-estadual-de-educacao-do-rio-grande-do-sul.html>. Acesso em: 30 set. 2020.

TAYLOR, C. [Org]. **Multiculturalismo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1998. UNESCO. Declaração sobre a raça e os preconceitos raciais.1978. Disponível em: https://direito.mppr.mp.br/arquivos/File/Igualdade_Racial/1978DeclRaca.pdf. Acesso em: 10 set. 2020.

UNESPAR. **Reformulação do projeto político institucional da Unespar**. 2018. Disponível em: http://www.unespar.edu.br/a_reitoria/atos-oficiais/cou1/pauta_online/2018-1a-sessao-04-04-apucarana/5-projeto-politico-institucional-151009085.pdf Acesso em: 10 out. 2020.



**A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO PROCESSO
DE ENSINO E APRENDIZAGEM**KREUTZFELT, Gabrielle Aparecida⁴⁰ – FAVENI
KRAWCZIK, Jeisa Ariele Martins⁴¹ – FAVENI**RESUMO**

A criança desenvolve-se e aprende por meio dos estímulos, interações, brincadeiras, socialização, da troca de conhecimento, do manuseio de objetos e da exploração de lugares desconhecidos por elas. Assim a Educação Infantil vem com uma proposta de proporcionar todas estas atividades na primeira infância da criança dentro da instituição de ensino, proporcionando que a criança tenha contato direto com aquilo que irá ajudá-la a desenvolver-se de forma integral. A discussão acerca deste assunto surge para dar ênfase nesta etapa inicial da Educação que tem grandes significados para o desenvolvimento infantil e para a construção do educando. Desta maneira, o presente artigo tem como objetivo apresentar a importância da Educação infantil no processo de ensino e aprendizagem do aluno. Assim, buscamos explicar a importância da Educação Infantil no processo de ensino e aprendizagem da criança, bem como esta etapa é essencial para a formação do sujeito. O artigo apresenta uma pesquisa de campo com oito professoras da Educação Infantil das cidades de União da Vitória-PR, Curitiba-PR e Joinville-SC, onde pontuam com suas perspectivas a importância da Educação Infantil no processo de ensino e aprendizagem. A metodologia deste trabalho é de cunho teórico bibliográfico com pesquisa de campo, após aprofundamento teórico foi possível obter contribuições por meio de respostas aos questionamentos realizado aos profissionais da educação acerca do tema exposto. Contudo, é de extrema importância compreender a quão significativo é o trabalho exercido durante a Educação Infantil oportunizando o desenvolvimento dos alunos que vem a favorecer o processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Infantil. Desenvolvimento integral. Ensino e Aprendizagem.

Introdução

A Educação Infantil é a primeira etapa de desenvolvimento na vida das crianças que contribui na formação de cada indivíduo pessoalmente e socialmente ampliando em cada uma sua percepção de mundo. É durante a Educação Infantil que a criança começa a desenvolver aspectos relacionados ao seu crescimento, conhecendo pessoas, aprendendo as primeiras palavras tanto por estímulo dos pais quanto da instituição de ensino, conhece novos lugares,

⁴⁰ Professora de Educação Infantil, graduada em pedagogia e pós graduanda em Gestão Escolar pelo Grupo Educacional FAVENI. E-mail: jeisa.a.martins27@gmail.com.

⁴¹ Graduanda em pedagogia e pós graduanda em Gestão Escolar pelo Grupo Educacional FAVENI. E-mail: kreutzfeltgabrielle@gmail.com





novos objetos e assim por diante. Desta forma, durante a Educação Infantil a criança passa a socializar e seu desenvolvimento começa a amadurecer e assim assume o papel de transformar a criança em um indivíduo com conhecimento mesmo que ainda seja um conhecimento que para nós adultos pareça simples mas que para elas é extraordinário.

Este estudo tem como objetivo considerar a importância da Educação Infantil para o desenvolvimento da criança, a fim de apresentar fundamentos que sustentem nossa perspectiva bem como a compreensão desta etapa que consideramos essencial para a formação do sujeito.

A pesquisa é de cunho teórico bibliográfico, com pesquisa de campo. Para desenvolver a pesquisa direcionamos duas perguntas a oito professoras atuantes da Educação Infantil. Sendo elas:

1- Qual é a importância da educação infantil no processo de ensino e aprendizagem da criança?

2- Você como professor (a), como descreve a importância do trabalho pedagógico para construção do indivíduo?

Estas perguntas, foram respondidas por algumas profissionais da Educação Infantil que trazem um pouco da sua perspectiva sobre o assunto para esclarecer a importância desta etapa de ensino. Assim, fazemos uma relação com as respostas das professoras participantes com a fundamentação abordada para elucidar os apontamentos abordados, bem como, nossa perspectiva sobre a importância da Educação Infantil para o processo de ensino e aprendizagem da criança.

A pesquisa divide-se em dois momentos: primeiramente aborda a importância da Educação Infantil para o desenvolvimento integral da criança e para a construção do sujeito, em seguida apresenta uma reflexão sobre o desenvolvimento infantil no processo de ensino e aprendizagem, apresentando as contribuições dos profissionais acerca do assunto.

A importância da Educação Infantil

A Educação Infantil é o primeiro contato da criança com o âmbito escolar e com o mundo o qual ela terá que descobrir, por meio da interação, brincadeiras, músicas, e socialização com o mundo que a cerca, pois a infância é a fase mais importante onde sua personalidade se constitui, possibilitando a construção e reconstrução do seu próprio mundo criando sua identidade e conquistando seu espaço como indivíduo dentro de um todo.





Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais apontam sobre a criança:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12).

A Educação Infantil tem como responsabilidade o desenvolvimento integral da criança, desenvolvendo seus aspectos físicos, psicológicos e sociais sendo de extrema importância para a construção da sua personalidade. Por meio do Art. 30 da LDB 9394/96, fica claro os apontamentos que explicam os direitos as etapas educação infantil “A Educação Infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até 3 (três) anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade”. Desta forma é possível perceber a importância das creches e pré-escolas para o atendimento das crianças, pois além de ser um direito de todos, também tem um papel essencial para a aprendizagem dos alunos.

A Educação Infantil desempenha um papel importante junto à criança, principalmente em seus primeiros anos de vida, a qual lhe permite uma maior participação e desenvolvimento na sociedade, interagindo e conhecendo sua identidade, autonomia, aprendizagem e especificidade. (SILVA, 2010, p. 48).

A Educação infantil tem um papel muito importante, pois, é por meio desta etapa que é reconhecido a maneira de como cada criança reconhece o mundo e como interagem neste meio, vivenciando situações capaz de explorar sentimentos, emoções que desenvolve sua personalidade e sua forma de expressão seja ela por meio do brincar, da linguagem, mas que permite construir a identidade de uma criança com potencialidades e autonomia.

De acordo com Santos e Silva (2016, p.136) “É por meio da socialização que a sociedade vem a se constituir como uma segunda natureza para cada um dos indivíduos de um grupo, assegurando a integração de cada um ao sistema”. Neste viés, a Educação Infantil possibilita inúmeras oportunidades que auxiliam no desenvolvimento infantil, pois por meio do contato com outras crianças começa a interação social, estímulos que contribuem com a linguagem, desenvolvimento psicomotor, cognitivo e afetivo. Portanto, ao participar de





momentos lúdicos a criança age e interage, brinca e se desenvolve. Como apontam os autores Souza e Veríssimo (2015, p.1098) “O Desenvolvimento Infantil (DI) é parte fundamental do desenvolvimento humano, destacando-se que, nos primeiros anos, é moldada a arquitetura cerebral, a partir da interação entre herança genética e influências do meio em que a criança vive”. Em seus primeiros anos de vida a criança começa a compreender ações simples que ela pode realizar, como fazer, porque fazer ou não fazer e aos poucos vai dando significado as suas atitudes e também naquilo que ela demonstra interesse. Assim, ao longo do seu desenvolvimento estas ações se fortalecem e suas experiências por mais simples que tenham sido passam a ser a base de sua constituição pessoal.

Por fim, compreende-se que a etapa da Educação Infantil é essencial, visto que permite o desenvolvimento integral da criança desde os primeiros anos de vida e trazem para sua vida adulta resultados que edificam sua construção pessoal, social, racional e emocional. Por isso, dá-se ênfase neste processo da Educação Escolar, pois é neste momento que podem ser gerado resultados e consequências a vida do ser humano.

O desenvolvimento infantil no processo de ensino e aprendizagem

157

Para um bom desenvolvimento infantil é necessário que as crianças estejam em contato com outros da mesma faixa etária, pois ao se socializarem estas se desenvolvem. Portanto, percebemos que a educação infantil deve proporcionar as crianças um ambiente adequado e acolhedor, com espaços amplos e acessíveis, garantindo uma educação de qualidade com direito à Educação, segurança e autonomia para as crianças.

Portanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil ressaltam que:

As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2010, p.16).





Assim, para contribuir com o desenvolvimento integral da criança e com o ensino e aprendizagem, é de grande importância que o professor trabalhe com diferentes formas de estimulação valorizando a criança, promovendo oportunidades e desenvolvendo todos os aspectos (éticos, políticos e estéticos), pois muitas crianças passam maior parte de seu tempo em instituições educacionais e necessitam de uma atenção específica pois estes fatores interferem na aprendizagem das crianças.

Conforme Silva (2010, p.40) “A Educação Infantil deve ser um ambiente de liberdade de expressão, de convívio e de aprendizagem de variedades, que possibilitem integração e socialização para a criança”. O ambiente educacional está diretamente ligado ao desenvolvimento da criança como apontado por Kreutzfelt e Lopes (2019, p.46):

[...] se faz necessário repensar todo o ambiente educacional, a fim de abranger tudo que a criança necessita para seu desenvolvimento integral. A estrutura física das salas onde as crianças passam parte de seu dia, também influenciam em seu desenvolvimento, o espaço e a organização exercem papel de inquietação por parte do profissional que pretende despertar o interesse e curiosidade das crianças gerando satisfação em permanecer nela todos os dias.

A criança precisa de uma aprendizagem significativa lúdica e prazerosa, que desperte o interesse e atraia o olhar da criança, e para que isto ocorra, a brincadeira na Educação Infantil é essencial para o desenvolvimento da criança, porém a cada etapa do brincar é necessário traçar um objetivo que deve ser alcançado pelos alunos.

[...] ao brincar a criança parte de um mundo imaginário e sua criatividade permite que seu desenvolvimento esteja em constante enriquecimento. Dessa maneira, as brincadeiras devem ser relativamente estimuladas de modo que as crianças sejam aguçadas a estar sempre colocando a imaginação e a criatividade em prática, estabelecendo objetivos a serem alcançados pelo educador e promovendo a socialização. (KREUTZFELT, LOPES, 2019, p. 47).

Neste viés, seguindo a perspectiva de que a criança, a aprendizagem e a brincadeira devem estar em uma constante relação de prática e ação, e estes fatores contribuem para o desenvolvimento infantil. Desta maneira, o real, o material, o concreto e a prática são importantes para que a criança compreenda e relacione aquilo que está aprendendo. Conforme apontado por Duarte e Batista (2013, p.302) “[...] possibilitar a criança experiências concretas





tendo por base o desenvolvimento das habilidades sensoriais, de modo que está aprendizagem é a base para o desenvolvimento de novas funções”. Todas as experiências adquiridas na infância são de extrema importância para a criança, e muitas destas experiências são adquiridas durante as brincadeiras tanto na família, quanto na escola. no entanto, na escola tais brincadeiras são direcionadas com objetivos específicos, os quais interferem no processo de ensino e aprendizagem.

A criança precisa brincar para poder crescer e interagir com as pessoas e geralmente isso acontece na família e na escola. Na família há brincadeira, mas não estruturada e com objetivos como na escola. A professora irá trabalhar com atividades lúdicas com a criança favorecendo assim no processo de ensino aprendizagem delas. (MELO, 2010, p.29).

Nota-se a importância do brincar, na medida em que a criança brinca ela aprende e se desenvolve. Ao tratar da Educação Infantil e do trabalho desenvolvido que favorece o ensino e aprendizagem, foi entrevistado quatro professoras graduadas em Pedagogia, e que atuam com a Educação Infantil em diferentes cidades (União da Vitória, Joinville, Curitiba) com a seguinte pergunta: Qual a importância da Educação Infantil para o processo de ensino e aprendizagem da criança?

Quadro 1: Respostas referentes ao questionamento sobre a Importância da Educação Infantil para o processo de ensino e aprendizagem da criança.

Professora 01	A Educação Infantil se apresenta de maneira imprescindível quanto ao processo de ensino aprendizagem da criança, uma vez que alarga as possibilidades de ampliar os repertórios culturais delas, ampliando os horizontes até então circunscritos pelas famílias e as garantindo os direitos de aprendizagens da pequena infância a partir do conviver, do brincar, do participar, do explorar, do expressar e do conhecer-se. Para além da efetivação destes direitos de aprendizagens inerentes a infância, é também somente no acesso e permanência da criança na Educação Infantil que se consolida sistematicamente a garantia de experiências que contemplam a articulação dos patrimônios históricos e culturais consolidados pela humanidade junto a criança pequena.
Professora 02	A Educação Infantil é considerada a primeira etapa da educação básica. Pois é nessa fase que a criança começa a conviver com outras crianças de diferentes culturas, raças e aprendizados. É momento de desenvolvimento psíquico e motor. Aprender com as tentativas e convivências. Início de fortalecimento de vínculos e autonomia.





Professora 03	Muito importante para socialização da criança com a comunidade, sejam crianças da mesma idade, como também outros adultos que não fazem parte do seu cotidiano familiar. Além do primeiro contato em muitas vezes com materiais diversos, os quais não teria oportunidade caso ficasse apenas em casa ou com alguém de sua família. O aluno inicia o processo de ter uma rotina de estudos, os quais são lúdicos mas de grande importância para sua vida acadêmica futuramente.
Professora 04	Na Educação infantil a criança desenvolve muitas habilidades, a coordenação motora é aprimorada, o equilíbrio, a socialização. Todas essas habilidades e aprendizagens irão refletir nas séries iniciais.
Professora 05	A Educação Infantil é a base da toda educação que um indivíduo irá ter no decorrer de sua vida, portanto ela é primordial, de modo que, é na educação infantil que damos início ao processo do desenvolvimento pessoal, social e intelectual.
Professora 06	A Educação Infantil é a base para o início da vida social e escolar da criança, promove o lúdico e o ético, a criança tem conhecimento dos laços afetivos e também promove o seu processo do desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem.
Professora 07	A educação infantil é a base, o alicerce para o desenvolvimento da criança, ela aprende através do meio em que está sendo inserida e por meio da socialização com o outro ela desenvolverá ainda mais e isso trará grandes benefícios lá na frente.
Professora 08	A etapa da Educação Infantil é uma etapa importante, pois é o primeiro contato da criança com o mundo. Neste período ela vai estar em constante desenvolvimento aprimorando suas habilidades e percepções, assim todas as atividades trabalhadas na creche: pré escola vão direcionar e promover inúmeros benefícios na concentração, auto conhecimento, equilíbrio, coordenação entre outros fatores que sem dúvida vão contribuir em sua formação.

Fonte: autores da pesquisa de campo

A partir das respostas obtidas sobre a importância da Educação Infantil para o processo de ensino e aprendizagem foi possível notar que todas compreendem a Educação Infantil como etapa fundamental, e ambas têm um fator em comum que é a socialização. As respostas apresentam a socialização como um fator que contribui para o desenvolvimento de habilidades, bem como para o processo de aprendizagem. Diante do exposto, nota-se que o ambiente escolar da Educação Infantil possibilita a aquisição de novas experiências e desenvolve habilidades que efetivam uma aprendizagem significativa.

São diversos os fatores que contribuem para o desenvolvimento integral da criança, e quando as respostas se entrelaçam na alegação de que a socialização é um dos principais fatores para que a criança avance e tenha um crescimento pleno, repleto de experiências e conhecimento entende-se que a interação e a troca de conhecimento com os colegas são o





alicerce de uma aprendizagem efetiva, significativa e prazerosa permitindo que o sujeito chegue na vida adulta com seu desenvolvimento psicológico, físico, cognitivo e afetivo bem estruturado buscando ainda mais por novas fontes de conhecimento que só tem a enriquecer o ser humano.

Não há como falar na importância da Educação Infantil para o processo de ensino e aprendizagem sem falar no trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor. Ao planejar, traçar objetivos e metodologias, o professor desempenha um papel importante no processo de aprendizagem da criança.

[...] o professor deve usar o planejamento como ferramenta básica e eficaz, a fim de fazer suas intervenções na aprendizagem do aluno. É através do planejamento que são definidos e articulados os conteúdos, objetivos e metodologias são propostas e maneiras eficazes de avaliar são definidas. (KLOSOSKI, REALI, 2008, p.7).

O planejamento é ferramenta de trabalho essencial que todo professor deve ter conhecimento, e quando bem elaborado e definido seus objetivos desenvolve uma aprendizagem eficaz. Durante a Educação Infantil, é necessário planejar e desenvolver todos os aspectos da criança, adequando os conteúdos proporcionando construção dos conhecimentos. O professor deve pensar em sua turma, como desenvolver seu trabalho, a fim de proporcionar bons momentos para seus alunos.

Ao planejar as atividades, a professora deve levar em consideração que não pode perder o “espírito” de infância, deixando sempre um tempo para que a criança gaste sua energia e desfrute de sua imaginação. Portanto, para isso, existem muitas brincadeiras que podem e devem auxiliar no planejamento, para que as crianças possam assim brincar e aprender ao mesmo tempo, sendo um elemento característico para o processo de desenvolvimento da infância. (KREUTZFELT, LOPES, 2019, p. 46-47).

Portanto, o trabalho pedagógico deve promover uma aprendizagem e desenvolvimento infantil, com intencionalidade ao ser planejada as aulas pensando na construção do indivíduo em todas as etapas de sua infância. Desta maneira, as professoras entrevistadas responderam ao segundo questionamento: “Você como professor (a), como descreve a importância do trabalho pedagógico para construção do indivíduo?”.





Quadro 2: Respostas referentes ao questionamento sobre a importância do trabalho pedagógico.

Professora 01	<p>Sabidamente nossas crianças já são indivíduos, atores sociais constituídos, sujeitos históricos e culturais desde que nascem em seu seio familiar.</p> <p>No entanto, é somente a partir do trabalho intencional e pedagógico que se amplia o acesso à diversidade humana, a globalidade de ideias e a interculturalidade. Nessa premissa, o acesso da criança à EI torna-se fundamental para ampliar os seus conhecimentos sobre o mundo ao seu entorno.</p>
Professora 02	<p>Acredito que o trabalho pedagógico é um dos alicerces na construção do indivíduo.</p> <p>Pois ele promove o desenvolvimento da criança como um todo.</p> <p>É um Elo de ligação entre o mundo infantil e o mundo exterior.</p>
Professora 03	<p>Somos profissionais da educação que estamos a todo tempo, pensando, meditando, criando formas de ajudar o aluno a alcançar o conhecimento da melhor maneira possível. É algo gratificante quando vemos que nosso empenho teve êxito, pois em uma sala de aula temos vários tipos diferentes de pessoas, os quais, aprende de formas diferentes. Vejo que todo o conhecimento que adquirimos na graduação como em cursos de aperfeiçoamento nós da base para termos novas formas de ensinar, o qual o aluno se beneficia.</p>
Professora 04	<p>Na escola o indivíduo tem oportunidades de adquirir muitos conhecimentos e poder refletir com seus pares as aprendizagens alcançadas. É de grande importância o trabalho pedagógico na construção dos saberes pois o mesmo pode instigar ao indivíduo a busca por novas aprendizagens proporcionando desafios a serem alcançados.</p>
Professora 05	<p>Descrevo como sendo um dos principais profissionais que precisam estar em contato com o indivíduo em construção, tendo em vista que, o pedagogo compreende todo os aspectos do desenvolvimento e dos processos de aprendizagens, sendo assim, respeita o tempo de cada ser e busca estratégias para o melhor desempenho de cada educando.</p>
Professora 06	<p>O trabalho pedagógico é a ferramenta essencial dentro da educação infantil, pois por meio dele trabalhamos o lúdico, o desenvolvimento cognitivo, o processo de ensino aprendizagem e podemos analisar quais as maiores necessidades e habilidades da criança. Um bom planejamento é com certeza o sucesso garantido futuramente.</p>
Professora 07	<p>Como sabemos nossas crianças aprendem com muita facilidade quando trabalhamos o lúdico, o concreto, quando fazemos um trabalho pedagógico bem feito alcançamos muitos resultados e com certeza vemos o desenvolvimento das nossas crianças.</p>
Professora 08	<p>O trabalho pedagógico do professor é sem dúvida extremamente importante uma vez que o método do ensino escolhido pode facilitar ou dificultar o processo de ensino. É sempre importante o professor analisar os seus métodos, buscar estratégias, para facilitar a aprendizagem do aluno.</p>

Fonte: autores da pesquisa de campo





A partir das respostas obtidas, percebe-se que Educação Infantil além de trazer muitos benefícios para a vida da criança, e ser importante durante esta etapa essencial de construção e formação do indivíduo, entende-se que a ação docente faz toda diferença neste processo, bem como determinará a qualidade do ensino e aprendizagem oferecidos para os alunos.

Ainda que não possua estrutura ou material necessário para a criança em determinada instituição de ensino, é fundamental que o professor elabore formas, métodos e práticas que acolham a criança e permita que ela sintam-se livre para expressar-se e realizar suas atividades de modo prazeroso estando em contato com as demais crianças, possibilitando que sua aprendizagem não seja marcada por traumas e resultados negativos o que provavelmente irão corromper seu desenvolvimento. Assim, a ação docente é um dos fatores determinantes durante todo o processo de escolarização, visto que são os responsáveis por mediar o ensino e aprendizagem da criança.

Considerações Finais

As discussões acerca da importância da Educação Infantil não são atuais, ainda há quem diga que não é necessário. No entanto, quando analisamos o desenvolvimento de crianças que frequentam a escola ainda na Educação Infantil e as que não frequentam percebemos que as respostas aos estímulos se diferem. Ainda que o desenvolvimento não dependa tão somente da escola compreendemos que ela faz toda a diferença na vida de uma criança enquanto responsável por proporcionar momentos que só ela é capaz.

O relato das professoras que atuam diretamente com a Educação Infantil são claros e esclarecem que neste período as crianças tendem ter contato com objetos e materiais que talvez em casa não teriam oportunidade além de ter contato e socialização com outras crianças.

A introdução no ambiente escolar é um processo que deve ser realizado com cautela, proporcionar momentos prazerosos permeiam por todo o processo de escolarização, a fim de garantir o prazer e satisfação em aprender e conhecer coisas novas. O ambiente educacional, a metodologia de ensino e a ação docente são fatores que devem sempre ser levados em consideração no momento de planejar e definir estratégias de ensino, pois são fatores responsáveis pela permanência da criança na escola e de como ela irá desenvolver-se em um ambiente diferente ao que estava acostumado apenas com a presença de seus responsáveis.





Desta forma, concluímos o presente estudo com satisfação em defender que a Educação Infantil tem sim suas particularidades, suas características próprias e seus argumentos para sustentar que esta etapa do ensino é essencial para construção do sujeito. A aprendizagem da criança ganha ainda mais força quando ela está inserida em um meio de troca de conhecimentos e experiências, descobrindo junto com seus colegas e por si própria o mundo que à rodeia.

Ainda, compreendemos que não somente durante a Educação Infantil, mas durante todo processo de ensino a aprendizagem deve ser pautada em uma aprendizagem significativa partindo de um ensino sólido, prático e que traga a ludicidade como elemento fundamental para aprendizagem.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

DURATE, Bruna da Silva. BATISTA, Cleide Vitor Mussini. **DESENVOLVIMENTO INFANTIL: Importância das Atividades Operacionais na Educação Infantil**. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/semanaeducacao/pages/arquivos/ANAIS/ARTIGO/SABERES%20E%20PRATICAS/DESENVOLVIMENTO%20INFANTIL.pdf>>. Acesso em: 23 Jul. 2021.

KLOSOSKI, Simone Scorsim. REALI, Klevi Mary. **Planejamento de ensino como ferramenta básica do processo Ensino-aprendizagem** - Revista Eletrônica Lato Sensu . UNICENTRO Ed.5 – 2008.

KREUTZFELT, Gabrielle Aparecida. LOPES, Franciéli Arlt. **AFETIVIDADE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**. Disponível em: <<https://sppaic.fae.edu/sppaic/article/view/56>>. Acesso em: 23 Jul. 2021.

LDB, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília 2016. Disponível em <<http://pedagogia.tripod.com/infantil/novaldb>> Acesso em 25 jun 2021.

MELO, Raquel Pessoa. **A Importância da Ludicidade na Educação Infantil**. São Sebastião do Paraíso – MG, 2010. Disponível em <<http://calafiori.edu.br/wp-content/uploads/2018/04/a-importancia-da-ludicidade-na-educa-infantil.pdf>> Acesso em 22 jun 2021.





SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. SILVA, Isabel de Oliveira e. **Crianças na educação infantil: a escola como lugar de experiência social** I - Agradecemos o apoio da Pró-Reitora de Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e da FAPEMIG. Educação e Pesquisa [online]. 2016, v. 42, n. 1, pp. 131-150. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-9702201603137189>>. ISSN 1678-4634. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201603137189>. Acesso em: 22 Jul. 2021.

SANTOS, Juliana Martins de. VERÍSSIMO, Maria de La Ó Ramallo. **Desenvolvimento infantil: análise de um novo conceito**. Rev. Latino-Am. Enfermagem nov.-dez. 2015;23(6):1097-104. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rlae/a/37zgmVWz6vbm9YbBGTb5mbB/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 23 Jul. 2021.

SILVA, Maria Elisandre da. **A importância da Educação Infantil para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança**. 52 f. Trabalho de Conclusão de Curso- Setor de Ciências Humanas, Pedagogia, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.



**A TECNOLOGIA ASSISTIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PERSPECTIVA
INCLUSIVA DE ENSINO**SENA, Angélica Rocha de⁴² – SMED
BONDEZAN, Andreia Nakamura⁴³ – UNESPAR**RESUMO**

A Tecnologia Assistiva é definida pelos diversos recursos e serviços que visam a facilitação do cotidiano da vida da pessoa com deficiência. O ser humano faz uso de ferramentas que foram e que estão sendo criadas para melhorar e favorecer as atividades do dia a dia arraigadas em suas rotinas e práticas e a educação pode valer-se dessas ferramentas. Dessa maneira, o estudo aqui apresentado, tem como objetivo compreender como o uso das tecnologias assistivas pode contribuir para inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais na primeira etapa da educação básica, na Educação Infantil. Para tanto, a pesquisa de natureza qualitativa, de cunho bibliográfico exploratório, utilizou como embasamento teórico documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015), e autores como Hummel (2015), Kleina (2012), Bersch (2005, 2017), Bondezan (2012), Góes (2002), Prieto, et al (2006), Vigotski (2001, 1991, 1997). Concluiu-se assim, que o uso intencional das tecnologias assistivas contribuem para a aprendizagem da criança com deficiência. Mas é fundamental a formação continuada de professores para o uso das tecnologias assistivas, pois, é uma área do conhecimento de característica interdisciplinar que precisa ser discutida, já que muitos estudantes dependem desse meio para ter acesso aos conhecimentos científicos e possibilidade de participação ativa nas atividades propostas em sala de aula. Para que realmente essa perspectiva se concretize em sala de aula, os profissionais que atuam na rede regular de ensino, em classes comuns, desde a educação infantil necessitam estar em constante formação, e as secretarias de educação precisam oferecer, frequentemente, capacitações aos seus professores de forma que em suas práticas saibam e possam fazer uso de ferramentas e recursos que proporcionem aos estudantes do público alvo da educação especial mais acessibilidade, socialização, participação e aprendizado, possibilitando as superações de suas limitações ou ao menos minimizando-as, primando dessa maneira a inclusão escolar.

Palavras-chave: Tecnologia Assistiva. Inclusão. Formação continuada.

⁴² Pedagoga pelo Centro Universitário União das Américas. Especializada em Educação Infantil e Alfabetização; Educação Especial pela Faculdade de Tecnologia do vale do Ivaí. Especialização em Gestão Escolar pela Universidade Aberta do Brasil- Unicentro. Atualmente professora da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Foz do Iguaçu. E-mail: prof.angelicasena@gmail.com. Fone: 45 99945-2938.

⁴³ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Professora Associada da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) e do Programa de Pós-Graduação Sociedade, Cultura de Fronteiras de Universidade Estadual do Oeste do Paraná. E-mail andreia.bondezan@unespar.edu.br





Introdução

Com a inclusão escolar instituições de todo o Brasil recebem a matrícula de crianças com diferentes deficiências, altas habilidades/superdotação e transtorno global de desenvolvimento (BRASIL, 1996). A Educação Infantil, sendo a primeira etapa da Educação Básica, tem um papel relevante no processo de inclusão, pois, como explicam Vitta; Vitta e Monteiro (2010) o trabalho intencional realizado desde a infância propicia maiores possibilidades de desenvolvimento pleno de potencialidades dos alunos.

No entanto, para que haja a inclusão na educação infantil é importante que os profissionais tenham conhecimentos acerca das formas para mediar esse processo bem como utilizar de recursos para melhor aprendizagem e desenvolvimento de todas as crianças.

Vizim (2003) e Bondezan (2012) ressaltam que a inclusão ainda é vista com insegurança e medo por parte de alguns professores, mas que, é preciso que os profissionais da educação estejam comprometidos e envolvidos em buscar embasamentos científicos e estratégias, centrando esforços em oportunizar aos alunos a participação no ensino regular.

Nesse sentido, o estudo busca compreender como as tecnologias assistivas podem auxiliar a inclusão de crianças com deficiência, na educação infantil. O anseio é de que haja um trabalho que permeie práticas inclusivas na educação infantil, por meio do uso desses recursos e ferramentas, os quais, não fiquem restritos apenas às salas de recursos multifuncionais.

À vista disso, compor o corpo docente da rede municipal de ensino nos possibilita a oportunidade de refletir sobre o tema e buscar ainda mais conhecimentos, sobre a relação das práticas incorporadas no cotidiano escolar pelos professores para trabalhar visando de fato a inclusão. E a partir do momento em que o professor tem o contato com as crianças com necessidades educacionais especiais – NEE, percebe-se assim, a importância em buscar o aprimoramento, para a flexibilização e adaptações do currículo e materiais pedagógicos, para atendê-las em sua totalidade, principalmente, na verdadeira inserção e inclusão nesses espaços de ensino regular.

Por esse motivo, tem-se como proposta o estudo sobre a Tecnologia Assistiva na Educação Infantil, sendo ela uma mediadora dos processos inclusivos, ou seja, é entendida aqui





como uma perspectiva inclusiva de ensino com o efetivo processo de ensino e aprendizagem dessas crianças no ensino regular, já na mais tenra idade.

Deste modo, primeiramente discute-se os conceitos da tecnologia assistiva, e, também sob a perspectiva Vygotskyana, que compreende o uso desses recursos como mediações, alternativas e meios especiais para o trabalho pedagógico com o público alvo da educação especial. Em seguida, aborda-se uma perspectiva inclusiva de ensino, buscando compreender como o uso das tecnologias assistivas pode contribuir e auxiliar por meio dos seus recursos a inclusão de alunos com NEE na Educação Infantil.

Tecnologia Assistiva – TA

A Tecnologia Assistiva – TA é uma dimensão que surge diante as transformações da sociedade, na qual as tecnologias da informação e comunicação estão fortemente arraigadas na realidade dos seres humanos, implicando assim mudanças nos comportamentos e relações entre si. Tem o objetivo de oportunizar autonomia e independência às pessoas, como sujeitos de seus processos de aprendizagem e desenvolvimento, principalmente das pessoas com NEE.

Nessa perspectiva de desenvolvimento humano, utilizar-se-á das concepções do teórico Vygotsky, pois o mesmo traz em seus escritos a ideia de que o ser humano em seus processos tem origem nas relações sociais, nas quais a criança é, desde seu nascimento, um ser social, que vai se caracterizando como pessoa diante os envolvimento que aprende em seu meio cultural (GÓES, 2002).

Góes (2002) explica que:

No campo da defectologia, Vygotsky argumenta que essas leis gerais do desenvolvimento são iguais para todas as crianças. Ele ressalta, entretanto, que há peculiaridades na organização sociopsicológica da criança com deficiência e que seu desenvolvimento requer caminhos alternativos e recursos especiais (GÓES, 2002, p. 99).

E seguindo a perspectiva aqui apresentada, Galvão Filho (2009) em sua tese de doutorado, pontua que:

Conforme são percebidos os instrumentos de mediação pela concepção sócio-histórica do desenvolvimento humano, proposta por Vygotsky (1994), os recursos de acessibilidade, os recursos de Tecnologia Assistiva, podem ser





situados como mediações instrumentais para a constituição da pessoa com deficiência, como sujeito dos seus processos, a partir da potencialização da sua interação social no mundo. Para Vygotsky, é a possibilidade de relacionar-se, de entender e ser entendido, de comunicar-se com os demais, o que impulsiona o desenvolvimento do homem (GALVÃO FILHO, 2009, p. 115-116).

Sendo assim, compreendendo os possíveis benefícios da TA para o desenvolvimento do ser humano, ser sujeito de seus processos e ser social é que com base em Kleina (2012), Hummel (2015), Bersch e Schirmer (2005), Bersch (2017), que esclarecemos brevemente sobre a Tecnologia Assistiva.

A TA conforme Kleina (2012), pode ser definida em um conjunto de recursos e serviços, nos quais de alguma forma traz e contribui para a independência das pessoas com deficiências e com necessidades educacionais especiais no sentido de melhorar sua qualidade de vida e de sua inclusão social, colaborando e potencializando assim, suas capacidades, havendo a possibilidade de minimizar ou diminuir suas limitações.

Ao nos remetermos aos primórdios da pré-história, é possível sinalizar desde essa época o uso das tecnologias assistivas, quando o homem buscava meios para adaptar-se à alguma situação que lhe ocorrera, criavam assim, ferramentas ou objetos para seu uso, “[...] por exemplo, um galho de árvore como apoio para caminhar após ter fraturado uma de suas pernas. Essa bengala improvisada permitiu que ele retomasse uma função, a marcha, que estava impedida pela fratura acidental” (KLEINA, 2012, p. 33).

Já Bersch e Schirmer (2005) apresentam exemplos de recursos que são favorecidos na modalidade TA, sendo eles:

[...] a comunicação; a adequação postural e mobilidade; o acesso independente ao computador; a escrita alternativa; o acesso diferenciado ao texto; os projetos arquitetônicos para acessibilidade; os utensílios variados que promovem independência em atividades como alimentação, vestuário e higiene; o mobiliário e material escolar modificado [...] (BERSCH; SCHIRMER, 2005, p. 88).

A tecnologia assistiva, termo que no Brasil foi implantado em meados dos anos 1980, é compreendido como “[...] adaptações, ajudas técnicas, autoajudas e ajudas de apoio” (KLEINA, 2012, p. 33)”. De acordo com o Comitê de Ajudas Técnicas a TA é





[...] uma área do conhecimento, de características interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégia, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (BRASIL, 2009, p. 26).

Depreendendo a importância que a TA representa, na vida e na vivência das pessoas com deficiências e com NEE, pois proporciona diversas formas e possibilidades de diminuir ou minimizar os problemas funcionais que esses indivíduos enfrentam, a autora Bersch (2017) afirma que:

A TA deve ser entendida como um auxílio que promoverá a ampliação de uma habilidade funcional deficitária ou possibilitará a realização da função desejada e que se encontra impedida por circunstância de deficiência ou pelo envelhecimento. Podemos então dizer que o objetivo maior da TA é proporcionar à pessoa com deficiência maior independência, qualidade de vida e inclusão social, através da ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente, habilidades de seu aprendizado e trabalho (BERSCH, 2017, p. 2).

E quanto ao Comitê de Ajudas Técnicas para que se compreenda melhor, a autora Bersch (2017) esclarece:

Em 16 de novembro de 2006, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República - SEDH/PR, através da portaria nº 142, instituiu o Comitê de Ajudas Técnicas - CAT, que reuniu um grupo de especialistas brasileiros e representantes de órgãos governamentais, em uma agenda de trabalho. O CAT foi instituído como objetivos principais de: apresentar propostas de políticas governamentais e parcerias entre a sociedade civil e órgãos públicos referentes à área de tecnologia assistiva; estruturar as diretrizes da área de conhecimento; realizar levantamento dos recursos humanos que atualmente trabalham com o tema; detectar os centros regionais de referência, objetivando a formação de rede nacional integrada; estimular nas esferas federal, estadual, municipal, a criação de centros de referência; propor a criação de cursos na área de tecnologia assistiva, bem como o desenvolvimento de outras ações com o objetivo de formar recursos humanos qualificados e propor a elaboração de estudos e pesquisas, relacionados com o tema da tecnologia assistiva. (BRASIL – SDHPR, 2012). (BERSCH, 2017, p. 2-3).

Por fim, Bersch (2017), pontua que o termo TA ainda é novo, é utilizado para identificar os vastos recursos e serviços que vem para ampliar as habilidades funcionais das pessoas com deficiências.





Uma perspectiva inclusiva de ensino

A lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão, que também é denominada Estatuto da Pessoa com Deficiência, trouxe consideráveis contribuições acerca da inclusão e a acessibilidade dos indivíduos, os quais puderam ser amparados e com vistas mais humanizadoras com relação as suas especificidades. O artigo 1 explicita que esta lei é “[...] destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015, art. 1).

É importante ressaltar que, essa mesma lei traz em seu artigo 3º, nos incisos I e III, elementos fundamentais para a inclusão nas redes regulares de ensino, pois, para que de fato aconteça, é fundamental a acessibilidade e as práticas de ensino voltadas as tecnologias assistivas como parte integrante de um trabalho docente que vise a participação e a socialização desse indivíduo com os demais e em seu meio escolar, familiar e comunidade. Sendo assim, é entendida como:

I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;

III - tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social; (BRASIL, 2015, art. 3).

Além de que, conforme o Parecer nº 17/2001 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2001a):

Todos os alunos, em determinado momento de sua vida escolar, podem apresentar necessidades educacionais, e seus professores, em geral, conhecem diferentes estratégias para dar respostas a elas. No entanto, existem necessidades educacionais que requerem, da escola, uma série de recursos e apoios de caráter mais especializado, que proporcionem ao aluno meios para acesso ao currículo (BRASIL, 2001a, p. 14).





Bem como, consta na Lei Federal nº 9.394, 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) em seu art. 59 “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”.

Neste sentido, importante pontuar a Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001 em seu art. 1º no parágrafo único, que diz que o público alvo da Educação Especial terá seu atendimento com “[...] início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2001b, p. 1); Entende-se a necessidade desse olhar já na primeira etapa da educação básica, sendo direito do público alvo, e para sua inclusão compreendemos a importância desse trabalho e da formação de profissionais que atuam nas instituições de ensino regular para essa atuação também.

Por isso a utilização de ferramentas e recursos são relevantes para o público da educação especial por meio da mediação pelos professores, e como aponta, a resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, em seu art. 2º, consideram recursos de acessibilidade na educação aqueles que “asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços” (BRASIL, 2009, art. 2).

Retomando agora a Lei Brasileira de Inclusão, pode-se verificar que tivemos uma grande e ampla conquista social, principalmente para nosso público alvo da educação especial, pessoas com NEE, pois traz consigo a propulsão da dignidade humana, da igualdade, da acessibilidade e da autonomia desses indivíduos.

E quanto a educação, fica assegurado um sistema educacional inclusivo, no qual esse indivíduo possa se desenvolver em sua totalidade, aprimorando habilidades e capacidades físicas, mentais, sensoriais e sociais. E é nessa perspectiva que o ensino precisa se amparar, em sentido que busque proporcionar ao aluno as mesmas oportunidades podendo então maximizar as suas potencialidades e com ampla e efetiva participação na sociedade.





Podemos então refletir acerca dos espaços das escolas regulares, pois a garantia de matrículas nas escolas comuns é um direito dos educandos e das famílias, logo, é preciso que os profissionais estejam preparados e capacitados para este atendimento especializado.

Dessa maneira, entende-se que a tecnologia assistiva pode ser entendida como medida estratégica para mediar a inclusão nas escolas e classes comuns também. Sendo recursos e serviços que trazem a oportunidade da equidade e inclusão na educação e na sociedade, como visto, sendo uma real necessidade não apenas para os que possuem NEE, mas para o ser humano em geral.

Pontua-se assim, que esses recursos e serviços não precisam ser apenas utilizados em salas de recursos multifuncionais, escolas e classes especializadas, ou em centros de atendimento educacional especializados, quando no âmbito do ensino regular se pode fazer uso de práticas e adaptações pedagógicas, por meios de estratégias e recursos como a tecnologia assistiva atendendo as especificidades do público alvo da educação especial.

Sendo que a partir do momento em que há estudantes com necessidades educacionais especiais nas instituições regulares de ensino, é preciso garantir a aprendizagem de conteúdos científicos, oportunizando a socialização, a troca de experiências por meios das culturas e diversidades que compõem uma sala de aula regular, favorecendo assim o desenvolvimento pleno de suas potencialidades.

É preciso entender a necessidade de que as classes comuns em escolas regulares também devem e que possam receber orientações, formações e disponibilidades de recursos e serviços para o atendimento ao público alvo da educação especial, desde a educação infantil, primeira etapa da educação básica da estrutura educacional do Brasil.

Dessa forma, ainda aponta Rossetto (2009) que:

Nessa perspectiva, a escola é vista como um ambiente potencializador para que ocorra a aprendizagem. Através dela, parte das funções com as quais a criança nasce, as funções elementares, transforma-se em funções psicológicas superiores. Portanto, uma importante característica do pensamento de Vigotski era a ênfase dada ao papel dos fatores sócio-históricos na educação (ROSSETTO, 2009, p. 54).

Isso porque na perspectiva sócio-histórico de Vigotski (1991, 1997) as interações sociais que os indivíduos estabelecem entre si, permeiam grande relevância para os processos





do desenvolvimento cognitivo, além de que o aprendizado e desenvolvimento são indissociáveis ou intimamente ligados e inter-relacionados.

Ao observar a rotina escolar é possível notar práticas que podem ser de práxis do professor e com vistas a Tecnologia Assistiva, por exemplo, materiais que podem ser adaptados conforme as necessidades específicas dos alunos, por meio de um quebra-cabeça gigante, engrossadores de lápis entre outros materiais.

Lembrando que, conforme Kleina (2012):

Muitas vezes, o educando tem limitada sua capacidade de aprendizagem porque não são oferecidas a ele as ferramentas adequadas para o próprio desenvolvimento (Valente, 1991). Quando usamos uma ferramenta ou um recurso específico para um aluno que possui uma limitação, estamos fazendo uso de uma tecnologia assistiva (KLEINA, 2012, p. 32).

Assim, fazer uma reflexão sobre a formação e capacitação dos professores, é vital nesse processo também, porque diante da falta do conhecimento científico, essas estratégias e recursos podem tornar um planejamento ineficaz, ao invés de priorizar e ampliar as habilidades e aprendizagens específicas de cada aluno.

Além de que, atualmente a exclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns ainda é uma realidade, estando os mesmos segregados das atividades com os demais alunos, por exemplo, ou ainda nem participando das atividades propostas em sala de aula pelo professor. Pois entende-se, nas palavras de Bondezan (2012) que:

O equívoco de se compreender que a criança com deficiência estaria automaticamente na inclusão escolar simplesmente pelo fato de estar presente na escola regular é o primeiro passo para que se perpetue o quadro histórico de exclusão. E, infelizmente, esta é a realidade em muitas instituições, nas quais os alunos que têm deficiência ficam na sala de aula regular, mas não participam do cotidiano da classe. A eles são destinadas atividades de pintura ou desenho, pois, no entendimento coletivo, não possuem capacidade de aprender e estão naquele ambiente somente para a socialização (BONDEZAN, 2012, p. 64).

Ainda de acordo com Bondezan (2012), existe a necessidade de que se compreenda de fato o que é inclusão escolar e que o aluno não está ali meramente pela socialização com os demais, mas está para a aprender, e que para isso ela requer um ensino que contemple suas necessidades e especificidades, e que o grande desafio da inclusão “está em oferecer as mesmas oportunidades a todos os alunos, mas em condições diferentes” (BONDEZAN, 2012, p. 65).





Conforme Bondezan (2012) amparada nos pressupostos da abordagem histórico-cultural de Vygotsky, as metas educacionais precisam ser as mesmas para todos os alunos, mas para alcançá-las, é necessário que hajam circunstâncias e condições diferenciadas, utilizando-se de recursos diversificados, materiais pedagógicos adaptados para atender as especificidades de cada um em sala de aula, sem deixar de atender o propósito da atividade pretendida, contemplando assim a todos em sala de aula.

Até por que nas palavras de Stainback e Sainback (1999, p. 26) “sem dúvidas, a razão mais importante para o ensino inclusivo é o valor social da igualdade. Ensinamos os alunos através do exemplo de que, apesar das diferenças, todos nós temos direitos iguais”.

No que tange a concepção sócio-histórica de Vigotski (1991) envolvendo o desenvolvimento humano é que os recursos da TA podem também ser vistos como instrumentos mediadores, como já mencionado, pois é a partir da relação de mediação um com o outro que irá se atribuindo sentido ao que se tem ao seu redor, e assim irá se desenvolvendo internamente as funções superiores atribuindo significado intrapsíquico, a partir dos significados construídos nas relações sociais intersíquicas (VYGOTSKY, 2001, 1991).

Relevante ressaltar que para essa mediação, os signos e os instrumentos são fundamentais, pois é o impulso necessário para o desenvolvimento, isso porque, o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores então envolvidos na mediação dos signos e instrumentos que o ser humano ao longo da história evoluiu significando seu mundo ao seu redor (VYGOTSKY, 1991).

Complementando a importância da formação dos professores nesse momento, diante do exposto, citamos mais uma vez Bondezan (2012), quando diz que:

A formação do professor é fundamental para que a educação inclusiva aconteça. Os cursos de graduação para o Magistério devem propiciar a formação inicial aos professores, pois, ao ingressar na escola, estes irão trabalhar com pessoas com diferentes necessidades. Nos cursos de Pedagogia, por exemplo, constatamos a oferta de uma disciplina de em média 68 horas que aborda o tema da educação especial ou educação inclusiva, tempo insuficiente para o trabalho com alunos que apresentam NEE. Além da formação inicial, é imprescindível que o professor tenha acesso a uma formação continuada, que dê a ele suporte para que o ensino ofertado em sala de aula atinja todos os alunos. As secretarias de educação, por sua vez, devem promover cursos de capacitação aos profissionais da educação. Para além da formação inicial e continuada dos professores, é fundamental que o professor tenha condições para a realização de seu trabalho: salário digno, plano de carreira adequado, jornada de trabalho justa, número reduzido de alunos, professor auxiliar por sala, espaço para reflexão da ação pedagógica com incentivo ao desenvolvimento de pesquisas (BONDEZAN, 2012, 66-67).





E também nas palavras de Prieto (2006), os professores:

Devem ser capazes de analisar os domínios de conhecimentos atuais dos alunos, as diferentes necessidades demandadas nos seus processos de aprendizagem, bem como, com base pelo menos nessas duas referências, elaborar atividades, criar ou adaptar materiais, além de prever formas de avaliar os alunos para que as informações sirvam para retroalimentar seu planejamento e aprimorar o atendimento aos alunos (PRIETO, 2006, p. 58).

Ao elaborar as atividades e avaliações para os alunos em processo de inclusão o professor pode valer-se das tecnologias assistivas. Em síntese, a tecnologia assistiva deve ser utilizada como instrumento para os processos inclusivos. Há recursos que, se adaptados para a utilização pelos alunos com NEE, oportuniza o acesso aos conteúdos científicos, respeitando as suas especificidades. Para que isso ocorra é preciso que os professores tenham conhecimentos. Destaca-se, assim, a necessidade de capacitações e formações continuadas dos professores em suas redes de ensino, que contribuam para um novo pensar e olhar dos recursos, materiais, no sentido de serem adaptados para a atender ao currículo que se propõem, a todos os estudantes.

Considerações Finais

176

Documentos como a LBD (1996), a Resolução nº 2 (2001b), a Resolução nº 4 (2009), o Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 17 (2001a), a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146, de 6 de julho de 2015, são documentos que firmam o atendimento ao público alvo da educação especial em classes comuns. Asseguram o direito ao atendimento educacional aos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em instituições de ensino regulares com recursos pedagógicos, metodologias entre outros, diferenciados.

Diante desta realidade há a necessidade de que todos os professores, independentemente do nível de ensino que atuem, conheçam os principais recursos e estratégias que podem utilizar em suas salas de aulas com seus alunos com necessidades educacionais especiais, conforme suas especificidades para que possam se sentir parte do processo de ensino e aprendizagem.





Importante também é compreender que desde a educação infantil é possível fazer adaptações e flexibilizações cumprindo com o currículo proposto, para melhor atender seu aluno em suas pluralidades de ensino.

Lembrando que nesse momento a capacitação, a formação continuada dos professores é primordial para uma visão realmente inclusiva de ensino. A tecnologia assistiva é uma fonte de mediação dos processos inclusivos, mas os professores precisam de conhecimento das diversas possibilidades de seu uso, e para isso, necessitam de capacitação. Cabe as Secretarias de Educação, fomentar a ideia de que em espaços desde a educação infantil, em classes comuns é possível, com apoio e uma equipe preparada, oportunizar esses momentos de conhecimentos aos professores em prol de uma educação realmente inclusiva e emancipadora.

Por fim, o estudo aqui proposto, fez uma breve exploração documental e bibliográfica, a partir de anseios nos espaços escolares da educação infantil, devido sua frequente demanda de diferentes deficiências, entretanto, espera-se que, com esse estudo, repensar os usos das tecnologias assistivas, para que sejam recursos para as práticas docentes inclusivas.

Referências

BERSCH, Rita de Cássia Reckziegel. SCHIRMER, Carolina. Tecnologia assistiva no processo educacional. In: ___ **Ensaaios Pedagógicos: Construindo Escolas Inclusivas**, 1. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2005.

BERSCH, Rita de Cássia Reckziegel. **Introdução À Tecnologia Assistiva**. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acessado em: 21 mar. 2021.

BONDEZAN. Andreia Nakamura. **Educação Inclusiva Em Região De Fronteira: políticas e práticas**. 261 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2012

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei nº 9394/96. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão**. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acessado em: 29 jul. 2021.





BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida/** Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília; MEC. SEMESP. 2020 a.

BRASIL. **Parecer nº 17, de 3 de julho de 2001.** Diário Oficial da União, Poder, Brasília, DF, 17 ago. 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer17.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 22 mar. 2021.

BRASIL. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. B823 t Comitê de Ajudas Técnicas Tecnologia Assistiva. – Brasília : CORDE, 2009b.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **Tecnologia Assistiva para uma Escola Inclusiva: Apropriação, Demandas e Perspectivas.** 346 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/10563/1/Tese%20Teofilo%20Galvao.pdf>. Acessado em: 31 jul. 2021.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. Relações entre Desenvolvimento Humano, Deficiência e Educação: contribuições da abordagem Histórico-Cultural. In: ___ OLIVEIRA. M.K.; REGO, T.C.; SOUZA, D.T.R. (Orgs.) **Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea.** São Paulo: Moderna, 2002. p.95-114. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4475172/mod_resource/content/1/Relacoes%20entre%20desenvolvimento%20humano%20deficiencia%20e%20educacao.pdf. Acessado em: 31 jul. 2021.

HUMMEL, Eromi Izabel. **Tecnologia assistiva: a inclusão na prática.** 1. ed. Curitiba: Appris, 2015.

KLEINA, Cláudio. **Tecnologia assistiva em educação especial e educação inclusiva.** Curitiba: InterSaberes, 2012.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ___ ARANTES, Valéria Amorim. (Org.) **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2006.





ROSSETTO, Elisabeth. **Sujeitos com deficiência no ensino superior:** vozes e significados. 238 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão:** um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

VITTA, Fabiana Cristina Frigieri de; VITTA, Alberto de; MONTEIRO, Alexandra S.R. Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 16, n. 3, p. 415-428, Dec. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382010000300007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 abr. 2021.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente.** 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3317710/mod_resource/content/2/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf. Acessado em: 31 jul. 2021.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Obras escogidas-** Tomo cinco: Fundamentos da defectologia. Madrid: Visor, 1997.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.



**ESCOLA ITINERANTE MARECHAL CÂNDIDO RONDON EM BITURUNA:
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**VERGOPOLAN, Marina Carmen⁴⁴ - UNESPAR
VERGOPOLAN, Roseli⁴⁵ - UNESPAR/GEPPRAX**RESUMO**

Um dos aspectos fundamentais para entender a escola itinerante é compreender o momento da necessidade de seu surgimento, o papel dela na educação das crianças do campo, a importância que ela tem na vida das famílias acampadas, de modo a entender seu funcionamento e suas práticas pedagógicas. Essa pesquisa tem como objetivo apresentar os pressupostos históricos, legais da educação do campo, e da escola itinerante, e investigar como ocorreu as vivências de algumas remotas crianças que estudaram na Escola Itinerante Marechal Cândido Rondon situada no acampamento Rondon III, nos anos de 1989/95, no município de Bituruna -PR. A metodologia deste trabalho percorreu através de pesquisa bibliográfica, exploratória e de pesquisa de campo por meio de questionários com antigas crianças participantes desse acampamento. O referencial teórico tem por base os estudos de Arroyo (2008), Caldart (2001), Brasil (1988; 1996) entre outros. No início dos anos 80 ocorreram muitas lutas dos movimentos sociais em prol da democracia e pelos direitos dos cidadãos, fato que contribuiu para que a reforma agrária se fortalecesse e se estabelecendo na região sul do Paraná o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). O município de Bituruna possuía muitas serrarias, mas, com o passar do tempo isso acabou e muitos trabalhadores foram obrigados a entrar na luta por um pedaço de terra para se abrigar e sustentar suas famílias.

PALAVRAS CHAVE: Educação. Escola Itinerante. Acampamento.**INTRODUÇÃO**

A educação do campo é uma modalidade da Educação Básica que vem sendo discutida por muitas décadas, no entanto, ainda tem um longo caminho a percorrer para que seja efetivada nos contextos da Educação Básica e na Educação Superior. Historicamente, esses debates se iniciaram a partir dos movimentos sociais que começaram a ganhar força após o enfraquecimento da ditadura militar nos idos dos anos 80, onde ocorreram muitas lutas pelos direitos essenciais como de: moradia, subsistência e educação.

⁴⁴ Graduanda do 3º ano do Curso de Pedagogia Vespertino, turma 2018, pela Universidade Estadual do Paraná, Campus União da Vitória (UNESPAR/UV). E-mail: marinacarmenvergopolan@gmail.com.

⁴⁵ Mestre em Educação (UTP). Pedagoga. Bióloga. Especialista em Educação Infantil e Séries Iniciais. Professora dos anos iniciais, do Ensino Fundamental, junto à rede pública Municipal de União da Vitória-PR. Docente do Colegiado de Pedagogia (UNESPAR/UV). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE), vinculado ao CNPQ. Membro do Centro de Investigação em Estudos da Criança do Instituto de Educação da Universidade do Minho. GEPPRAX.





A escola itinerante nesses movimentos entra com um papel fundamental na vida das crianças acampadas, que juntamente com os pais enfrentaram diversas dificuldades como: a falta de moradia fixa, o desprezo pela sociedade, a fome, a miséria, as intempéries climáticas (frio, chuva, granizo, calor) e principalmente o difícil acesso ao ensino nos acampamentos em cada movimentação forçada ou despejos.

Contemporaneamente, discutir a Educação do Campo é repensar esses momentos de lutas com o intuito de compreender a cultura, a identidade e as memórias dos povos do campo como algo que deve ser resgatada. Por isso, a relevância de investigar o contexto histórico pelo qual a educação do campo percorreu até hoje, e compreender o papel das escolas itinerantes nos acampamentos nesse período, e como estudavam as crianças nestes contextos.

Este trabalho se justifica pelo fato de ser acadêmica do Curso de Pedagogia e oriunda de uma escola do campo e, ainda com a família que lutou junto ao primeiro acampamento do MST [no final da década de 1980, no município de Bituruna que se situa no sul do Estado do Paraná dessa maneira, o estudo promove o resgate e a história das memórias e a história da luta nos contextos dos movimentos sociais, a nível regional.

Os pressupostos metodológicos desse trabalho centram em pesquisa qualitativa bibliográfica e pesquisa de campo por meio de questionários com base nos autores Cervo e Bervian (1983). Utilizando-se da história e memória dos sujeitos envolvidos, sendo eles alunos, hoje pessoas do assentamento em que a escola itinerante esteve inserida no momento do acampamento.

Dentro dessas perspectivas, o artigo se estruturou para apresentar reflexões quanto aos pressupostos históricos da educação do campo, da escola itinerante que esteve presente no município de Bituruna-PR, no acampamento dos “sem-terra” e hoje comunidade e assentamento do Rondon III.

PRESSUPOSTOS HISTÓRICOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E A AÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Discutir a educação do campo é necessário nos contextos de formação de professores, pois, tem o papel de proporcionar informações de como vem sendo desenvolvidas as lutas dos





povos do campo e os avanços e retrocessos da legislação da educação do campo no Brasil. Nesse sentido, é preciso apresentar como isso foi se construindo nos últimos anos.

Historicamente o Brasil é marcado por lutas travadas por terras, desde os idos do século XV, visto que encontraram aqui os indígenas legítimos moradores da terra, que ao serem dominados pelos conquistadores do além-mar, essa realidade passa ser cenários de várias disputas entre países colonizadores como portugueses, espanhóis, holandeses entre outros. O Tratado de Tordesilhas é um exemplo de como as terras brasileiras sempre foram disputadas desde o início da colonização.

Por muitos séculos, a questão de distribuição de terras no Brasil era ignorada, no entanto, nos idos dos anos 1950 e 1960 no governo de João Goulart essa discussão se efetiva gerando insatisfação da elite e desagradando os militares que posteriormente acabam tomando o poder, a partir de um golpe civil-militar, e estabelecem o governo por mais de 20 anos. Mas, nesse ínterim se cria a Lei da Reforma agrária no dia 4 de novembro de 1966, o decreto nº 59.456 institui o Plano Nacional de Reforma Agrária. No ano de 1985 se cria um novo plano por meio do decreto nº. 97.766 de 10 de outubro, e durante o debate da Constituinte o que fortaleceu os direitos dos sujeitos do campo.

Do embate, resultou a extinção do INCRA, em 1987, e a do próprio Mirad, em 1989. A responsabilidade pela reforma agrária passou para o Ministério da Agricultura. Em 29 de março de 1989, o Congresso Nacional recriou o INCRA, rejeitando o decreto-lei que o extinguiu. A questão foi, então, vinculada diretamente à Presidência da República com a criação, em 29 de abril de 1996, do Ministério Extraordinário de Política Fundiária, ao qual imediatamente se incorporou o INCRA. Em 14 de janeiro de 2000, o Decreto nº 3.338 criou o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), órgão ao qual o INCRA foi vinculado até a extinção do ministério estabelecida pela Medida Provisória nº 726, de 12 de maio de 2016, convertida na Lei 13.341, de 29 de setembro de 2016. O INCRA foi vinculado inicialmente ao Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário e posteriormente à Casa Civil da Presidência da República, conforme Decreto nº 8.760, de 27 de maio de 2016, revogado pelo Decreto nº 8.865, de 29 de setembro de 2016. (BRASIL, 2020, p. 1)

Neste cenário nasceu o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST): “O MST teve sua gestação no período de 1979 a 1984, e foi criado formalmente no Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem-Terra, que se realizou de 21 a 24 de janeiro de 1984, em Cascavel, no estado do Paraná” (CALDART, 2001, p. 207). Esse movimento tem em seus





objetivos defender o direito das famílias desabrigadas por direitos e pela terra, pela Reforma Agrária, pela cultura e emancipação dos sujeitos do campo.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem -Terra (MST), criado em 1984, é um movimento e uma organização social que agrega os excluídos dos meios de produção no campo. Este Movimento objetiva a reforma agrária no país. O grande embate existente é representado pela oposição entre os trabalhadores rurais sem terra e os grandes proprietários rurais, explicitada nas ocupações de grandes latifúndios pelos trabalhadores. (SCHREINER; AMES. CADERNOS PDE, 2013, p. 4)

O MST enfrenta diversas barreiras na sociedade como o preconceito conferido pela mídia elitizada, um dos principais motivos é o enfrentamento desse movimento pela efetivação da Reforma Agrária que busca a igualdade social, faz a divisão de terras entre os latifúndios e as pessoas que lutavam por um pedaço de terra para sobreviver nos lugares de lutas denominados acampamentos.

Figueiredo e Pinto (2014) destacam que entender a diferença entre o acampamento e assentamento é necessário, pois, o primeiro é um processo muito importante para a luta e a conquista de terra, onde os integrantes estabelecem, se reúnem e fazem estratégias para por em prática as suas ações.

Segundo Caldart (2004, p. 176 *apud* FIGUEIREDO e PINTO, 2014, p. 563):

[...] os **acampamentos** podem ser considerados como cidades de barracos de lona em uma referência ao material e ao tipo de habitação que são utilizados nessa manifestação social. Ainda segundo a mesma autora, os acampamentos podem ser construídos na área que se pretende transformar em assentamento, ou à margem de rodovias, do lado de fora das fazendas, etc... (Grifo nosso)

O acampamento é entendido pelo movimento social como um espaço privilegiado de formação dos futuros assentados (CALDART, 2004, IN: FIGUEIREDO E PINTO, 2014, p. 563) Sendo que o acampamento antecede o assentamento, e ele pode ser no local (terra) que se pede o assentamento ou próximo à rodovia do município.

Já o assentamento é a conquista obtida pelo povo que até então era acampado, assim passam a se estabelecer definitivamente e a possuir um pedaço de terra para morar, trabalhar e produzir seu próprio alimento;

De acordo com Caldart (2004 *apud* FIGUEIREDO e PINTO, 2014, p. 563):





O **assentamento** é considerado tanto por estudiosos da área quanto pelo próprio movimento social como um momento da luta diferenciado do acampamento, posto que o assentamento dos trabalhadores é um indicador de que a terra já foi ‘conquistada’, e começa-se a organizar uma nova comunidade. (Grifo nosso).

Inicialmente a realidade escolar dos “sem-terra” nos acampamentos dos anos de sua criação, era à distância, esse deslocamento muitas vezes acarretava a desistência dos estudos, por isso a criação da escola itinerante que “[...] foi criada para atender as crianças, adolescentes, jovens e adultos em situação de itinerância e, enquanto estão acampadas, lutando pela terra” (NIEROTKA; MORAES, 2020, p. 2).

A existência da escola Itinerante é de grande importância no contexto do M.S.T., nesta escola vai se fazer presente a educação que ajuda na construção do sujeito inserindo-o nas relações sociais, políticas e culturais do acampamento, da luta do M.S.T., das relações com Estado e no cotidiano da construção da possibilidade do direito à educação vinculada a um projeto de construção e transformação da sociedade. (ANDRADE; OLIVEIRA, UFPR, 2020, p. 2)

De acordo com Cohen, (1980) apud Lakatos, (1990, p. 293) “Um movimento social existe quando um grupo de indivíduos está envolvido num esforço organizado, seja para mudar, seja para manter alguns elementos da sociedade mais ampla”.

Os movimentos sociais segundo Lakatos (1990) é uma transformação da sociedade que ocorre através da união de pessoas que agem coletivamente interessadas em mudanças e;

[...] podem ser considerados como empreendimentos coletivos para estabelecer nova ordem de vida. Têm eles início numa condição de inquietação e derivam seu poder de motivação na insatisfação diante da forma corrente de vida, de um lado, e dos desejos e esperanças de um novo esquema ou sistema de viver, do outro lado. (LEE, 1962, p. 245 apud LAKATOS, 1990, p. 294).

Alguns movimentos sociais contribuíram para o aumento do número de pessoas que lutavam pela implantação de assentamentos. Pessoas pobres que só buscavam um pedaço de terra para morar, para trabalhar e assim sustentar seus familiares, ter uma educação de qualidade para seus filhos. Nesse sentido, Rosa e Caetano (2008, p. 21) explicitam que:





O direito à educação no Brasil derivou-se das lutas e conquistas democráticas ao longo dos últimos anos. Porém, tanto quanto um direito, a educação é um dever – dever do Estado, e, como tal, emergem obrigações que devem ser respeitadas e protegidas, inclusive por meio de lei.

Ao se estabelecer e foram assentadas pelo governo, e nesse espaço passaram a existir escolas no campo para os filhos dos agricultores. A educação do campo é muito importante para a escolarização desses sujeitos, se percebermos que ela pode formar indivíduos para a transformação da sociedade. Portanto, Caldart (2001, p. 209) explica que o povo do campo:

Ao buscarem reconquistar o direito ao trabalho e à dignidade, estes sujeitos e suas lutas nos ensinam algo mais sobre processos de transformação social, e sobre práticas de educação a eles vinculadas. Os movimentos sociais têm sido espaços de organização destas lutas e de formação destes sujeitos.

Assim, pode-se perceber a importância dos movimentos sociais na vida dessas pessoas, porque elas precisam de um espaço para se estabelecer, constituir moradia, abrigar a família, e viver do campo, que é seu principal meio de produção e sobrevivência. Por isso que a ação pedagógica nesses locais faz a diferença, para que o cidadão entenda-se como um ser histórico, e que faz parte da sociedade.

Caldart (2001, p. 220) ainda afirma que:

[...] deve-se ter presente que a pedagogia que forma novos sujeitos sociais, e que educa seres humanos não cabe numa escola. Ela é muito maior e envolve a vida como um todo. Certos processos educativos que sustentam a identidade Sem Terra jamais poderão ser realizados dentro de uma escola.

Conforme a Constituição Federal 1988, no art. 205, ressalta que a “ educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1988, p. 99)

A Educação do Campo faz parte da Educação Básica compreende três etapas: a Educação Infantil (para crianças com até cinco anos), o Ensino Fundamental (para alunos de seis a 14 anos) e o Ensino Médio (para alunos de 15 a 17 anos). Na LDB 9394/96 no, art. 28:





Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I- conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II- organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III- adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996, p.24)

A identidade dos sujeitos sempre vai estar relacionada com a cultura com as vivências, com as lutas e com os movimentos, fora do âmbito escolar, na vida como um todo. Arroyo (2008, p.46) expõe sua ideia na defesa dos camponeses:

O que quero é que pressionem os formuladores de políticas para mais do que normalmente eles contemplam. Que pressionemos sim, para que se construa um sistema público de Educação do Campo onde haja escolas do campo e não haja transporte para as escolas da cidade, isto é algo que todos os movimentos sociais têm que assumir.

O povo do campo tem direito a uma educação que respeite as subjetividades de seus indivíduos que precisam se deslocar em busca de um ensino que pode ter no espaço onde vive. Hoje os problemas de trabalho pedagógico do campo ainda persistem e estão explícitos, visto que as moradas das pessoas nos assentamentos distam:

Vários fatores explicam essa realidade: distância de casa a escola; inexistência de escola; migração de um município para outro, muitas vezes resultando em perda do ano letivo; repetência; calendário escolar em divergência com as necessidades de trabalho na agricultura, entre outros. Na maioria das situações estão em evidência o descaso e a falta de responsabilidade política e social dos entes federados. (SOUZA, 2012, p. 752)

Uma das finalidades da educação do campo segundo (BRASIL, 2013, p. 268) “é para viabilizar o ensino de crianças em escolas no seu ambiente correspondente como no caso dos camponeses, indígenas, quilombolas, ribeirinhos entre outros.”

A SECAD/MEC vem desenvolvendo políticas para a melhoria dos indicadores na educação do meio rural. Tais políticas têm como objetivo a elevação da qualidade das escolas do campo em consonância com as necessidades culturais, os direitos sociais e a formação integral das crianças, jovens e adultos do campo – agricultores familiares, ribeirinhos, extrativistas, pescadores artesanais, assentados de Reforma Agrária, acampados, caçaras, quilombolas (...). (BRASIL, 2013, p. 268)





Dentro dessas perspectivas as reflexões apresentadas das lutas dos movimentos sociais da classe trabalhadora da insistente busca por terra, um direito a educação que valorize a cultura, seus costumes e suas práticas sociais no ensino das crianças nas escolas. Na sequência será apresentada a história da escola Itinerante do acampamento Rondon III, no município de Bituruna-Paraná.

ESCOLA ITINERANTE MARECHAL CÂNDIDO RONDON DE BITURUNA-PR 1988/1995: PRÁTICAS EFETIVAS.

A pesquisa apresentada versa sobre uma “ESCOLA ITINERANTE” do acampamento do MST que se localizava na Fazenda Rondon III, nos anos finais da década de 1980 e início dos anos 1990, localidade que pertence ao município de Bituruna-PR, os sujeitos da pesquisa são antigos estudantes, moradores, catequistas, ministros da igreja e coordenador do movimento.

Entendemos como relevante apresentar o contexto da pesquisa e em seguida os dados coletados das memórias de alguns alunos da Escola Itinerante Marechal Cândido Rondon. A pesquisa contou com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), carta de apresentação (orientador e orientando) e o questionário.

Em linhas gerais, Bituruna é um município localizado no Sul do Estado do Paraná, que historicamente surgiu junto com as cidades de União da Vitória e Palmas, sua descoberta ocorreu:

Por volta de 1814, uma expedição rumo ao Rio Grande do Sul, comandada por Atanagildo Pinto Martins e guiada pelo cacique Jon Jong, atravessou os campos dos "Ibiturunas", [...] que mais tarde foram denominados Campos de Palmas, em homenagem ao Conde de Palma, então governador de São Paulo. A fazenda Santa Bárbara que deu origem ao município de Bituruna pertencia a esta região. (HISTÓRIA, BITURUNA, 2020, p.01)

O nome de Bituruna teve sua origem em 1924, num núcleo colonial sendo que sua primitiva denominação foi “Santo Antônio do Iratim”. Em 1926, o povoado passou a ser conhecido por “Colônia Santa Bárbara” e já se colhiam frutos dos trabalhos executados por colonos oriundos do Rio Grande do Sul, em sua maioria italianos. Inclusive, a colônia teve





progresso acentuado com a extração, industrialização e comércio de madeira. Mas, sua emancipação política ocorreu em 4 de dezembro de 1926, para a homenagem ao dia de Santa Bárbara.

O município foi criado em 26 de novembro de 1954 pela Lei Estadual nº. 253. O município possui um distrito denominado Santo Antônio do Iratim criado em 16 de janeiro de 1958, através da Lei Estadual nº. 3522. Possui sete assentamentos da reforma agrária instalados pelo INCRA, com 513 famílias residentes. (BITURUNA, 2020, p. 01)

Havia nas terras de Bituruna, algumas fazendas com serrarias que extraírem a maior parte das madeiras de valor, os donos das serrarias e fazendeiros abandonavam as terras. (BITURUNA, 2020)

Segundo Bituruna (2020) dados o município possuía uma fazenda Rondon III era uma área de aproximadamente 6 mil alqueires e foi desapropriado mais de 2 mil alqueires, e o restante está empenhorada ao banco, “essas terras eram de uma firma muito grande, o problema dessa firma é que ela nunca reflorestou a terra ela só extraiu as madeiras, só cortou a nativa e nunca plantou nada, não fizeram reflorestamento” (A. líder do acampamento).

Nós começamos a se organizar no município foi em 1985, foi quando passou uma equipe missionária, os saletinos, por Bituruna, questionando o povo, porque existia muito desemprego no município? Porque existia muito latifúndio? Já que as madeiras tinham levado todas as madeiras do local, tava tudo abandonado, tudo cortado as árvores de mais valor da fazenda. Havia desemprego tanto da parte das pessoas que trabalhavam com essas madeiras nas serrarias e tudo acabou, como também os sem-terra que não possuíam nem emprego nem terra, também dos filhos dos agricultores que estavam em casa e não possuíam terra, pois os pais tinham pouco espaço no terreno. A igreja questionou muito isso nessas missões, nesse momento que a gente começou a se organizar para fundar o sindicato, em 1985 a 1986 fundamos o sindicato dos trabalhadores rurais e depois começamos a ter mais apoio da igreja, por exemplo, a Pastoral da Terra CBT, que é um órgão ligado a terra. (A. Líder do acampamento)

Assim, foi se organizando um grupo de pessoas para lutar por um pedaço de terra para criar suas famílias. Muitos vieram de municípios distantes:





Em 1986 a gente entrou no MST para ganhar terra, trabalhávamos na Fazenda de arrendatário, às vezes em troca de um prato de comida, aí nunca tínhamos direito a nada. Depois disso, houve um grupo que começou a se reunir fazer reuniões onde o principal objetivo era invadir uma terra próxima de onde a gente morava que era o Cavaco distrito do Município de Cantagalo-PR. Já em 1988 ou 1989 foi quando decidimos vir para Bituruna para invadir a fazenda Rondon III, eu fui um dos primeiros a vir para dar forças aos biturunenses que já estavam acampados, pois com as reuniões que eu participei entendi que a reforma agrária era uma forma de ser contra os fazendeiros e a favor da igualdade e dos pequenos agricultores sem terra.(L. Morador do assentamento)

As Fazendas que com a ocupação dos Sem-Terra se tornaria mais tarde acampamento, que em muitos casos, inúmeras famílias de trabalhadores que outrora lidavam com o corte e extração se encontravam desempregadas, pois, não tinha o salário, nem terra para trabalhar, fatores que levaram muitos a buscar o Movimento Sem Terra (MST).

Em 87, fomos se organizando e em 1988 foi quando invadimos a primeira área que foi na Fazenda J. Bettega, só que infelizmente éramos o primeiro acampamento no município, com isso teve o despejo de 180 a 200 famílias que estavam ali, mas isso não foi desculpa para desistirmos, apesar de sofrermos com ataque dos policiais, alguns foram presos, parte dessas famílias ficou acampada em Bituruna no pátio do Sindicato, ficamos 8 meses acampados trabalhando de forma comunitária, saía pegava empreitada era tudo coletivo e conforme o pessoal ganhava comida dividia em família, durante esses 8 meses o grupo ficou em uma negociação com o governo, para que desapropriasse uma área para sermos assentados. Assim que saiu o despejo que foi no dia 6 de agosto de 1988, no dia 10 o governo baixou um decreto (uma emissão) da área de Bituruna na então Fazenda Rondon III, mas mesmo com missão de posse, interesse do governo em comprar a terra, nós não poderíamos entrar na terra, porque corria o risco de ser despejados novamente, então por isso que ficamos esses 8 meses negociando com o governo do Estado, fomos despejados e depois de 1 ou 2 anos fomos assentados. Houve um acordo entre o movimento e o governo do Estado, que aí foi quando o INCRA comprou esta área, saiu a emissão de posse pra entrarmos na Fazenda Rondon III, mas naquela época já estávamos em bem poucas famílias, de 80 caiu para umas 40 famílias, as outras famílias foram desistindo, se dispersando, por conta que tinha muita pressão política, as madeireiras davam sexta básica, ofereciam emprego, para as famílias saírem e desistirem da sua luta, era muita pressão em cima para desmobilizar a organização.(A. Líder do acampamento)





A luta por um pedaço de terra por meio da Reforma Agrária no Brasil teve seu combate e pode ser entendido pelo relato do ex-acampado e hoje assentado nas terras da fazenda Rondon III, na comunidade Sagrada Família.

A fazenda Rondon III que foi invadida pelo movimento dos trabalhadores sem-terra em Bituruna por volta do ano de 1989 era uma área desabitada existia poucas estradas. Aproximadamente 100 famílias que entraram e foram se estabelecendo no acampamento, construindo barracos de chão compostos de lona e rodeados de taquaras mais tarde de pau lascado com machado e cobertos de lona. (O. Morador do assentamento Rondon III)

Hoje o assentamento se divide em três partes na mesma fazenda o mais próximo da BR, portanto, ao sul do município se denomina Nossa Senhora Aparecida, em seguida nomeado São Francisco e à leste e chama Sagrada Família, próximo da localidade do Empoçado.

Então, logo que chegamos ao acampamento o pessoal foi dividindo em comunidades, como por exemplo, a Sagrada Família que é próxima ao Empoçado, a do meio com o nome de São Francisco e a no final a comunidade Nossa Senhora Aparecida, assim, foram criadas 3 escolas foi bem difícil levar a diante a ideia de escola, pois o prefeito do município era contra o acampamento e não queria liberar os professores, o movimento então, foi até ao Núcleo de União da Vitória, o diretor e secretário marcaram uma audiência com o prefeito e só depois disso o prefeito viu que não tinha mais como ele recusar, teve que contratar as professoras, porque até então ele alegava que não podia contratar porque as professoras não tinham concurso, mas aí se descobriu que tem uma lei que por emergência poderia contratar, ele então contratou temporariamente as professoras. (A. Líder do acampamento)

Para Mitsue (2001) nos primeiros anos de luta, as pessoas que pertenciam ao movimento sem-terra organizados e reunidos sob a bandeira do MST, objetivavam a conquista da terra. Com o passar do tempo perceberam que diante da realidade da maioria analfabeta e sem experiência na lida da terra necessitavam de conhecimentos tanto para trabalhar quanto para produzir e viver dignamente, e isso seria fundamental para a continuidade da luta.

A continuidade da luta exigia conhecimentos tanto para lidar com assuntos práticos, como financiamentos bancários e aplicação de tecnologias quanto para compreender a conjuntura política, econômica e social. Arma de duplo alcance para os sem-terra e os assentados, a educação tornou-se prioridade no Movimento. Nas palavras de uma militante, foi como a descoberta de uma “mina de ouro”, que exigiria muito trabalho para cavar, uma pedagogia a ser





criada para atender milhares de analfabetos a serem alfabetizados, um número de crianças sem fim pedindo para conhecer as letras, ler o mundo (BRASIL, 2013, p. 269)

As entrevistas foram feitas com pessoas do acampamento Rondon III, hoje tem mais de 30 anos e são moradores do assentamento, que quando crianças estudaram na escola itinerante Marechal Cândido Rondon.

No início tinha umas 3 escolas para atender as crianças, mas, lembro ajudei a construir elas eram feitas de “pau a pique” e rodeada de esteira de taquara cobertas com lona preta. Eu como ministro formado realizava cultos nessa escola aos domingos, às vezes vinham os padres rezar missas, e na escola se realizavam as reuniões do movimento sem-terra. (O. Ministro do acampamento)

As perguntas foram feitas com o objetivo e compreender como se fundou a escola itinerante no assentamento e para isso se entrevistou algumas pessoas que moram na comunidade ainda visto que muitas daquelas crianças tomaram caminhos diferentes de seus pais.

As famílias tinham de cinco ou seis crianças que precisavam de escola que se instalou logo depois que nos instalamos por volta de 1989, a escola era feita por recursos que tinha ali naquele momento, era rodeada de taquara, coberta de lona e também era de chão batido, eu fui a catequista e dava catequese aos sábados para todas as crianças do acampamento, na escola Marechal Cândido Rondon eu fui a única catequista no início. (S. Catequista do acampamento)

Alguns ainda se encontram residindo na comunidade e relatam como funcionavam as escolas no acampamento:

A Escola se chamava Marechal Cândido Rondon e foi feita no acampamento logo depois da invasão dos “Sem-Terra”, construíram um barraco de lona rodeado de pau lascado, era de chão batido e coberto de lona, minha família veio do distrito do Cavaco pertencente ao município de Cantagalo, estudei nessa escola da 3ª a 4ª série, minha professora era D. Olavina que foi embora do assentamento há uns 10 anos. Esse boletim é meu da escolinha (M.R. Ex-aluna do acampamento)





Figura 1: Boletim escolar

	1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	Média Anual	Méd. Prop.	Média Final
1º Bimestre	78	67	97	85	-	Antonio Pan...
2º Bimestre	83	95	96	100	1	Mendes dos Santos
3º Bimestre	63	82	87	75	-	Mendes dos Santos
Média Anual	74	86	85	82	-	
Méd. Prop.						
Média Final						

Fonte: Estudante da referida escola

Os documentos que ainda restaram desse período como vimos acima demonstram a veracidade da pesquisa.

Sim, tinha boletim, e eram realizadas provas com a professora durante o ano, e a última era no fim do ano a diretora a mandou da prefeitura, vinha até a escola aplicava as provas, fazia a correção no mesmo dia e já anunciava o resultado dos aprovados ou reprovados. Inspectores vinham até a escola para fazer vistorias na sala e observar se os materiais vindos da prefeitura foram entregues e se estavam sendo usados, analisavam se os alunos estavam limpos, mantendo a higiene, nessas visitas conversavam com os alunos e com a professora, ficavam mais ou menos uns 30 minutos na escola. (D. ESTUDANTE NA ESCOLA ITINERANTE)

Essa foto (Figura 2) retrata a realidade de muitos moradores do acampamento e as dificuldades vividas por essas pessoas e principalmente as crianças que necessitavam do apoio da escola que foi estabelecida na realidade do acampamento.





Figura 2: Barraco de acampamento



Fonte: Foto do barraco da família. (Z. Moradora do acampamento)

Os acampamentos se tornaram assentamentos abrigando um número significativo de famílias, que podem produzir sua própria subsistência, seus filhos possuem acesso à educação reduzindo assim a morte das crianças nos assentamentos, nos despejos e nos embates ocorridos em cada movimentação forçada do povo.

Assim, compreendemos a tamanha importância dos assentamentos como forma de abrigar e acolher pessoas sem terra, portanto assim em vários locais se consolidou a distribuição de terrenos, possibilitando a produção de alimentos de maioria orgânicos e naturais. Sabemos então que “Os Sem-Terra, pelo esforço organizativo, se transformam de seres improdutivos em seres produtivos, dando a si próprios um novo significado e uma função social definida em sua identidade coletiva” (BOGO, 2009, p. 10).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta pesquisa objetivamos compreender em linhas gerais da educação do campo e dos movimentos sociais com ênfase no papel que as escolas itinerantes tiveram nos acampamentos dos sem-terra, pois, elas atuaram num contexto em que a maioria das pessoas vivia a realidade pós-ditadura militar, época que foi negada muitos dos direitos básicos como moradia, saúde e educação da população.





Compreendemos também com a pesquisa os diferentes processos de socialização resultantes da criação e desenvolvimento de organizações dos trabalhadores sem-terra, modificando os processos de luta de classes, através de grupos sociais, associações, sindicatos, partidos políticos, movimentos sociais, meios de comunicação e igrejas, instituições que apoiaram a luta e depois a conquista obtida com a consolidação dos assentamentos, enfim, em todo tipo de organização que manifeste uma concepção de união e coletividade, mediante as quais as classes e as suas frações se constituem e defendem seus projetos na sociedade na disputa pela igualdade de direitos e principalmente para a direção da sociedade.

No entanto, é possível perceber a importância da educação nos locais mais distintos, o processo de ensino é indispensável e deve ser priorizado principalmente pelo Estado, reconhecendo que sem educação não há avanços e muito menos transformações na sociedade. Com esse trabalho se observou a importância das escolas itinerantes como estratégicas para a alfabetização das crianças e na luta pela Reforma Agrária e pela vida nas comunidades de trabalhadores sem-terra.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M.; OLIVEIRA, C. **A importância da escola itinerante**. UFPR, Disponível em:

<https://www.acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/54366/R%20-%20E%20-%20MAR%20LI%20ANDRADE.pdf?sequence=1>. Acesso em: 20 Abr. 2020.

ARROYO, Miguel Gonzalez: **Os desafios da construção de políticas públicas para a educação do campo**. PR; Cadernos temáticos: Educação do Campo/Paraná. Curitiba-SEED/PR, 2008.

BITURUNA. Disponível em: < <http://www.bituruna.pr.gov.br/historia>; <http://www.bituruna.pr.gov.br/caracteristicas>; <https://pmp.pr.gov.br/website/sobre.php>.>. Acesso em: 17 mar. 2020.

BITURUNA. **História de Bituruna - Paraná**. Disponível em: <https://www.google.com/search?q=historia+de+bituruna+parana&oq=Historia+de+Bituruna+&aqs=chrome.1.69i57j0l3.13985j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8#>. Acesso em: 26 mar. 2020.

BOGO, Ademar. **O MST e a Cultura**. 3 ed. São Paulo: Abril de 2009.





BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. DF: Senado Federal: Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao88.htm. Acesso em: 20 Abr. 2020.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB Lei n° 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília 2007.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. **A história da Reforma agrária**. Disponível em:
<http://www.incra.gov.br/pt/reforma-agraria/62-reforma-agraria/221-historia-da-reforma-agraria.html>. Acesso em: 20 Abr. 2020.

CALDART, R.S. **O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo**. IN: São Paulo, v. 15, n. 43, p. 207-224, set./dez. 2001. Disponível em:
<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142001000300016>. Acesso em: 25 de jun. 2019.

CERVO, A, L; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 3. Ed. São Paulo, McGraw-hill do Brasil, 1983.

ENSINO BÁSICO. **Escola Itinerante em acampamentos do MST**. IN: Estudos Avançados. São Paulo. Esud. v. 15, n. 42, May/Aug. 2001. Disponível em:
<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142001000200011> . Acesso em: 3 de jul. 2019.

ESCOLAS ITINERANTES. 09/ago/2016. Disponível em:
<http://fundacaotelefonica.org.br/educacao-do-seculo-xxi/escolas-itinerantes-espacos-moveis-de-discussao-e-aprendizado-no-campo/>. Acesso em: 17 mar. 2020.

FIGUEIREDO, Gislayne Cristina. PINTO, José Marcelino de Rezende. **Acampamento e assentamento: Participação, experiência e vivência em dois momentos da luta pela terra**. São Paulo, 2014.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade (col). **Sociologia Geral**. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1990.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1986.

MORISSAWA, Mitsue. **A história da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.





NIEROTKA, Adriane Angela; MORAES, Vitor de. **A organização e o trabalho pedagógico da Escola Itinerante Paulo Freire.** UFPR. Disponível em:

<https://www.acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/54453/R%20-%20E%20-%20ADRIANE%20ANGELA%20NIEROTKA.pdf?sequence=1>. Acesso em: 20 Abr. 2020

ROSA, Daniela Souza da; CAETANO, Maria Raquel: **Da educação rural à educação do campo: uma trajetória... Seus desafios e suas perspectivas.** IN: Revista Científica da FACCAT, Rio Grande do Sul, v. 6, n. (1-2), p. 21-34, jan./dez. 2008.

SCHREINER, Davi Félix; AMES, Maria Madalena. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE.** Artigos, Cadernos PDE, 2013.

SOUZA, Maria Antônia. **Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais.** Educação & Sociedade *Print version* ISSN 0101-7330. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 745-763, jul./set. 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 25 de jun. 2019.



**LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO E INTERSECÇÃO COM GÊNERO NAS AULAS
DE LÍNGUA INGLESA NO CURSO FORMAÇÃO DE DOCENTES**Silva, Valéria Câmara⁴⁶ - UEPG
Ferreira, Aparecida de Jesus⁴⁷ - UEPG**RESUMO**

Este artigo apresenta o resultado parcial de minha dissertação de mestrado, cuja pesquisa foi realizada nas aulas de Língua Inglesa, com a participação de três alunas do 3º ano do Curso de Formação de Docentes, em decorrência da dificuldade encontrada pelas alunas em desenvolver práticas pedagógicas que contemplem a temática de raça com intersecção de gênero. O objetivo deste trabalho é verificar, por meio das narrativas autobiográficas, a percepção de raça e de gênero das alunas do 3º ano do Curso de Formação de Docentes. Para tanto, procurei responder à pergunta de pesquisa: O que as narrativas autobiográficas revelam sobre a percepção de professoras em formação sobre raça e gênero? A metodologia utilizada nesta pesquisa é qualitativa, de cunho etnográfico e intervenção, tendo como embasamento teórico estudos sobre a perspectiva de ensino a partir do Letramento Racial Crítico, de acordo com estudos de Ferreira (2006, 2014, 2015). Sobre reflexões teóricas acerca de narrativas autobiográficas pautei-me em pesquisas realizadas por Ferreira (2015), Reis (2008), e, sobre Educação Antirracista, com estudos de Cavalleiro (2001) e Ferreira (2012). Os instrumentos para a geração de dados foram: diário de campo, questionário, narrativas autobiográficas e questões reflexivas acerca de raça com intersecção de gênero. Os resultados referentes à pergunta de pesquisa indicam que as alunas, através das leituras, discussões e reflexões sobre raça e gênero, compreendem a importância de se trabalhar em sala de aula a temática de raça e gênero, assim como, o Letramento Racial Crítico é de extrema relevância teórica para o desenvolvimento de práticas pedagógicas críticas e reflexivas e um importante instrumento na formação docente antirracista.

Palavras-chave: Letramento Racial Crítico, Língua Inglesa, Formação de Docentes.**Introdução**

O interesse em pesquisar sobre a temática de raça e de gênero no ambiente escolar, nas aulas de Língua Inglesa, é decorrente da dificuldade que as alunas do Curso de Formação de Docentes apresentam no que se refere à realização de seus estágios de regência e quanto ao desenvolvimento de práticas pedagógicas que contemplem a temática de raça e de gênero em

⁴⁶ Mestranda em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Ponta Grossa, valeriabluemoon@gmail.com

⁴⁷ Professora Aparecida de Jesus Ferreira, PhD e Pós-Doutorado pela University of London, Professora Associada da Universidade Estadual de Ponta Grossa, aparecidadejesusferreira@gmail.com





sala de aula. Como professora do Curso de Formação de Docentes, na disciplina de Língua Inglesa, repensei e questionei minha prática e encontrei em Clara (2017, p. 14) que: “o ensino de línguas configura-se como um ambiente propício para a problematização e para a reflexão de diferentes questões.”

As discussões a respeito de raça e de gênero em sala de aula são temas que muitas vezes se apresentam como motivo de insegurança para muitos/as professores/as, entretanto Felipe (2008) elucida que precisamos problematizar e desconstruir o sexismo, a heteronormatividade e outros tipos de preconceitos. É no contexto escolar que partilhamos nossas culturas, aprendemos uns com os outros. E, em consonância com Faria (2006, p. 285), acredito que “é neste espaço da sociedade que vivemos as mais distintas relações de poder: gênero, classe, idade, racial e étnica”.

Nesse sentido, é muito importante que professoras e professores, sempre, questionem a prática pedagógica e que estejam atentos ao modo de como ensinar sobre a temática racial e de gênero, a qual possibilita desconstruir concepções preconceituosas e discriminatórias, levando à construção de uma consciência crítica e plural que respeite as diversidades. Enfatiza-se, assim, a importância de discutir as relações de gênero e de raça nas aulas de Língua Inglesa e de desenvolver sugestões de práticas pedagógicas para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula. Em consonância com Ferreira (2012) o gênero, a sexualidade, a raça e a etnia são continuamente politizadas, discutidas e desnaturalizadas; portanto, faz-se necessário problematizar e desconstruir discursos e práticas hegemônicas vigentes. Essas são algumas das possibilidades de sensibilizar nossas alunas e nossos alunos a participarem, de maneira crítica e reflexiva, na construção de uma sociedade mais democrática, acolhedora, inclusiva e que respeite as diversidades. Saliento a emergente necessidade de uma formação pedagógica que contemple a educação das relações raciais e de gênero na formação de professoras e de professores e em consonância com Barreiros (2006, p. 05) que: “[...] entende-se a necessidade de formação continuada para professores para que estes possam, em seu fazer pedagógico contemplar estudos e reflexões acerca das questões da desigualdade racial e da superação das manifestações do racismo.”

Para intentar atender à essa necessidade, propus-me, em minha pesquisa, a desenvolver, com as alunas do Curso de Formação de Docentes, uma pesquisa-intervenção, que, de acordo com Castro (2008), a intervenção ocorre durante todo o processo da pesquisa.





As alunas participaram ativamente da intervenção, com a confecção de uma unidade didática bilíngue. Além do mais, de acordo com Portugal (2008), muitas serão as contribuições desse tipo de abordagem para a educação: dentre elas, valorizar as minorias e reconhecer as alteridades. A intervenção foi realizada através da confecção da unidade didática bilíngue que visa auxiliá-las, tanto em seus estágios de regências como em suas práticas pedagógicas docentes, contemplando a diversidade racial e de gênero e que possibilitem o ensino crítico, pois, conforme Ferreira (2006, p. 27): “o ensino crítico é uma ferramenta político-cultural que trata seriamente a noção de diferenças humanas, particularmente aquelas diferenças relacionadas a raça, classe e gênero”. Sob essa perspectiva o diferencial da minha pesquisa é promover um diálogo constante entre teoria e prática, através da reflexão teórica acerca da diversidade de raça e de gênero nas aulas de Língua Inglesa no Curso de Formação de Docentes, e, também, colaborar na formação das alunas através das discussões e reflexões que possibilitem respeito, dignidade e valorização das identidades de raça e de gênero.

Para tanto, é necessário refletir sobre a prática docente e pensar um currículo antirracista, crítico e justo que intente promover uma educação plural e antirracista, que de acordo com Brasil (2006, p. 09) “[...] não necessariamente tem o negro como foco, mas a sociedade brasileira, uma vez que o racismo, o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento atinge a todos.” Nesse sentido, é necessário que não nos esqueçamos que a escola, nossas alunas e nossos alunos estão inseridos num contexto de pluralidade cultural, de múltiplas identidades e que precisamos colaborar para a construção de uma sociedade mais democrática, antirracista, inclusiva, equitativa e acolhedora. Nesse artigo, apresento o resultado parcial de minha pesquisa de mestrado, no qual procuro responder a seguinte pergunta de pesquisa: O que as narrativas autobiográficas revelam sobre a percepção de professoras em formação sobre raça e gênero. Diante disso, convém ressaltar que esta pesquisa está estruturada da seguinte forma: na primeira seção, apresento uma reflexão teórica sobre Narrativas Autobiográficas, Letramento Racial Crítico e intersecção com gênero, visando a compreensão da abordagem de raça e de gênero no contexto do Curso de Formação de Docentes. Na segunda seção, trago a metodologia adotada na pesquisa, e, na terceira seção apresento a verificação da percepção acerca de raça e de gênero por meio das narrativas autobiográficas produzidas pelas alunas participantes da pesquisa. Nas considerações finais, respondo a pergunta que permeia este artigo.





Narrativas Autobiográficas

As narrativas autobiográficas são referenciais que possibilitam pensar as questões sociais e as interações em sala de aula, de maneira interdisciplinar, aliadas à formação crítica dos/as professores/as. Assim, segundo Ferreira (2018), propor novas práticas pedagógicas é sempre um desafio; no entanto, é quebrando paradigmas que avançamos para uma educação crítica de professores/as. Nesse sentido, conforme Ferreira (2015), no momento que proporcionamos aos/as estudantes, no caso desta pesquisa às alunas do curso de Formação de Docentes, a possibilidade de expor suas vivências em relação às questões que envolvem a temática de raça e de gênero, possibilitamos voz e vez para que elas possam se envolver, cada vez mais no processo de uma educação antirracista, antissexista e antimachista.

É extremamente relevante a utilização desse método de pesquisa porque as narrativas autobiográficas possibilitam às participantes da pesquisa tornarem-se parceiras ativas dela. Além disso, elas funcionam, segundo Telles (2002), como contextos de produção de significados para os acontecimentos ocorridos na escola e na vida. As histórias narradas pelas professoras, pelos professores e/ou alunas e alunos [...] são ao mesmo tempo, métodos e objeto de pesquisa. Portanto, “ao narrar um acontecimento, as lembranças são suscitadas ilimitadamente nos indivíduos, possibilitando uma riqueza maior de detalhes.” (CLARA, 2017, p. 63)

As narrativas autobiográficas são ferramentas cruciais para a análise dos dados, porque auxiliam a ver o sujeito histórico e social que nelas habita e que fala tanto de sua identidade profissional quanto sobre preconceito, discriminação machismo e racismo. Goodson (1992), enfatiza que as narrativas autobiográficas podem nos ajudar a ver o indivíduo em relação com a história do seu tempo, permitindo-nos intersecção da história de vida com a história da sociedade, esclarecendo as escolhas, contingências e opções que se defrontam ao indivíduo. Por meio das narrativas autobiográficas são reveladas trajetórias de violência física e simbólica naturalizadas, em discursos que desumanizam os corpos, e que também revelam, segundo Melo (2015) o despreparo de docentes para lidar com o sofrimento, também construído pela linguagem, ao minimizar ofensas no discurso de que “somos iguais”, entretanto, nas práticas sociais não somos construídos dessa maneira.





A utilização das narrativas autobiográficas na formação de professoras e de professores possibilita um processo constante de reflexão, de construção de diferentes olhares, de reorganização de fatos vividos, colaborando assim para o desenvolvimento pessoal profissional e de sua prática docente. Nesse sentido, podem sentir-se motivados para modificar suas práticas e manter uma atitude reflexiva e crítica sobre seu desempenho pessoal. Em consonância com Reis (2008, p. 18):

Através da construção de narrativas os professores reconstruem as suas próprias experiências de ensino e aprendizagem e os seus percursos de formação. Dessa forma, explicitam os conhecimentos pedagógicos construídos através das suas experiências, permitindo a sua análise, discussão e eventual reformulação.

As narrativas autobiográficas, na educação linguística e na formação de professores e professoras de línguas, enquanto abordagens metodológicas, possibilitam pensar e refletir sobre o processo do desenvolvimento da sensibilidade docente no que se refere à diversidade e à pluralidade. A prática desse método necessita ser interdisciplinar e abordar temas que incluam a todos/as gêneros, sexualidade, classe e raça; identidades que são relegadas à exclusão e à invisibilidade. Ferreira (2015), enfatiza a necessidade e a emergência de termos uma sala de aula e outros contextos sociais que sejam mais inclusivos e equitativos no que se refere às identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe. No caso desta pesquisa, a utilização das narrativas autobiográficas são relevantes para que se possa analisar as relações de raça e de gênero vividas pelas alunas do curso de Formação de Docentes no ambiente escolar e também em sua vida particular, como possibilidade para repensar a prática pedagógica docente, promover questionamentos e reflexões acerca de raça e de gênero, proporcionar às alunas a relação teoria – prática e também como instrumento para a desconstrução de discursos de exclusão/inclusão por meio da prática do ensino crítico, transgressor e antirracista.

Letramento Racial Crítico e Educação Antirracista no Curso de Formação de Docentes

O Letramento Racial Crítico, de suma importância no meu trabalho de pesquisa, dedica-se aos estudos sobre questões raciais e suas influências. Como professora e





pesquisadora, ao optar pela análise a partir do Letramento Racial Crítico, não me refiro apenas à identidade negra, mas também à identidade branca, conforme Ferreira (2015, p. 36):

[...] para termos uma sociedade mais justa e igualitária, temos que mobilizar todas as identidades, ou seja, a identidade racial negra para refletir sobre raça, racismo e possíveis formas de letramento racial crítico no contexto escolar em todas as disciplinas do currículo escolar.

A responsável por trazer para o contexto brasileiro as discussões sobre Letramento Racial Crítico e por cunhar o termo é a professora e pesquisadora Aparecida de Jesus Ferreira. Sua primeira publicação foi em 2014 com o seguinte artigo: “Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: narrativas e contra narrativas de identidade racial de professores de línguas.” A referida autora, em 2014, a partir dos estudos de Ladson Billings e Tate (1995) e Ladson Billings (1999), apresenta, na pesquisa citada acima, a relevância do uso do referencial teórico da Teoria Racial Crítica. De acordo com Ferreira (2014):” essa teoria traz princípios importantes para a análise de questões que envolvem raça e racismo, principalmente na interação entre professor-aluno e aluno-aluno.” (FERREIRA, 2014, p. 244-257). A pesquisa supracitada foi realizada a partir da coleta de dados por meio de narrativas autobiográficas dos alunos participantes da disciplina ministrada pela docente, entre os anos de 2011, 2012 e 2013. As narrativas apresentam relatos e experiências dos alunos, tanto do período escolar como também de suas memórias de família, de amigos, de infância, entre outros. Conforme abordado no capítulo da metodologia da pesquisa, esses dados são muito relevantes, porque também utilizei narrativas autobiográficas para a geração de dados.

Ferreira (2014), em sua pesquisa já mencionada, apresenta dados que respondem a duas perguntas de pesquisa, sendo a primeira: “Como as palavras relacionadas à identidade racial negra e identidade racial branca, e também ascendência, são utilizadas nas narrativas autobiográficas dos professores de línguas?”; e a segunda: “Quais são os sentidos atribuídos, nas narrativas autobiográficas, às palavras relativas a identidade racial negra e a identidade racial branca?” (FERREIRA, 2014, p. 238-239). Essas perguntas, respondidas no texto da autora, são balizadas por meio dos dados organizados em tabelas. Conforme a pesquisadora apresenta, de maneira explicativa em seu trabalho, 232 palavras estavam relacionadas à identidade racial negra e 80 relacionadas à identidade racial branca. Com relação às 232





palavras relacionadas à identidade racial negra, 70,47% foram apresentadas nas narrativas com sentido desfavorável à identidade racial negra, 25,19% favoreciam a identidade racial negra e 4,33% apresentaram neutralidade ao tratar da identidade racial negra. No que se refere às 80 palavras relacionadas à identidade racial branca, 68 palavras traziam sentido favorável à identidade racial branca, 5 palavras desfavoreciam a identidade racial branca e 7 palavras eram entendidas como neutras. (FERREIRA, 2014). Em suas considerações finais na referida pesquisa, Ferreira (2014) suscita a reflexão sobre a “fragilidade” da construção da identidade racial negra tendo a identidade racial branca como “norma”. Nesse sentido, é de extrema relevância discutir as questões do Letramento Racial Crítico, para assim poder compreender como é possível falar sobre raça com intersecção de gênero em sala de aula de língua inglesa no curso de formação de docentes.

Ferreira (2015) explicita que o Letramento Crítico é a ferramenta que pode contribuir para a compreensão dos contextos sociais, políticos e ideológicos. Nessa perspectiva, o Letramento Crítico se fundamenta na justiça e na luta contra as desigualdades, pois: “este seria um importante instrumento de promoção da cidadania e de transformação social.” (ALVES, 2018, p. 70). Freire (1989) foi o primeiro a incentivar práticas pedagógicas, numa perspectiva de emancipação do pensamento, que valorizassem a cultura e o conhecimento dos alunos e das alunas e a busca por liberdade, igualdade e justiça social. Para Freire: “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por certa forma de escrevê-lo ou de reescrevê-lo, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.” (FREIRE, 1989, p. 13). A professora e pesquisadora Aparecida de Jesus Ferreira (2015) baseia seus estudos sobre o Letramento Racial Crítico na Teoria Racial Crítica, a qual desenvolve, por meio de narrativas autobiográficas, um Letramento Racial Crítico, com ênfase na formação de professores. De acordo com Ferreira (2015), a Teoria Racial Crítica é definida por cinco princípios:

reconhece que o racismo é endêmico na sociedade; desafia a ideologia dominante e suas reivindicações; tem compromisso com a justiça social; tem perspectiva interdisciplinar; e, centraliza-se no conhecimento experiencial das pessoas de cor. (FERREIRA, 2015, p. 28-29).

A pesquisadora utiliza o último princípio para desenvolver suas técnicas de Letramento Racial Crítico. Para a autora, é através das narrativas e contranarrativas autobiográficas de pessoas negras que é possível analisar as experiências de racismo e de raça.





Em minha pesquisa, as alunas do 3º ano do curso de Formação de Docentes contam, em suas narrativas autobiográficas, como se deram conta de que o racismo existe. Essas narrativas, produzidas pelas alunas, acerca de raça com intersecção de gênero, são muito importantes para meu trabalho, pois essa atividade faz parte da Teoria Racial Crítica, a qual considera “as narrativas, as contranarrativas e as autobiografias como importantes para analisar as experiências vividas sobre raça e racismo.” (FERREIRA, 2014, p. 243). Dessa forma, as alunas podem refletir sobre suas percepções e experiências acerca de raça com intersecção em gênero, tanto em sua vida pessoal assim como em suas vivências de professoras em formação. Além disso, trará subsídios para refletir sobre a importância e a responsabilidade do papel de professora e de professor frente às suas práticas e de como intervir, de maneira crítica e reflexiva, no ambiente escolar, por meio de práticas pedagógicas engajadas, que valorizem, respeitem e reconheçam a diversidade e para promover uma educação antirracista.

Ferreira (2012) em seu artigo intitulado: “Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores”, apresenta reflexões sobre a educação antirracista e resultados de uma pesquisa desenvolvida com professores, acerca de raça e etnia, por meio de uma observação de sala de aula. A pesquisadora explicita que sua conceituação sobre Educação Antirracista é “porque pesquisas nessa área demonstraram que a Educação Antirracista explicitamente nomeia assuntos de raça e de justiça social, de igualdade racial/étnica, assuntos relacionados a poder, a exclusão, e não somente atentos aos aspectos culturais”. (FERREIRA, 2012, p. 278). Sua pesquisa surgiu da constatação das dificuldades dos professores em formação e dos professores em exercício em abordarem, em suas aulas, questões acerca de raça/etnia, verificadas em seus cursos de formação continuada que propicia aos professores. Como conclusão de sua pesquisa, Ferreira (2012), verificou a necessidade de um tempo longo de formação continuada sobre o tema para que os professores se sintam melhor preparados para a abordagem da temática raça/etnia em suas aulas.

Cavalleiro (2001), em seu artigo: “Educação Antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor”, enfatiza a relevância da intervenção dos profissionais da educação para a organização de uma escola que favoreça o desenvolvimento de todos. A autora pensa formas de examinarmos o ambiente escolar para verificarmos se estamos educando para o reconhecimento da igualdade humana ou se estamos colaborando para a permanência e a difusão da discriminação na escola e na sociedade. Para a pesquisadora, é necessário o





reconhecimento da presença da diversidade na escola somado ao compromisso dos professores e das professoras para que se realize uma educação antirracista, pois: “a educação antirracista reconhece o ambiente escolar como um espaço privilegiado para a realização de um trabalho que possibilite o conhecimento respeitoso das diferenças raciais, bem como dos indivíduos pertencentes a grupos discriminados.” (CAVALLEIRO, 2001, p.149). A educação antirracista é um instrumento para melhorar a qualidade do ensino e para preparar todos os alunos e todas as alunas para a prática da cidadania, pois, no contexto escolar, tem por objetivo erradicar o preconceito, as discriminações e os tratamentos diferenciados. Nessa perspectiva, a educação antirracista conduz à valorização da igualdade nas relações e o olhar crítico é sua principal ferramenta, tendo como palavra máxima a igualdade entre os seres humanos. Para tanto, nós professores e professoras, precisamos questionar e refletir o nosso cotidiano nas escolas acerca da desigualdade racial e de gênero na educação e estarmos atentos para com nossas atitudes e nossos comportamentos.

Cavalleiro (2001) explicita que a utilização de material pedagógico que não contemple a diversidade de alunos e de alunas presentes na escola pode reforçar a percepção que nossa sociedade valorize mais determinado grupo, pois não promove a aceitação e o respeito à diversidade. Nessa perspectiva, a autora enfatiza que para realizarmos uma educação antirracista é necessário:

transformar o cotidiano escolar, fazendo, impreterivelmente, uma reflexão profunda sobre o que sentimos e como agimos diante da diversidade. Só o conhecimento de nossos sentimentos e a elaboração de formas de lidar com a diversidade possibilitarão uma distribuição igualitária dos afetos e estímulos no espaço escolar. (CAVALLEIRO, 2001, p.155).

Para tanto, é preciso proporcionar aos alunos e às alunas um ambiente acolhedor para todos e todas na escola, no qual, possam participar de maneira positiva as crianças e os adolescentes negros, auxiliando em sua integração e desenvolvimento. Desse modo, todos e todas que fazem parte da escola poderão vivenciar um tratamento pautado na solidariedade e na igualdade. Assim, todos e todas que presenciam diariamente a igualdade de tratamento poderão reproduzir da mesma forma igualitária as relações que estabelecer em sua vida, pois como Cavalleiro (2001) afirma, todos nós, seres humanos, necessitamos de afetividade. A autora enfatiza a importância de que nós professores e professoras desenvolvamos uma prática





pedagógica no cotidiano escolar e que por meio dela possamos mostrar aos nossos alunos e às nossas alunas o nosso respeito. Nesse sentido, Cavalleiro (2001) propõe que estimulemos a participação das crianças por meio da expressão não-verbal, para que possamos nos aproximar de nossos alunos e de nossas alunas, permitindo o contato físico, pois de acordo com a autora: “Abraços, beijos, afetos, olhares e demais comportamentos que evidenciem afeição devem ser dirigidos também para crianças e adolescentes negros. Essas atitudes e esses comportamentos sinalizarão que aceitamos nos relacionar com todos”. (CAVALLEIRO, 2001, p. 157).

Cavalleiro (2001) entende que a educação antirracista reconhece de maneira positiva a diversidade assim como se preocupa com as desigualdades na sociedade brasileira, fazendo com que os professores e as professoras escolham material pedagógico e de apoio que contemple a diversidade racial. A educação antirracista prevê um ambiente escolar que respeite tanto no discurso como na prática as diferenças raciais, sendo essencial a criação de condições que possibilitem a convivência harmoniosa entre todos e todas. A pesquisadora considera que os professores e as professoras que realizam educação antirracista são os/as que levam para o contexto escolar a discussão sobre as desigualdades sociais, que realizam discussões sobre esses problemas sociais e de como eles atingem diferentes proporções em diversos grupos raciais e que mostram aos seus alunos e às suas alunas as vantagens e desvantagens de pertencer a determinado grupo racial. Segundo a autora, todo tipo de ocorrência de discriminação e de preconceito em ambiente escolar deve servir de motivo para reflexão e ação, compreendendo que tanto as vítimas como os protagonistas dessas situações não são culpados pelos acontecimentos, pois são o resultado das relações sociais. Assim, quem discriminou, ofendeu ou ironizou é levado a compreender que sua atitude é negativa. Contudo, para que isso ocorra é extremamente urgente a interferência dos professores e das professoras. Cavalleiro (2001) apresenta as oito características de uma educação antirracista:

reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira; busca permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar; repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitadas; não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos/as alunos/as; ensina às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira; busca materiais que contribuam para a eliminação do





“eurocentrismo” dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de “assuntos negros”; pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial, e, elabora ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito de alunos e alunas pertencentes a grupos discriminado. (CAVALLEIRO, 2001, p.158).

A autora suscita que, para promover a educação antirracista no ambiente escolar é imprescindível que seja realizado um trabalho preventivo e educativo, com postura compromissada diante dos desafios e com muita vontade de fazer a diferença. Para que isso aconteça, é necessário e urgente combater o racismo nas escolas, por meio de programas que incentivem a eliminação dos preconceitos, a correção das desigualdades e a formação de cidadãos livres, garantindo-lhes o direito à educação pública, plena e de qualidade para todos e todas, em busca de um mundo melhor para se viver.

O Percorso Metodológico

Minha pesquisa tem a intenção de refletir sobre as práticas pedagógicas docentes, no que se refere à temática de raça e de gênero, nas aulas de língua inglesa, no Curso de Formação de Docentes. Nesse sentido, minha pesquisa está inserida nas bases da Linguística Aplicada e do ensino crítico de línguas, pois trata de temas como raça e gênero que são de caráter político-social, tão presentes em nossas salas de aulas, que são espaços multiculturais, nos quais convivemos com uma diversidade de raça, gênero, etnia, credos, culturas entre outros, e que por esses motivos, de acordo com Pennycook (1998, p. 39): “precisamos assumir posturas morais e críticas a fim de tentar melhorar e mudar um mundo estruturado na desigualdade”.

O ensino crítico é imprescindível para o fortalecimento da desconstrução da exclusão, do preconceito e da violência em relação às identidades de raça e de gênero e, como aponta Ferreira (2006), a problematização de temas críticos em aulas de línguas implica o desvelamento de práticas opressivas. Freire (2006), nos convida a migrar de uma educação bancária para uma educação problematizadora que, reconheça “os educandos como seres no mundo e com o mundo”. (FREIRE, 2006, p. 40). Nesse sentido, podemos reconhecer as nossas alunas, os nossos alunos e a nós mesmos e mesmas, como seres que se movem no e com o mundo e “a sala de aula como um espaço de conflito e transformação da realidade”. (FREIRE, 2006, p. 40).





A pesquisa – intervenção está inserida no quadro das pesquisas aplicadas e dos estudos que, consideravelmente, tem crescido, especialmente no que se refere a infância, juventude e minorias (PIRES-SANTOS, 2004; ACRI, 2013; ORLANDO, 2013; OLIVEIRA, 2014). Proponho, em minha pesquisa, desenvolver com as alunas do curso de Formação de Docentes uma pesquisa – intervenção, que, conforme Castro (2008), a intervenção ocorre durante todo o processo da pesquisa e as alunas participam ativamente deste. Além do mais, de acordo com Portugal (2008) muitas são as contribuições desse tipo de abordagem para a educação: a valorização das minorias e o reconhecimento das alteridades. Dessa forma, também colabora como instrumento de aprendizagem que promova uma educação cidadã, inclusiva, antirracista, emancipatória, transformadora e transgressora para todas e todos.

Para a geração de dados, utilizei os seguintes instrumentos para a posterior análise dos dados: diário de campo, narrativas autobiográficas, questões reflexivas sobre raça e gênero. O diário de campo proporciona à pesquisadora e ao pesquisador ser autor e autora de seu próprio conhecimento e de melhorar a sua própria práxis, visto que, conforme Sene (2017), ao anotar os detalhes da pesquisa, os acontecimentos, as peculiaridades do pesquisado, enfim todos os detalhes pertinentes ao desenvolvimento da pesquisa, a pesquisadora e o pesquisador tem a chance de (re) pensar, refletir, retomar questionar, desconfiar do que está exposto, de forma a buscar reforçar e desenvolver aspectos positivos e a superar as próprias deficiências. É importante considerar que o diário de campo possibilita refletir sobre o que a pesquisa pode oportunizar na vida das pessoas, tanto daqueles e daquelas que participaram e/ou desenvolveram a pesquisa, como dos e das que terão contato com o que foi pesquisado.

As questões reflexivas foram realizadas para que as alunas pudessem produzir sua Narrativa Autobiográfica, a qual foi produzida pelas alunas após a leitura do texto: “Como me dei conta de que o racismo existe?” o qual faz parte do livro: Letramento Racial Crítico através de narrativas autobiográficas: com atividades reflexivas, da professora pesquisadora: Aparecida de Jesus Ferreira. Escolhi esse livro por entender as narrativas autobiográficas como importantes ferramentas para minha pesquisa e pelo livro ter um caráter pedagógico o que auxilia muito o trabalho docente. Após a realização da leitura da Narrativa Autobiográfica 6: “Como me dei conta de que o racismo existe?” do livro supracitado da pesquisadora Aparecida de Jesus de Ferreira, conversamos, refletimos e analisamos como o racismo está presente em nossas vidas. Assim, cada aluna produziu sua própria narrativa autobiográfica, utilizando-se do





mesmo título que é utilizado no livro, porque acreditavam que esse título era mais pertinente para falar acerca da temática racismo.

Narrativas Autobiográficas e suas Contribuições nas Discussões e Reflexões Acerca de Raça e de Gênero Interseccionadas

Nesta seção, realizo a análise das narrativas autobiográficas das três alunas do 3º ano do curso de formação de docentes acerca da percepção e compreensão que elas têm sobre raça com intersecção em gênero. Sendo assim, essa seção visa responder à primeira pergunta de pesquisa: “O que as narrativas autobiográficas revelam sobre a percepção de professoras em formação sobre raça e gênero?” Os instrumentos de geração de dados utilizados para essa análise foram: o questionário perfil das alunas, as narrativas autobiográficas e o diário de campo. Esta seção está dividida em três subseções, as quais apresentam as seguintes temáticas: 1) Cabelo Crespo: Preconceito e Representatividade, 2) As relações de raça e de gênero presentes na escola e em casa: Isso é coisa de menino ou de menina? 3) Relações de raça e de gênero: percepções de igualdade e desigualdade na escola e na sociedade.

1. Cabelo Crespo: Preconceito e Representatividade

Para a análise acerca da percepção e compreensão que as alunas têm sobre o racismo e como se deram conta de que ele existe, foi solicitado que cada uma das alunas participantes produzisse uma narrativa autobiográfica, relatando como se deu conta de que o racismo existe. Vale salientar que a narrativa autobiográfica utilizada para esta análise é da aluna Luciana, e, essa narrativa autobiográfica foi produzida após a leitura, reflexão e discussão da narrativa autobiográfica:” Autobiografia 6: Como me dei conta de que o racismo existe?”, do livro: “Letramento Racial Crítico: através de narrativas autobiográficas com atividades reflexivas”, da professora Aparecida de Jesus Ferreira.

Extrato 6: “Na escola onde trabalho, na sala onde sou professora auxiliar, tem uma menininha negra de cabelo crespo. As crianças não brincam com ela porque dizem que ela é feia porque seu cabelo é feio. Sabe professora, a mãe dessa menininha trança os cabelinhos dela, ela parece uma boneca de tão linda, mas as outras crianças são todas brancas e excluem ela de tudo. Então, um dia, levei para a escola um livro de literatura infantil que comprei pela





internet, um livro que você professora comentou conosco, que a personagem principal fosse negra, como quando a professora explicou a importância da criança negra ser representada nos livros infantis; naquela vez que a professora trabalhou com a gente o livro: As Bonecas Negras de Lara. Eu me lembrei do que a professora falou para nós, do que a professora explicou, até anotei no caderno... E na escola pedi para a professora regente para eu contar uma estorinha para as crianças”. (Luciana, 17 anos, branca).

Pesquisadora: *Que bacana! Qual livro você comprou? Estou curiosa...*

Extrato 7: *“Meu crespo é de rainha, professora.” (Luciana, 17 anos, branca)*

Pesquisadora: *Maravilha! Amei! A aluna continuou seu relato na narrativa autobiográfica.*

Extrato 8: *“Professora, comecei com a pergunta de como era o cabelo de cada um, a cor, se eles eram iguais, se a pele era igual, se o cabelo era igual, etc. E fui para a contação da estória. Profe, quanto mais eu contava a estória, mais as crianças ficavam admiradas com os penteados diferentes. E quando chegou na parte “cabelo para enrolar e trançar”, que mostra uma mãe trançando o cabelo da filha, todos olharam para a menininha negra da sala e uma menininha falou: “é igual o cabelo da ... O cabelo dela, a trança dela é igual da menina do livro! Que lega!” Depois, cada criança se desenhou, desenhou seu cabelo com o penteado preferido, mas eu fiz cada criança se olhar no espelho, igual a profe fez com a gente, para nos reconhecermos e vermos nossa pele e nosso cabelo. No outro dia, fiquei emocionada profe. A maioria das meninas trançou o cabelo para ir para a escola igual ao cabelo da menininha negra da sala, que também chegou com os cabelos trançados e com lacinhas nas pontas das tranças. Ela ficou tão feliz que falou para mim na fila: “Professora, meu cabelo é lindo, todas as menininhas da minha sala vieram com o cabelo igual ao meu!” Ela sorriu e me disse que nunca tinha visto uma estorinha com uma menininha igual ela.” (Luciana, 17 anos, branca, julho de 2019, narrativa autobiográfica, diário de campo).*

Este relato da narrativa autobiográfica da Luciana, explicita a importância de se trabalhar sobre racismo em sala de aula e da importância de professores e professoras trabalharem com seus alunos sobre raça desde a mais tenra idade. Neste, verificamos a tristeza da menininha negra em não ser aceita na sala de aula de sua turma por causa de seu cabelo crespo. A atitude da aluna participante me surpreendeu, pois ela teve autonomia, sensibilidade e coragem em abordar esse tema na turma em que estava como professora auxiliar. Luciana conta da exclusão de uma criança negra por causa de seu cabelo crespo, numa turma da educação infantil, fase tão importante de socialização que contribui para o desenvolvimento humano. De acordo com Cavalleiro (2018, p.26): “o reconhecimento positivo das diferenças étnicas deve ser proporcionado desde os primeiros anos de vida”. Nesse sentido, conforme Cavalleiro (2018) fica evidente que é necessário que nós professores e professoras observemos o processo de socialização desenvolvido atualmente nas escolas, pois a autora nos adverte que:”





a educação infantil não pode esquivar-se do dever de preparar o indivíduo para a existência das diferenças étnicas, já que ela, inevitavelmente, permeará a sua relação com os demais cidadãos”. (CAVALLEIRO, 2018, p. 26).

O fato de Luciana trabalhar com o livro de literatura infantil com uma personagem negra como protagonista mostrou seu olhar crítico e reflexivo acerca do racismo que está presente no cotidiano escolar. O momento da contação da estória, propiciou às crianças perceber a beleza do cabelo crespo e dos diferentes penteados que enaltecem a estética negra, que não fazem parte dos padrões de beleza estereotipados impostos pela sociedade, principalmente às meninas. A fala do menino que diz que o cabelo trançado da personagem negra é igual ao cabelo trançado da menininha negra da sua sala, demonstra a percepção que as crianças tiveram com relação à semelhança entre a personagem do livro e a colega da turma. Nesse sentido, de acordo com Oliveira (2019, p.119) esse momento permite: “refletir sobre a importância da presença de personagens negros representados positivamente na Literatura Infantil e como isso influencia na construção identitária da criança”.

A atividade do desenho que cada criança fez de si, seu autorretrato, desenhando seu cabelo com seu penteado preferido, proporcionou, de acordo com Oliveira (2019, p.150) “às crianças o (re)conhecimento e o pertencimento étnico-racial”. No que se refere ao dia posterior à contação da estória, que a maioria das meninas foi para a escola com os cabelos trançados igual ao cabelo da menininha negra, Oliveira (2019, p.148) enfatiza que: “a criança negra e a branca, quando percebem uma personagem com destaque positivo, acabam tendo uma visão de referencial para se identificarem”. Em consonância com a autora supracitada, compreendo que a presença de personagens negros protagonistas e apresentados de maneira positivada, contribuem para que a autoestima da criança negra seja estimulada” uma vez que essa criança consegue perceber seu lugar na literatura, na sala de aula e na sociedade de modo geral”. (OLIVEIRA, 2019, p.148). Nesse sentido, percebo que houve Letramento Racial Crítico no momento que a menininha se vê representada, de maneira positivada, na estória contada por Luciana, com seu cabelo crespo trançado igual ao da personagem protagonista que também é uma menina negra, fato esse destacado em sua fala: “Professora, meu cabelo é lindo, todas as meninas da minha sala vieram com o cabelo igual ao meu! Ela sorriu e me disse que nunca tinha visto uma estorinha com uma menininha igual ela”.





Compreendo, com base em minhas vivências docentes, o quão importante é a formação continuada dos professores e das professoras na temática de raça no curso de formação de docentes, assim como, nas demais esferas da educação. Para tanto, Cavalleiro (2001, p. 142) enfatiza que é “fundamental a reflexão por parte de nós profissionais da educação sobre a presença das formas que conduzem às desigualdades na sociedade e também no espaço escolar”. Cavalleiro (2001) explicita a importância dos professores e das professoras agir no combate às desigualdades no espaço escolar, em especial, no caso de minha pesquisa, à desigualdade racial com intersecção em gênero. Essa ação começa com a importância de refletirmos e questionarmos, com criticidade, nossa prática pedagógica no cotidiano das escolas. Como professora do curso de Formação de Docentes e por acreditar em uma educação antirracista e equitativa, com práticas pedagógicas antirracistas, me propus, em parceria com as alunas participantes da pesquisa, a estudar, refletir, discutir e produzir um material pedagógico bilíngue, acerca de raça com intersecção de gênero, com leituras de referenciais teóricos extremamente essenciais para que essa construção acontecesse.

2. As Relações de Raça e Gênero Presentes na Escola e em Casa: isso é coisa de menino ou de menina?

212

Verifico, por meio das reflexões, leituras e questionamentos, realizados pelas três alunas do 3º ano do curso de Formação de Docentes, a percepção, o entendimento que elas têm acerca de raça com intersecção de gênero. Para a realização da análise, utilizarei os dados gerados da aluna Samira, além dos seguintes instrumentos de geração de dados: diário de campo e questionário perfil das participantes da pesquisa.

Extrato 2: “Já sofri discriminação e preconceito. Quanto à raça e gênero, sempre gostei de jogar futebol e sempre tanto com “os piás” quanto com as meninas, e muitas vezes me chamavam de “piação” ou eu estava jogando e ficavam falando que eu não jogava bem porque era “menina”. (Samira, parda, 17 anos, julho de 2019, questionário perfil das alunas participantes da pesquisa).

Com base na narrativa de Samira, na qual, ela nos conta que gosta de jogar de futebol com meninos e com meninas, fomenta a reflexão de que é muito relevante a desconstrução do estereótipo de que há brincadeiras e/ou esportes de meninas e de brincadeiras e/ou esportes de meninos. É muito importante essa discussão e reflexão com as crianças, meninos e meninas,



para que eles e elas compreendam que podem brincar do que quiserem, podem ser o que quiserem. Nesse sentido, Oliveira (2019, p. 90) afirma que:” ver uma menina brincando de jogar bola possibilita que as crianças se sintam motivadas a não se limitar àquilo que tradicionalmente tem sido identificado como fazendo parte do “feminino” ou “masculino”.

O fato de Samira ser chamada de “piação” ou “quando ela estava jogando, ficavam falando que ela não jogava bem porque era menina”, reforça a desigualdade de gênero ainda presente no futebol, a qual precisa ser desconstruída, porque, infelizmente, o futebol ainda é um esporte muito associado ao masculino. É muito importante que na escola, nós professores e professoras, desenvolvamos práticas, discussões e reflexões mais igualitárias, que possam promover a ruptura das desigualdades nas relações de gênero. Para tanto, seria muito relevante uma mudança educativa, na qual, conforme Auad (2006, p. 91) “correr, lutar, gritar, assim como se sentar calmamente para conversar ou jogar, seriam movimentos aceitos e motivados em relação aos meninos e as meninas, moças e rapazes”. Assim, não haveria a separação de gênero, classificando “coisas de menino” e coisas de menina”. Considero muito importante a realização de discussões e reflexões sobre relações de gênero nos cursos de formação de professoras e professores, nas reuniões pedagógicas e nas formações continuadas, as quais contribuirão para a desconstrução de estereótipos de gêneros, marcados pela dominação (masculino) e submissão (feminino), e, para a construção de relações de gêneros que promovam igualdade e equidade.

3. Relações de Raça e de Gênero: percepções de igualdade e desigualdade na escola e na sociedade

Por meio das leituras, discussões e reflexões realizadas pelas alunas sobre raça com intersecção de gênero, analiso as percepções da aluna Maya acerca das igualdades e desigualdades presentes nas relações de raça e gênero, utilizando os seguintes instrumentos de geração de dados: diário de campo, questões reflexivas sobre gênero e questões reflexivas sobre raça.

***Extrato 2:** “Há ainda muita desigualdade entre meninos e meninas nas escolas. Muitas vezes as próprias professoras dividem as meninas dos meninos. Quando eu estava no quarto ano, a inspetora de alunos da escola onde eu estudava, não deixava nós nos misturarmos no recreio. Os meninos ficavam na quadra e as meninas no pátio. Não podíamos brincar juntos.” (Maya, 17 anos, branca, questões reflexivas sobre gênero, setembro de 2019).*



Maya relembra de uma experiência vivenciada por ela enquanto criança, na qual, no recreio da escola onde estudava, os meninos eram separados das meninas, não dividiam o mesmo espaço e as mesmas brincadeiras. Essa desigualdade nas relações entre meninos e meninas praticada pela inspetora de alunos é uma prática que revela, segundo Auad (2006, p. 70): “que separar meninas e meninos na escola seria criar uma divisão artificial, uma vez que eles não deveriam estar separados na sociedade”. Isso poderia reforçar a desigualdade entre os gêneros, até porque, conforme Auad (2006, p. 73): “se no cotidiano em sociedade homens e mulheres estão juntos, não há por que separar meninas e meninos na escola. A coexistência dos dois sexos na escola ensinaria para o convívio igualitário em sociedade”.

***Pesquisadora:** Por que os meninos ficavam na quadra e as meninas no pátio?
Extrato 3: “Profe, porque os meninos eram muito bagunceiros e as meninas eram mais comportadas”. (Maya, 17 anos, branca, diário de campo).*

Maya apresenta em sua fala a forma como a inspetora de alunos organizava-se para atender as crianças. De acordo com Maya, os meninos eram muito bagunceiros e as meninas mais comportadas. Assim, a maneira encontrada pela inspetora de alunos para controlar as crianças no recreio, era separá-los em espaços distintos para manter a disciplina. Auad (2006) apresenta em sua pesquisa que, no Brasil, na escola por ela estudada, a Escola do Caminho, as professoras não juntavam as meninas e os meninos, para manter a ordem e a disciplina. Elas “lançavam mão da separação dos grupos e fundamentavam tal partição nas diferenças sexuais, sendo que as características tradicionais consagradas como femininas e masculinas, eram utilizadas para obter disciplina”. (AUAD, 2006, p.31).

Auad (2006, p. 40) ressalta que há um padrão esperado de meninos e de meninas negras/os e brancos/as. Neste, espera-se que as meninas sejam apáticas, tranquilas, dóceis, servís, disciplinadas, obedientes, metódicas, cuidadosas, perseverantes, arrumadas, limpinhas, asseadas, dependentes, que peçam aprovação e ajuda com frequência, que sejam emotivas, choronas, fracas e pouco solidárias com as/os colegas. E dos meninos se espera que sejam dinâmicos, barulhentos, agressivos, indisciplinados, desobedientes, negligentes, que não sejam aplicados, desarrumados, sujos, que escrevam devagar, autônomos, que não dependam, com constância, de afeto, aprovação e auxílio, que sejam seguros de si mesmos, que não chorem com facilidade, que sejam solidários com outros do mesmo sexo e que tenham um aguçado





senso de amizade. Essas características tradicionais, já cristalizadas, são as que aparecem rotineiramente no cotidiano escolar. A sociedade estabelece essas regras para meninos e meninas e quando eles e elas não se adequam a elas, podem sofrer restrições por isso, as quais lhes causam exclusão e sofrimento.

Considerações Finais

Ao iniciar essa pesquisa, tive como ponto de partida a constatação da dificuldade apresentada pelas alunas do 3º ano do Curso de Formação de Docentes em desenvolver seus planos de aula e atividades pedagógicas na temática de raça e de gênero para serem aplicadas em suas regências, e, as duas perguntas de pesquisa. Para apresentar os resultados obtidos por meio da análise de dados, retomo a primeira pergunta de pesquisa na tentativa de sumarizar os aspectos observados: O que as narrativas autobiográficas revelam sobre a percepção de professoras em formação sobre raça e gênero? Para respondê-la, realizei a análise das narrativas autobiográficas produzidas pelas alunas, do questionário perfil, do diário de campo e das questões reflexivas sobre raça e gênero. Ao fazer a análise, o interesse foi verificar a percepção e a compreensão que as alunas têm sobre raça com intersecção em gênero.

Verifiquei, por meio da análise, que as alunas percebem raça com intersecção em gênero tanto no ambiente escolar quanto em situações vividas por elas e/ou por seus familiares da seguinte maneira: fica evidente, em suas falas, a presença da perpetuação da desigualdade entre homens e mulheres, em especial da menina e da mulher negra, que, ainda, na maioria das vezes, é muito inferiorizada na escola e na sociedade; assim como, permanecem desiguais as relações entre meninos e meninas na escola, como se não pudessem compartilhar das mesmas brincadeiras, das mesmas oportunidades, tolhendo seu desenvolvimento educacional, pessoal e profissional. Levando em conta todas as percepções das alunas sobre raça e gênero por meio da análise, compreendo a importância de se trabalhar o Letramento Racial Crítico nas aulas de língua inglesa, como uma ferramenta pedagógica, cuja utilização, no ambiente escolar:

supõe um instrumento potente para o professor letrado que instiga problematizações através das práticas pedagógicas abarcando a diversidade e o respeito para através do pensamento crítico e reflexivo desafiar aos alunos a buscarem uma ação crítica e transformadora na perspectiva racial. (ALVES, 2018, p.70).





Isso fica muito evidente no relato da aluna Luciana sobre a menina negra de cabelos crespos que não era aceita em sua sala de aula e as atividades desenvolvidas pela professora em formação, a qual refletiu com criticidade e agiu de maneira a transformar a realidade excludente e discriminatória vivida pela menina negra. A pesquisa também apontou para a presença do Letramento Racial Crítico com relação às atitudes desempenhadas por algumas alunas perante situações de discriminação racial e de racismo, que evidencia a importância de ter realizado com as alunas as leituras, discussões e reflexões sobre as questões de raça e de gênero, e, que estas atividades desenvolvidas, contribuíram de maneira reflexiva e crítica na prática pedagógica dessas alunas. Vale ressaltar a relevância do Letramento Racial Crítico em minha pesquisa, visto que as alunas participantes da pesquisa, perceberam e entenderam a importância de uma educação antirracista, conforme verificado nas análises referentes à primeira pergunta de pesquisa, e, de como as leituras e reflexões realizadas reiteram a necessidade de formação continuada que fomentem a temática de raça e de gênero, considerando, de acordo com Alves (2018, p. 146): “letrar racialmente demanda formação, estudo, trocas, dados, vivência, reflexão, empatia, olhar crítico, responsabilidade do professor, competência político-pedagógica.” E a escola é de fundamental importância pois “torna-se um espaço ideal para se refletir sobre a tensão entre o igual e o diferente”. (ALVES, 2018, p.145).

216

As narrativas autobiográficas, o questionário perfil e o diário de campo foram essenciais para a análise e trouxeram relatos reflexivos e críticos de professoras em formação, que passaram por experiências vividas em relação à raça, racismo, desigualdades de gênero e de raça, dando-me subsídios para entender como as relações raciais e de gênero ocorrem tanto na escola assim como na sociedade e mostrando a responsabilidade e importância do Curso de Formação de Docentes no processo de formação de professores com a temática racial e de gênero.

Referências

ACRI, Marcelo Cristiano. **Escrita colaborativa e letramento digital: coautoria em ambiente virtual**. Dissertação. Linguagem e Educação. UEL, 2013.

ALVES, Samantha dos Santos. **Letramento Racial Crítico e Práticas Educacionais no Ensino Fundamental do Município do Rio de Janeiro: A formação continuada de professores da sala de leitura e suas narrativas**. Dissertação (Mestrado em Relações





Étnico-racial). 2018, 160 f. CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca. Rio de Janeiro. 2018.

AUAD, Daniela. **Educar Meninas e Meninos: relação de gênero na Escola** / Daniela Auad – São Paulo: Contexto, 2006.

AUAD, Daniela; RAMOS, Maria Rita Neves. **Gênero na Educação Infantil: (des) caminhos de uma política pública não consolidada**. Ver. Ciências Humanas. Frederico Westphalen, RS. Vol. 19, nº 1 – Jan./Abr. 2018. Recebido em 13/8/2017. Aceito em: 21/05/2018 Pag. 77 - 94.

BARREIROS, I. M. F.; GEBRAN, R. A. **Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores**. São Paulo: Avercamp/2006

BRASIL. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD/MEC, 2006.

CASTRO, Lúcia Rabello de. **Conhecer Transformar(se) e Aprender: Pesquisando com Crianças e Jovens**. In: CASTRO, Lúcia Rabello de; BESSET, Vera Lopes (Orgs). **Pesquisa – Intervenção na Infância e Juventude**. Rio de Janeiro: Editora NAV, 2008. (Coleção Infância e Adolescência).

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6 ed. São Paulo: Contextos, 2018.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Educação Antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor**. In: Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola/Eliane Cavalleiro (organizadora). – São Paulo: Selo Negro, 2001.

CLARA, Michele Padilha Santa. **Letramento Crítico e Vozes de Alunas e Professoras Acerca da Identidades Sociais de Gênero com Intersecção de Raça e de Classe**. No Livro Didático de Língua Inglesa 2017. 202 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa – PR, 2017.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Pequena Infância Educação e Gênero: subsídio para um estado da arte**. Cadernos Pagu (26). Núcleo de Estudos de Gênero – Pagu/Unicamp, 2006.

FELIPE, Jane. **Proposta Pedagógica. In: Brasil. Ministério da Educação à Distância. Salto para o Futuro: educação para a igualdade de gênero**. Rio de Janeiro. Ministério da Educação. Secretária de Educação à Distância, nov. 2008.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Formação de Professores Raça/Etnia: reflexões e sugestões de materiais de ensino em português e inglês**. Aparecida de Jesus Ferreira. – 2. Ed., ver. – Cascavel: Assoeste, c. 2006.





FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Educação Linguística Crítica e Identidades Sociais de Raça.** In: **Perspectivas Críticas de Educação Linguística no Brasil [Recuso Eletrônico]: Trajetória e Prática de Professoras (es) Universitárias (os) de Inglês** – organização Rosane Rocha Pessoa, Viviane Pies Viana Silvestre, Walkíria Monte Mór. – 1 ed – São Paulo: Pá de Palavras. 2018.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Educação Antirracista e práticos em sala de aula: uma questão de formação de professores.** R. Educ. Públ. Cuiabá. V. 21, n. 46. P. 275 – 288. Maio/ago. 2012. Relações raciais e educação: dez anos de estudos e pesquisas n UFMT.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **As Políticas do Livro Didático e Identidade Social de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Livros Didáticos.** Aparecida de Jesus Ferreira. (Org) – Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **As Políticas do Livro Didático e Identidade Social de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Estudos de Linguagem.** Aparecida de Jesus Ferreira. (Org) – Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Letramento Racial Crítico Através de Narrativas Autobiográficas: com atividades reflexivas.** Aparecida de Jesus Ferreira. (Org) – Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015. (Séries Referência) 208 p.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Narrativas Autobiográficas de Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Estudos da Linguagem.** Aparecida de Jesus Ferreira. (Org) – Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

FERREIRA, Susana Aparecida. **Teoria, Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: Narrativas e Contranarrativas de Identidade Racial de Professores de Línguas.** Revista da ABPN. V.6, n. 14 jul-out. 2014, p. 236 – 263.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 45ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GOODSON, Ivo F. **Dar a Voz ao Professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional.** In. NÓVOA, Antônio. **Vidas de Professores.** Porto: Porto Editora, 1992.

LADSON – BILLINGS, G.; TATE, W.F. **Towards a critical race theory of education.** **Teachers College Record**, v. 97, n.1, p. 47-67, 1995.

LADSON-BILLINGS, G. **Preparing teacher for diverse student populations: a critical race theory perspective.** **Review of Research in Education**, v. 24, p. 211- 47, 1999.

MELO, Glenda Cristina Valim. **O Lugar da Raça na Sala de Aula de Inglês.** Revista da ABPN. v. 7. N. 17, julho-outubro, 2015, p. 65-81





OLIVEIRA, Keila de. **Letramento Racial Crítico nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental I a Partir de Livros de Literatura Infantil: Os Primeiros Livros São para Sempre.** / Keila de Oliveira. Ponta Grossa, 2019. 174 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem-Área de Concentração – Linguagem, Identidade e Subjetividade), Universidade Estadual de Ponta Grossa. Orientadora: Profa. Dra. Aparecida de Jesus Ferreira.

OLIVEIRA, Míria Gomes de. **Interação, utopia e a construção de uma escola inclusiva.** São Paulo. Alfa, v.3, n° 58, p.571-591,2014.

OLIVEIRA, Suely Marcolino Peres. **Sequência Didática: O Desafio Desta Prática Pedagógica para o Ensino Médio Noturno.** SEED, PR, 2008.

ORLANDO, Andréia Fernanda. **Gênero e diversidade na escola: Multiletramentos em aulas de língua portuguesa.** 2013. (193 f.) Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel.

PENNYCOOK, Allastair. **A Linguística Aplicada dos Anos 90: em defesa de uma abordagem crítica.** In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI; M.C. (org.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade.** Campinas: Mercado de Letras, p. 23-49, 1998.

PIRES SANTOS, Maria Elena. **O cenário multilíngue/multicultural/multilateral de fronteira e o processo identitário “brasiguai” na escola e no entorno social.** Tese de Doutorado. Unicamp,2004. 253 p.

PORTUGAL, Francisco T. **A Pesquisa – Intervenção e o Diálogo com os Agentes Sociais.** In. CASTRO, L.R. de; BESSET, V. L. (Org). **Pesquisa – Intervenção na Infância e Juventude.** Rio de Janeiro: NAV, 2008.

REIS, P.R. **As Narrativas na Formação de Professores e na Investigação em Educação.** Nuances: Estudos sobre Educação,15 (16), 17-34, 2008

SENE, Rosana Aparecida Ribeiro de. **Identidade de Raças, de Gênero e de Sexualidade nas Aulas de Língua Inglesa na Visão das/os Estudantes.** 2017. 201 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa – PR, 2017.

TELLES, João Antônio. **“É Pesquisa é? Ah Não Quero Meu Bem!” Sobre Pesquisa Acadêmica e sua Relação com a Prática do Professor de Línguas.** Linguagem & Ensino, v5, n. 2, p. 91-116. 2002



**METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA
EDUCAÇÃO DO CAMPO**VARGAS, Letícia Paludo⁴⁸ – UnC
BLAKA, Rosimari de Fátima Cubas⁴⁹ – Faculdade Dama
UBA, Daniel⁵⁰ – Epagri**RESUMO**

A presente pesquisa apresentará o Projeto de Extensão “Formação de professores e instrutores agrícolas do município de Canoinhas-SC: interdisciplinaridade e protagonismo na Educação do Campo”, vinculado à Universidade do Contestado (UnC) – Campus Canoinhas-SC. A proposta foi elaborada entre o Programa de Mestrado e Doutorado em Desenvolvimento Regional (PMDR/PDDR/UnC) e Secretaria Municipal de Educação de Canoinhas, SC, através do Programa Interdisciplinar de Educação do Campo. O referido Programa tem o objetivo de atender as especificidades educacionais da Rede de Ensino que atende alunos da Educação Básica. O objetivo da pesquisa foi de analisar a importância da formação dos profissionais da Educação do Campo, pautada em metodologias participativas. As atividades ocorreram na semana de formação dos professores do município de Canoinhas. Foi realizada uma oficina com os instrutores agrícolas que trabalham nas Escolas do Campo de Canoinhas. Para identificação prévia das necessidades da formação, foi enviado um questionário, via *Google Forms* para preenchimento pelos instrutores agrícolas. Após análise, foram desenvolvidas duas atividades. No período da manhã, foi realizada uma formação com um Engenheiro Agrônomo, Extensionista Rural da Empresa de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural de Santa Catarina (Epagri). A atividade permitiu que fosse trabalhado com os instrutores agrícolas a temática da diversificação produtiva na agricultura familiar. O trabalho foi pautado na metodologia da pedagogia da cooperação, com uma construção coletiva e proposição de novas alternativas. No período da tarde, foi realizada uma formação sobre metodologias participativas possíveis de serem utilizadas na Educação do Campo. A metodologia utilizada foi a roda de conversa, onde cada instrutor falava sobre o seu trabalho para o grupo e também complementava as respostas dos colegas. As metodologias apresentadas foram as seguintes: árvore de problemas, matriz FOFA e caminhada transversal, com a utilização de calendários. Os nove instrutores agrícolas foram divididos em três grupos de três pessoas, onde realizaram as atividades e debateram com o grande grupo. Nota-se que mesmo através de uma ação pontual, as oficinas podem apresentar resultados significativos em termos de ações pedagógicas que estimulem reflexões e fomentem debates, contribuindo com inovações nas Políticas Públicas de desenvolvimento educacional em municípios que preservam a Educação do Campo, como é o caso de Canoinhas.

Palavras-chave: Agricultura. Desenvolvimento Rural. Educação.

48 Doutora em Extensão Rural (UFSM). Professora do Programa de Mestrado e Doutorado em Desenvolvimento Regional – Universidade do Contestado (UnC) Campus Canoinhas-SC. E-mail: leticia.vargas@professor.unc.br

49 Mestra em Desenvolvimento Regional (UnC). Professora na Faculdade DAMA – Canoinhas-SC. E-mail: rosimaricubas@yahoo.com.br .

50 Mestre em Extensão Rural (UFSM). Extensionista Rural da Empresa de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural (Epagri). E-mail: uba@epagri.sc.gov.br





Introdução

A presente pesquisa apresentará o Projeto de Extensão “Formação de professores e instrutores agrícolas do município de Canoinhas-SC: interdisciplinaridade e protagonismo na Educação do Campo”, vinculado à Universidade do Contestado (UnC) – Campus Canoinhas-SC.

A proposta foi elaborada entre a Universidade do Contestado (UnC) – Campus Canoinhas, por meio do Programa de Mestrado e Doutorado em Desenvolvimento Regional (PMDR/PDDR) e Secretaria Municipal de Educação de Canoinhas, SC, através do Programa Interdisciplinar de Educação do Campo.

O referido Programa tornou-se uma Política Pública de Educação do Campo com objetivo de assegurar a continuidade e perenidade do Projeto Interdisciplinar de Educação do Campo, criado no ano de 2005, na esfera municipal. Dessa forma o Programa foi contemplado na Lei Nº. 4851 de 14/11/2011, Capítulo II, Seção III, integrado no Sistema Municipal de Ensino do Município de Canoinhas/SC, com o objetivo de atender as especificidades educacionais da Rede de Ensino que atende alunos da Educação Básica. A justificativa para implantação desse Projeto, posteriormente transformado em Programa, foram as reivindicações da população do Campo, por uma educação contextualizada com sua cultura, valores e sustentabilidade econômica.

A organização pedagógica do Programa está amparada nas Diretrizes Operacionais e Curriculares descritas no Decreto Municipal nº 272/2010 que identifica o processo educacional de acordo com as especificidades da Rede Municipal de Ensino. A organização do currículo escolar propõe o desenvolvimento pedagógico nas áreas de conhecimentos da educação básica, direcionados por Eixos temáticos – Humano, que possibilita o desenvolvimento de forma teórica e prática dos seguintes assuntos: Alimentação, Saúde, Higiene, Sexualidade, Família, Trabalho, Ciências e tecnologia, Cultura, Artesanato, Associativismo/Cooperativismo; e o Eixo Agrossilvipastoril que propõe atividades pedagógicas relacionadas com: Meio Ambiente, Agricultura, Olericultura, Silvicultura, Solos, Mecanização agrícola, Agrotóxicos, Saneamento, Paisagismo, Jardinagem, Irrigação, Drenagem, Bovinocultura de leite, corte, Suinocultura, Avicultura, Piscicultura, Pequenos animais, entre outros assuntos contextualizados com as comunidades locais numa proposta interdisciplinar.





A prática pedagógica do Programa é desenvolvida por atividades de ensino teórico e ações práticas em um trabalho integrado entre professores licenciados nas diferentes áreas do conhecimento e a integração de práticas agrícolas e ambientais exercidas pelos instrutores agrícolas, profissionais formados nas áreas das técnicas agropecuárias e Agroecologia. A grande maioria dos nove instrutores já tem ensino superior na área das Ciências Agrárias, mesmo não sendo requisito para contratação.

A interdisciplinaridade e transdisciplinaridade vem sendo implementada na Rede Municipal de Ensino de Canoinhas concebida por meio de uma Política Pública local, que possui embasamento em legislações Nacionais e Estadual de Santa Catarina. Dessa forma a Educação do Campo vem sendo organizada administrativamente e pedagogicamente nas escolas municipais há mais de dez anos, integrando a Educação Básica.

Na implementação do projeto, parte-se do pressuposto de que educar é mais que ensinar a ler, escrever e contar. A educação deve construir, de forma democrática e conjunta, conhecimentos que sirvam de base para a vida dos educandos. Esta democracia educacional não está apenas em saber que o aluno tem conhecimento, mas, em respeitar a autonomia do educando enquanto detentor de seus conhecimentos dentro de um contexto próprio (FREIRE, 2007).

Em adição, na visão de um pensamento pedagógico contemporâneo, Suanno (2019) destaca as ações pedagógicas Ecoformativas, que se integram com a Educação do Campo, no sentido de promover e construir a educação para o desenvolvimento sustentável associada a uma educação da solidariedade.

A Educação do Campo deve ser desenvolvida com processos dinâmicos, por meio de Metodologias Ativas que possibilitem utilizar experiências reais e/ou simuladas, visando a possibilidade de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social em diferentes contextos, como salienta Berbel (2011) ao apontar as práticas pedagógicas participativas para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem.

Com a mesma concepção relacionada as metodologias ativas, Ogawa (2020) salienta que essas práticas funcionam como introdutoras de novas potencialidades no processo de ensino e aprendizagem, tornando-o mais profícuo, dinâmico e significativo, favorecendo o diálogo e observação da realidade do aluno. Em adição, Barbosa e Moura (2013) observam que com as metodologias ativas, o professor deixa de ser o transmissor do conhecimento para ser o





mediador da aprendizagem do aluno. E dessa forma sua ação é estimular a participação dos alunos por meio de estratégias de ensino que articule os conteúdos curriculares, levando-os a pensar e a desenvolver suas potencialidades, a partir de ações pedagógicas criativas, colaborativas e desafiadoras, tornando-o responsável pela sua aprendizagem.

Dentro dessa perspectiva, é notória a importância de uma Educação do Campo contextualizada com a realidade local, e com proposição de metodologias ativas e diferenciadas que condizem com as práticas pedagógicas que devem ser utilizadas no ensino do campo. Por isso, o objetivo da pesquisa é analisar a importância da formação dos profissionais da Educação do Campo, pautada em metodologias participativas.

Procedimentos metodológicos

A pesquisa está vinculada ao Projeto de Extensão: “Formação de professores e instrutores agrícolas do município de Canoinhas-SC: interdisciplinaridade e protagonismo na Educação do Campo”. O referido projeto está vinculado à Universidade do Contestado (UnC) – Campus Canoinhas-SC.

A primeira etapa das atividades ocorreu na semana de formação dos professores do município de Canoinhas, com programação durante a semana de 19 a 23 de julho de 2021. No último dia de formação, foi realizada uma oficina⁵¹ com os instrutores agrícolas que trabalham nas Escolas do Campo de Canoinhas.

Para identificação prévia das necessidades da formação dos instrutores, foi enviado um questionário, via *Google Forms* para preenchimento pelos instrutores agrícolas. As questões estavam centradas nos seguintes pontos: formação dos técnicos, possibilidade de trabalho integrado com os professores, realização de planejamento nas escolas, criação de projetos interdisciplinares, temáticas de interesse dos estudantes, participação da família e comunidade na escola, infraestrutura da instituição, disciplinas com maior participação e interação do instrutor agrícola, orientação profissional de estudantes, possibilidades de melhorias na atuação

⁵¹ Oficina pedagógica é uma estratégia de trabalho que possibilita estudar e trabalhar um tema/problema, sob orientação de um especialista, aliando teoria e prática. A ideia é realizar a aplicação e processamento de conceitos e conhecimentos previamente adquiridos (ANASTASIOU, 2006).





do instrutor agrícola, vínculo das famílias com o rural e principais dificuldades de trabalho durante a pandemia da Covid-19.

Após análise do questionário, foram desenvolvidas duas atividades. No período da manhã, foi realizada uma formação sobre diversificação produtiva na agricultura familiar, com um Engenheiro Agrônomo, Extensionista Rural da Empresa de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural de Santa Catarina (Epagri). A metodologia utilizada nesse momento foi a pedagogia da cooperação.

A Pedagogia da Cooperação é uma abordagem colaborativa desenhada para criar ambientes de Cooperação em empresas, escolas, governos, comunidades, Organizações Não Governamentais (ONG's), famílias e relações sociais, através de um design colaborativo, que pode ajudar a solucionar problemas, harmonizar conflitos, alcançar metas e a realizar objetivos de uma maneira eficiente, sustentável e agradável para todos, sem exceção (BROTTO, 2014, p. 1).

No período da tarde, foi realizada uma formação sobre metodologias participativas possíveis de serem utilizadas na Educação do Campo, sob responsabilidade da professora responsável pelo projeto de extensão, vinculada à Universidade do Contestado (UnC). A metodologia utilizada foi a roda de conversa, onde cada instrutor falava sobre o seu trabalho para o grupo e também tinha a possibilidade de complementar as respostas dos colegas.

Resultados e discussão

O projeto de extensão teve como proposta a continuidade ao Programa de Formação dos Instrutores Agrícolas do município de Canoinhas-SC, vinculados à Educação do Campo. O Programa iniciou no ano de 2019, porém, em 2020, por conta da pandemia da Covid-19 e a posterior paralisação das aulas e atividades presenciais, não houve possibilidade de continuar a formação dos instrutores, pois as instituições de ensino tiveram que se reestruturar para aulas remotas.

No dia 22 de março de 2021, ocorreu o retorno das atividades presenciais, após adequações das instituições de ensino, seguindo os protocolos da Organização Mundial da Saúde (OMS). Por isso, após conversa com as coordenadoras do Programa Interdisciplinar de





Educação do Campo do município de Canoinhas, surgiu a ideia de retomar as atividades de capacitação dos instrutores agrícolas.

A ideia central, proposta pelas coordenadoras do Programa é de que seja realizada uma capacitação com os professores e instrutores agrícolas durante a semana de recesso de aulas, período em que já ocorre anualmente a capacitação dos professores da rede municipal. Como os professores já estavam com outras atividades de formação, foi priorizada a capacitação dos instrutores agrícolas.

A proposta central da formação é compreender o protagonismo dos instrutores agrícolas nas atividades na educação, que, em muitos casos, acabam ocupando o papel de “auxiliar” do professor que está em sala de aula, faltando um trabalho de maneira integrada e interdisciplinar. Além disso, ressalta-se a importância de que as atividades desenvolvidas nas escolas do campo sejam adequadas à realidade local, incluindo a diversificação produtiva nas propriedades rurais.

Por isso, a atividade ocorreu através da troca de experiências entre os instrutores agrícolas e os proponentes do projeto, a respeito da temática da Educação do Campo. A ideia é de que, no decorrer do ano letivo, possam ser realizados outros encontros com os profissionais que atuam na Educação do Campo, para dar continuidade à formação. A próxima etapa ocorrerá durante o “I Seminário Internacional - II Seminário Nacional e V Seminário Regional sobre Educação e Desenvolvimento Regional”, que acontecerá em outubro de 2021. Durante o evento será realizada a oficina: “Práticas pedagógicas interdisciplinares para a educação do campo”.

Descrição e análise do trabalho dos instrutores agrícolas na Educação do Campo de Canoinhas

Conforme descrito anteriormente, a proposta foi pautada na necessidade da formação dos profissionais vinculados à Educação do Campo. Durante os eventos relacionados à educação e formação de professores, nota-se a necessidade de uma formação específica para esses profissionais que atuam em escolas do campo.

Por isso, após análise do questionário, foram observados alguns pontos importantes sobre a Educação do Campo de Canoinhas-SC, são eles:





- 1) Com relação ao planejamento, as atividades geralmente são planejadas bimestralmente, conforme demanda do professor. Também são elaborados planejamentos integrados, geralmente durante a aula do professor, incluindo a atividade do instrutor. Relatam-se algumas dificuldades de integração das atividades entre professor e instrutor.
- 2) No que diz respeito aos projetos integrados, nota-se que em todas as escolas são realizadas atividades de integração entre diferentes disciplinas regulares, com o apoio do instrutor agrícola. Os projetos citados foram as seguintes: reciclagem de óleo, bioponia, aproveitamento de água da chuva, construção de caderno de receitas com a preservação do saber tradicional, elaboração de herbário, trabalhos com plantas medicinais, restauração do entorno da escola, dentre outros projetos.
- 3) Os interesses dos estudantes, de acordo com os instrutores agrícolas, são diversos. Citam as atividades lúdicas, a possibilidade de levarem produtos para casa, temáticas sobre agricultura, germinação, florestas, produção animal, plantio, manejo, colheita, preparo do solo e reciclagem. Para isso, são desenvolvidas parcerias com outras instituições vinculadas à agricultura, como por exemplo, com a Companhia Integrada de Desenvolvimento Agrícola de Santa Catarina (Cidasc), através da realização do Projeto Sanitarista Jr⁵². Além disso, sobre a possibilidade de participação dos estudantes, sugerindo temáticas de estudo, foi relatado que poucos participam, e que geralmente trazem as necessidades de casa para a escola, com dúvidas sobre as atividades produtivas que desenvolvem, como por exemplo: produção de flores, produção de morango, piscicultura, dentre outras. As dúvidas da parte técnica se relacionam quase que exclusivamente às necessidades de casa. Também, demonstram muito interesse em atividades realizadas fora da sala de aula.
- 4) A participação da família/comunidade ocorre através de algumas atividades realizadas nas escolas. A troca de mudas é um dos momentos onde os pais participam. Os instrutores relatam que antes da pandemia da Covid-19 os pais participavam mais, principalmente aqueles que residem mais próximos da escola. Também, foi relatado que os pais pedem que haja um incentivo às atividades relacionadas à administração rural com as crianças. Porém, conforme relato dos técnicos, a participação dos pais é um dos pontos que ainda pode ser melhorado. Uma

⁵² O Projeto objetiva sensibilização e consciência ambiental, permitindo às crianças desenvolverem valores e competências para o exercício da cidadania, tornando-se multiplicadoras das ações de defesa agropecuária, com conhecimentos que contribuirão para a melhoria da produção de alimentos seguros e a qualidade de vida no campo (CIDASC, 2020).





sugestão foi a possibilidade de elaboração de cursos sobre temáticas técnicas para os pais dos estudantes, que inclusive já ocorreram em outros anos.

5) De acordo com os instrutores agrícolas, a interação ocorre com quase todas as disciplinas, porém, 100% das respostas tiveram a disciplina de ciências como a de maior interação com os instrutores. Citam também geografia, matemática e língua portuguesa. Nesse quesito, ocorreu um questionamento durante a formação, sobre quais as principais dificuldades para que ocorra a construção de um trabalho integrado entre instrutor-técnico. Percebe-se que geralmente é o professor que procura o instrutor para fazer as inserções em suas aulas, e que nem sempre esse planejamento é realizado com antecedência.

Uma das ideias citadas pelos instrutores no encontro, foi a de planejar as atividades com os professores de maneira detalhada, e tentando integrar mais disciplinas, na possibilidade de um trabalho interdisciplinar. Os instrutores que estão há mais tempo trabalhando, declaram para os demais que os instrutores também devem tomar a iniciativa procurar os professores para propor atividades e planejamento. Todos têm acesso ao conteúdo curricular anual já estabelecido para cada série do ensino fundamental da Educação do Campo, por isso, já devem ir organizando as atividades que serão desenvolvidas, possibilitando um maior protagonismo dos instrutores agrícolas na educação. Foi observado também a falta de conhecimento de alguns profissionais que estão nas Escolas do Campo sobre a importância da modalidade, histórico e conceitos. Também, a falta de um material didático elaborado especificamente para o contexto das Escolas do Campo.

6) Sobre orientação profissional, foi destacado que ocorrem palestras sobre diversificação produtiva na propriedade, permanência do jovem no campo e sucessão familiar. Também são realizadas visitas técnicas, entretanto, a pandemia da Covid-19 tem dificultado bastante essas atividades, já que os estudantes ainda têm restrições para sair da escola durante esse período. Porém, os instrutores observam que todos os anos as instituições de ensino técnico do município vão até as escolas para apresentar os cursos disponíveis para os estudantes do nono ano. Eventualmente também aconteciam visitas nas escolas técnicas, antes da pandemia.

7) O último questionamento foi respeito das dificuldades durante o trabalho no período da pandemia da Covid-19, onde observa-se os seguintes pontos destacados pelos instrutores: necessidade de elaboração de vídeos para chamar atenção dos alunos; a falta da prática e do contato pessoal, que dificultaram o trabalho; pouca interação e participação dos alunos,





principalmente no período de atividades remotas; impossibilidade de visitas técnicas; repetição de conteúdo/rodízio de turmas; atraso no planejamento; e descontinuidade do conteúdo.

Metodologias participativas na formação dos profissionais da Educação do Campo

A partir do breve diagnóstico realizado com os instrutores, e também da conversa sobre as principais dificuldades para o trabalho dos instrutores agrícolas, foram propostas duas atividades.

A primeira atividade foi realizada sob responsabilidade de um Engenheiro Agrônomo, Extensionista da Empresa de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural (Epagri) de Santa Catarina, que realizou uma abordagem a respeito das estratégias de diversificação produtiva na agricultura familiar. Através da pedagogia da cooperação, os instrutores fizeram uma construção coletiva sobre a temática, propondo novas alternativas.

A apresentação iniciou com o relato da importância da Educação do Campo na vida dos técnicos, que falaram um pouco sobre sua formação e sobre o trabalho nas instituições. Nesse momento, já iniciou o trabalho pautado na pedagogia da cooperação. Os instrutores foram questionados inicialmente com a seguinte pergunta: Quem decide o que, quanto e como produzir? As respostas foram escritas em tarjetas, e colocadas no centro da sala (Figuras 1 e 2). Para essa questão, foram as seguintes respostas: pai, família, necessidade econômica, necessidade alimentar, horizonte de conhecimento, economia, tradição/histórico familiar, fator cultural, contexto regional e comunidade.





Figuras 1 e 2 – Atividade utilizando metodologia da pedagogia da cooperação



Fonte: acervo dos autores (2021).

Durante a discussão, surgiu outro questionamento: O que é levado em conta para se definir o que produzir? Nesse momento, os instrutores responderam: o auto abastecimento das famílias, segurança alimentar, preservação da agrobiodiversidade, necessidades da merenda escolar, principalmente vinculado aos programas como o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), possibilidade de agroindustrialização, clima, garantia de renda (integração, cooperativas e produção leiteira), mão de obra familiar e tamanho da propriedade.

A pauta da diversificação produtiva foi desenvolvida a partir destes dois questionamentos centrais, durante mais duas horas de conversa com os instrutores agrícolas. Os profissionais trocaram ideias sobre o histórico regional de produção, a importância social da agricultura para as famílias e a comunidade e a importância da Educação do Campo para a sucessão geracional nas propriedades.

Foi observada a importância de programas como o PNAE para as famílias, que tem possibilidade de entrega garantida de produtos para as escolas. O Extensionista da Epagri observou que o Planalto Norte Catarinense é referência no Estado de Santa Catarina, e que Canoinhas é um dos destaques do Programa.

Com relação à diversificação produtiva, foi observada a importância da manutenção da produção de frutos nativos, preservação da agrobiodiversidade e agregação de valor nas propriedades. Também foi citada a importância do resgate histórico na alimentação escolas, destacando a alimentação saudável e a alimentação afetiva. Inclusive uma das instrutoras citou





que na sua escola estava sendo elaborado um caderno de receitas, com receitas dos pais e avós das crianças.

Foi observada a importância de começar uma atividade que seja apropriada para os agricultores familiares, considerando riscos climáticos, econômicos, segurança para produzir, possibilidade de mercado para comercialização do produto. Um dos instrutores observa que “*os produtores têm medo de trocar o certo pelo duvidoso [...] falta coragem para a tomada de decisão*”. (INSTRUTOR AGRÍCOLA 2).

Com relação ao conceito de diversificação produtiva, Uba (2012) observa que, sob a perspectiva dos agricultores familiares, a diversificação é entendida como a presença de múltiplas atividades desenvolvidas na propriedade, praticadas ao longo das gerações. Por isso, as adesões às propostas de diversificação produtiva estão relacionadas com as vantagens que uma nova atividade oferece em relação ao que já está disponível ao produtor pelo sistema de integração com a agroindústria.

Destaca-se que o produtor não é habituado a diversificar, principalmente no município de Canoinhas. E, o sucesso da diversificação produtiva vai depender da realidade do produtor. Já com relação à Educação do Campo, deve-se trazer os projetos de empreendedorismo para o discernimento do jovem, debatendo a diversificação produtiva dentro da sala de aula, inclusive de maneira interdisciplinar, com os professores das disciplinas. Nota-se que os técnicos geralmente já têm conhecimento sobre a realidade das famílias, e isso facilita o trabalho prático.

Foram apresentados diversos dados sobre o município, destacando as principais atividades produtivas, que são: soja com 23 mil hectares plantados; tabaco com 6.500 hectares; milho com 4.700 hectares; feijão com 1.100 hectares; trigo com 1.800 hectares, além da atividade leiteira e outras culturas. Os dados apresentados são da Infoagro, da Safra de 2019-2020 (SANTA CATARINA, 2020).

Por fim, o Extensionista propôs a construção de um título para a atividade realizada, e os instrutores agrícolas externaram as seguintes proposições: Diversificação: um olhar coletivo; Diversificação: alternativa ou oportunidade; Estratégias de Diversificação e Diversificação: uma construção coletiva.

Já a segunda atividade, no período da tarde foi a respeito de algumas metodologias participativas possíveis de serem utilizadas na Educação do Campo. Foram apresentados alguns





conceitos sobre a importância da participação dos estudantes nas atividades realizadas dentro e fora da sala de aula.

A primeira metodologia apresentada foi a Árvore de problemas, onde é colocado um problema no tronco da árvore, as causas do problema estão nas raízes, e os efeitos são representados nas folhas. A proposta é analisar a relação causa-efeito de vários aspectos de um problema previamente determinado. Objetiva-se identificar e analisar um problema com a finalidade de estabelecer as causas primárias. Estas causas primárias serão o ponto de partida para a busca de soluções (VERDEJO, 2010).

Nove instrutores agrícolas participaram da oficina (seis homens e três mulheres). Por isso, cada grupo de três pessoas debateu um problema, que foram os seguintes: 1) Uso de agrotóxicos; 2) Desmatamento; e 3) Segurança alimentar. Cada um dos instrutores recebeu uma folha com o desenho da árvore, preencheram individualmente, discutiram em grupos e depois abriram para o grande grupo, explicando como haviam descrito as causas e efeitos na árvore.

A sugestão dada foi de que essa metodologia possa ser utilizada com turmas pelo menos do quinto ano, já que os estudantes podem ter um melhor entendimento para a resolução da atividade. O tempo de realização sugerido foi de uma aula. Também, foi demonstrado que durante a discussão, que inclusive pode ser feita no quadro, ou em um cartaz, sejam apontadas as causas e os efeitos de determinado problema, para depois discutir as soluções e possíveis ações para resolução ou melhoria do problema discutido.

A segunda metodologia apresentada foi a Matriz FOFA⁵³ (Fortalezas, Oportunidades, Fraquezas, Ameaças). As fortalezas são aspectos de bom desempenho da comunidade, que podem ser tiradas vantagens. As oportunidades são fatores externos que influem positivamente no aspecto analisado, e devem ser aproveitadas pela comunidade. Já as fraquezas são fatores do interior do grupo que influem negativamente sobre o desempenho, ou seja, devem ser eliminadas. E, por fim, as ameaças são fatores externos que podem influenciar negativamente no aspecto analisado, que o grupo não tem controle, mas que devem ser evitadas.

De acordo com Chiavenato (2000), essa ferramenta é utilizada no planejamento estratégico, no qual se relacionam as condições externas e internas relativas à organização (nesse caso, organização de agricultores, associação, cooperativa, agroindústria), possibilitando

⁵³ Em inglês, *SWOT Analysis*, foi criada por dois professores da *Harvard Business School*: Kenneth Andrews e Roland Christensen e aplicada por inúmeros acadêmicos (CHIAVENATO, 2000).





identificar as oportunidades que a organização pode utilizar para melhorar seu desempenho e as ameaças que podem afetá-la (ambiente externo), além de suas forças e fraquezas (ambiente interno).

Para a realização da atividade foram elencadas três temáticas para serem trabalhadas pelos instrutores agrícolas: 1) Cooperativismo Agropecuário; 2) Propriedade com produção agroecológica; e 3) Projetos interdisciplinares na Educação do Campo. A sugestão para os instrutores foi de que essa metodologia seja trabalhada somente com alunos do oitavo e nono ano, por ser mais complexa. Também, podem ser realizadas atividades com os pais dos estudantes, em alguma formação que ocorrer na escola.

Também foi apresentada a metodologia da Travessia ou Caminhada transversal, nas comunidades. Observam-se os seguintes aspectos: distância entre as propriedades, uso da terra e da vegetação, sistemas de cultivo, qualidade e tipos de solo, relevo, produção animal desenvolvida, principais problemas na comunidade, mudanças ocorridas, dentre outras.

Na sequência da Caminhada transversal, podem ser utilizadas diversas metodologias de trabalho, tais como: mapas para planejamento, discussão e análise da informação visualizada, de maneira participativa; calendários, que permitem analisar todos os aspectos relacionados ao tempo, como atividades produtivas, calendário histórico ou a distribuição do tempo em um ano, por exemplo (VERDEJO, 2010).

Foi entregue um calendário para cada um dos participantes da oficina, que tiveram que identificar durante os doze meses do ano, as seguintes atividades: 1) Atividade da escola – plantio e horta; 2) Atividade de uma família rural, descrevendo o papel de cada um; e 3) Atividade produtiva desenvolvida em um período do ano e propor outra atividade para ser realizada em outro período do ano, inclusive de beneficiamento.

Os instrutores compreenderam a atividade, que pode ser proposta para a utilização a partir do terceiro ano do ensino fundamental, considerando que as crianças já compreendem as atividades da propriedade. Inclusive pode ser feito um calendário agrícola das atividades de cada família.

Com relação ao planejamento integrado, e às possíveis melhorias para o andamento das atividades na Educação do Campo, durante ambas as oficinas foi comentada a importância da inserção dos professores das disciplinas regulares no planejamento das atividades técnicas para a sensibilização desse Programa. Sugere-se que inclusive a Secretaria Municipal de





Educação insira ambos os grupos – professores e instrutores agrícolas – na construção de uma proposta planejamento integrado e interdisciplinar.

Considerações Finais

A partir do que for apresentado, e também sugerido pelos instrutores, as temáticas abordadas durante a formação foram sugeridas a partir do diagnóstico das necessidades da Educação do Campo. É fundamental que os profissionais compreendam os conceitos e a importância da Educação do Campo e a centralidade da temática do desenvolvimento rural. Também, a interdisciplinaridade e o protagonismo dos instrutores agrícolas foram pontos abordados durante os encontros.

Nota-se a relevância da experiência da Educação do Campo de Canoinhas no Planalto Norte Catarinense. E, mesmo através de uma ação pontual, as oficinas podem apresentar resultados significativos em termos de ações pedagógicas que estimulem reflexões e fomentem debates, de forma a contribuir com inovações nas Políticas Públicas de desenvolvimento educacional em municípios que preservam a Educação do Campo, como é o caso de Canoinhas.

A proposta, vinculada ao Programa de Mestrado e Doutorado em Desenvolvimento Regional, ratifica seu compromisso com a educação, com as populações rurais e com o processo de desenvolvimento na região de atuação, objetivando a excelência em ensino, pesquisa e extensão, melhorando substancialmente a qualidade de vida dos cidadãos.

Referências

ANASTASIOU, L. G. C. **Diretrizes curriculares e avaliação formativa: a prática docente.** Estratégias de ensinagem, metodologia e avaliação. 2006.

BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. **Metodologias ativas de aprendizagem na Educação profissional e Tecnológica.** B. Tec. Senac, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p.48-67, maio/ago. 2013.

BERBEL, N. A. N. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes.** Revista Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, PR. v. 32, n. 1, p. 25-40, jan/jun. 2011. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326/0>>. Acesso em: 21 ago 2021.





BROTTO, F. O. **TransFormação em Pedagogia da Cooperação**. Empresa de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural (Epagri). 2014.

CANOINHAS. Prefeitura Municipal. **Decreto Municipal nº 272/2010** Institui Diretrizes Operacionais e Curriculares no âmbito da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino de Jovens e Adultos na esfera do Sistema Municipal de Educação de Canoinhas/SC

CANOINHAS. Prefeitura Municipal. **Lei nº. 4851 de 14 de novembro de 2011**. Dispõe sobre o sistema municipal de ensino do município de Canoinhas/SC e dá outras providências. Disponível em: <<https://www.pmc.sc.gov.br/legislacao/index/detalhes/codMapaItem/18329/codNorma/38166>>. Acesso em 10 jul 2020.

CHIAVENATO, I. **Introdução à Teoria Geral da Administração**. 6ª Edição. Rio de Janeiro, 2000.

COMPANHIA INTEGRADA DE DESENVOLVIMENTO AGRÍCOLA DE SANTA CATARINA (CIDASC). **Projeto Sanitarista Junior encerra ano letivo de 2019 com 95 escolas parceiras no Estado**. Disponível em: <<http://www.cidasc.sc.gov.br/blog/2020/01/07/projeto-sanitarista-junior>>. Acesso em 28 jul 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

OGAWA, M. N. **Didática do Ensino Superior**. 1ª Ed. Curitiba-PR: IESDE, 2020.

SANTA CATARINA. Sistema Integrado de Informações Agropecuárias da Secretaria de Estado da Agricultura e da Pesca de Santa Catarina. **Dados da Safra 2019-2020**. Disponível em: <<https://www.infoagro.sc.gov.br/index.php>>. Acesso em 07 ago 2021.

SUANNO, M. V. R **Formação de Professores e desenvolvimento Profissional: processos permanentes e imbricados**. In: Formação Permanente de Professores: experiências iberoamericanas. IMBERNÓN, F.; SHIGUNOV NETO, A.; FOTRUNATO, I. (org.). – São Paulo: Hipótese, 2019.

UBA, D. **Agricultores familiares e diversificação em áreas de cultivo de tabaco: o caso de Monte Castelo-Santa Catarina**. 2012. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural) - Universidade Federal de Santa Maria.

VERDEJO, M. E. **Diagnóstico rural participativo: guia prático DRP**. Brasília, DF: MDA/Secretaria da Agricultura Familiar, 2010.



**CONSERVADORISMO E LAICIDADE DO ENSINO: EMBATES EM TORNO DE
UMA FORMAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS**ZACHARIAS, Mariana Rocha⁵⁴ - UNESPAR**RESUMO**

Este artigo possui como principal objetivo a discussão a respeito da liberdade de ensinar no Brasil contemporâneo, compreendendo a sua importância para a promoção da cidadania e dos Direitos Humanos, bem como seu entrelaçamento com o conceito de democracia. Foram utilizados alguns documentos que compõem a nossa legislação federal, juntamente de uma revisão bibliográfica conceitual sobre liberdade de ensino, democracia e formação humana. Alguns movimentos conservadores e fundamentalistas também foram analisados, com a finalidade de discutir, do ponto de vista teórico, os recentes ataques conservadores à escola e à liberdade de cátedra. Os principais ataques conservadores são aos estudos de gênero e a possível influência desses na educação. Um exemplo de interferência significativa diz respeito às modificações que foram feitas na BNCC, no contexto de sua aprovação no Congresso, sendo que, naquela ocasião, foram modificados todos os trechos em que aparecia a palavra gênero. Quanto à estrutura do artigo, em um primeiro momento são apresentadas algumas informações conceituais sobre laicidade do ensino, na sequência analisa-se os ataques conservadores à liberdade de expressão docente e, por fim, estabelece-se a relação entre laicidade do ensino, cidadania e Direitos Humanos. A análise documental e bibliográfica do tema levou à conclusão que a promoção da igualdade, da cidadania e dos Direitos Humanos é um dos principais pilares de uma educação sedimentada em valores democráticos. Para tanto, a manutenção da laicidade do ensino, e do Estado, é primordial.

235

Palavras-chave: Liberdade de cátedra. Democracia. Cidadania. Direitos Humanos.**Introdução**

Atualmente o Brasil enfrenta uma grave crise política e institucional, fato que pode ser percebido pela troca intensa de ministros e, também, pela falta de critério técnico na escolha dos ocupantes de alguns desses cargos. Neste contexto, a área educacional, já historicamente negligenciada, passa por um momento bem delicado, agravado pela pandemia por Covid-19 e pela crise econômica relacionada à mesma.

Considerando que os tempos são turbulentos e que a situação da educação é complexa, são urgentes as reflexões a respeito da situação do ensino formal brasileiro. Neste contexto,

⁵⁴ Historiadora e Mestra em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), professora colaboradora no Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) – *Campus* União da Vitória.





destaca-se o avanço do conservadorismo, sobretudo do fundamentalismo cristão, sobre as políticas públicas relativas à educação, bem como aos espaços destinados ao ensino, da educação infantil às universidades.

O objetivo central deste trabalho é discutir a situação da liberdade de ensinar no Brasil contemporâneo, sob a influência de movimentos fundamentalistas, bem como entendê-la como um direito constitucional atrelado à promoção da cidadania e da diversidade. Para tanto, foi discutido o entrelaçamento dos conceitos de democracia, Direitos Humanos, cidadania e laicidade do ensino.

A problemática desta pesquisa é analisar os ataques conservadores à escola pública, sob um ponto de vista teórico e conceitual, considerando que os fundamentalismos podem refletir nos processos de construção da gestão democrática nas escolas. Compreende-se, assim, a escola pública como lócus fundamental de salvaguarda de valores democráticos. E ainda, ressalta-se o papel primordial da Educação em Direitos Humanos como único caminho para combater a violência e o ódio social.

Dentre os autores de referência destacamos Fernando Seffner e Naura Syria Carapelo Ferreira, cujas pesquisas serviram para pensar tanto a questão da liberdade de ensino, quanto a relação entre democracia e formação humana. E ainda, o trabalho de Daniel Pinha Silva, elucidando a questão do veto ao debate público na escola, proposto pelos projetos intitulados “Escola Sem Partido”.

Os documentos analisados são essenciais para a discussão, a exemplo da própria Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Endossando a análise foram utilizadas a Declaração Universal dos Direitos Humanos, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A liberdade de ensinar na legislação brasileira

A liberdade de cátedra ou liberdade de ensinar está prevista na Constituição Federal de 1988 e faz parte de um conceito mais abrangente que é o próprio direito à educação. Este documento, nossa Carta Magna, é fruto de diversas discussões que envolveram setores sociais variados, ocorridas a partir da formação de uma Assembleia Nacional Constituinte, no ano de





1986. O texto constitucional foi discutido por longo tempo e redigido por representantes de vários segmentos sociais diferentes.

Tal movimento em torno da Constituinte representa um marco histórico importante, tanto pelo fato de delimitar o fim do regime militar iniciado em 1964, quanto por trazer à luz grupos sociais e questões até então negligenciadas. Não sem razão, esse documento ficou conhecido à época como “Constituição Cidadã”.

Ao analisarem o direito à educação como princípio constitucional, Silvia Ávila Nunes e Leticia Carneiro Aguiar (2017), salientam que a este estão atrelados outros dois princípios, a saber, a liberdade de cátedra e a pluralidade de ideias. Os objetivos da educação, de acordo com o texto da Constituição, é promover a cidadania e a humanização com a finalidade de formar sujeitos críticos e conscientes, com capacidade de agir em sociedade.

Entende-se a liberdade de cátedra como forma de garantir que o processo de ensino não fique subordinado aos interesses políticos de determinados grupos ou ideologias. A Constituição Federal afirma que “o ensino será ministrado com base na liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, ampliando, assim, o rol das liberdades.” (AGUIAR; NUNES, 2017, p. 502)

Encontra-se expresso no texto constitucional que:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 206 O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (...) II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei (...). (BRASIL, 1988)

Percebe-se neste trecho da Constituição vários conceitos importantes e entrelaçados, como gestão democrática, liberdade de ensinar e aprender e, ainda, pluralismo de ideias.

O professor e pesquisador Fernando Seffner (2017, p. 2), ao analisar a situação da escola pública brasileira, desenvolve sua análise em torno da seguinte questão: “como se configura, qual o valor e de que modo se regula a liberdade de ensinar no exercício docente da escola pública brasileira?”





No decorrer de seu trabalho, o autor expõe uma proposta político pedagógica para compreender a liberdade de ensinar à luz do pluralismo democrático, da gestão democrática, do direito de igualdade e não discriminação e da responsabilidade estatal na educação.

Desse modo, se apresenta a liberdade de ensinar como um direito que é moderado por um conjunto de outros direitos, todos eles previstos em nosso ordenamento constitucional e legal, e de grande valor para os processos educacionais. (SEFFNER, 2017, p. 4)

De fato, no tocante à liberdade de ensino, além da Constituição Federal, podem ser citados outros documentos que compõe a nossa legislação, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 e a Lei nº 9394 de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

Esse Estatuto é um documento muito importante no nosso conjunto de legislações, sendo considerado um marco legal, primordialmente, por prever medidas socioeducativas para os adolescentes infratores. Sobre a liberdade de crianças e adolescentes, assim trata o ECA:

Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:
I - ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;
II - opinião e expressão;
III - crença e culto religioso;
IV - brincar, praticar esportes e divertir-se;
V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;
VI - participar da vida política, na forma da lei;
VII - buscar refúgio, auxílio e orientação. (BRASIL, 1990)

A questão da liberdade é tratada nesse documento em sentido bem amplo, mas garante o direito à opinião e expressão de ideias, bem como a liberdade de participação na política. Para tanto, é necessário que recebam uma educação política que os prepare para essa participação, base de uma sociedade democrática e plural. E ainda, ressalta-se o direito de não sofrer discriminação no convívio familiar e comunitário.

A LDBEN traz em seu artigo 3º, entre outros, como princípios da educação:

(...) II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;





- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; (...)
VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
XII - consideração com a diversidade étnico-racial.⁵⁵ (...) (BRASIL, 1996)

Percebemos que esta lei, a qual rege a educação em todo o território nacional, em consonância com a Constituição Federal, traz os princípios da liberdade de ensino, bem como o pluralismo de ideias e apreço à tolerância. Ainda foi incluída a questão da diversidade étnico-racial, no ano de 2013, a partir do entendimento de que a sociedade brasileira ainda é permeada por valores racistas e preconceitos étnicos. Outras discussões relacionadas à gênero e diversidade sexual ainda precisam ultrapassar as barreiras de um legislativo permeado de valores moralistas e pouco laicos.

Compreendendo o conceito de liberdade como uma das bases da dignidade da pessoa humana e, também, um dos fundamentos do Estado Democrático de Direito, podemos afirmar que a liberdade de ensinar é um instrumento que possibilita à educação ser compreendida como bem público. A legislação brasileira garante a liberdade de ensinar do professor, mantendo o direito à manifestação de suas posições e convicções. Contudo, o professor deve respeitar o direito do aluno ao pluralismo de ideias, devendo então criar condições de acesso às demais teorias e posicionamentos dentro de sua área de atuação. (AGUIAR; NUNES, 2017)

Segundo Seffner (2017), na sociedade brasileira o pluralismo causa certo pânico. Aqueles que são considerados diferentes ou desajustados, são culpados pelos problemas sociais e incomodam os “cidadãos de bem”⁵⁶, sobretudo quando passam a reivindicar seus direitos. Sendo assim, salienta-se a importância da escola como espaço de interação e socialização entre os jovens, onde se tem o primeiro contato com as normas que regulam a vida em sociedade:

A escola é em geral a primeira e bastante longa experiência de pluralismo na vida de crianças e jovens, aprendizado de regras que vigem no espaço público, pautadas pela negociação das diferenças, pelos acordos da vida em comum, sem o recurso a exclusões. (SEFFNER, 2017, p. 6)

⁵⁵ Este último item foi incluído pela Lei 12796 de 4 de abril de 2013.

⁵⁶ Optou-se por manter esse termo entre aspas, da mesma maneira que foi utilizado pelo autor, pelo entendimento de que o termo é carregado de julgamentos morais e religiosos. O indivíduo que assim se considera e afirma ser um cidadão de bem, o faz em oposição àqueles que em sua concepção não merecem o título pelo seu comportamento moralmente desajustado: ateus, não-cristãos, população LGBTQI+, feministas, etc., apenas para citar os grupos mais evidentes.





Nesse sentido, salientamos que a escola possui uma função essencial para a vida em sociedade, à medida que consiste em espaço peculiar de aprendizado das normas necessárias para a convivência coletiva. Os pactos sociais em uma sociedade democrática dizem respeito a todos os grupos sociais, por isso, a escola deve ser disseminadora de valores plurais e do respeito à diversidade.

A liberdade de ensinar e de aprender precisa ser resguardada na mesma medida em que se pretende preservar o próprio Estado Democrático de Direito. Tanto o professor quanto o aluno têm o direito constitucional de emitir suas opiniões e convicções políticas no ambiente escolar, promovendo, assim, a pluralidade de ideias e o diálogo, tão caros aos regimes verdadeiramente democráticos.

A onda conservadora e a tentativa de despolitização da educação

O direito à liberdade de ensino é a única forma de garantir uma educação pública realmente democrática. A liberdade de ensino no Brasil vem sendo confrontada por movimentos recentes a exemplo do Escola Sem Partido, o qual visa aprovar projetos de lei de mesmo nome. Estes pretendem flexibilizar o princípio da liberdade de ensino, impondo limites à atuação do professor. (AGUIAR; NUNES, 2017)

O movimento Escola Sem Partido é uma organização da sociedade civil e o programa de mesmo nome se organiza em casas legislativas em forma de Projetos de Lei. Alguns desses projetos chegam a prever prisão de até um ano para professores que cometerem o crime de assédio ideológico. Os pressupostos do programa e dos projetos de lei criam a necessidade de um sistema de vigilância do trabalho docente. (RAMOS; SANTORO, 2017)

Estes debates vêm causando instabilidade entre professores e outros profissionais da educação, à medida em que estão se enraizando no ambiente escolar. Essas discussões, muito difundidas por páginas e sites autointitulados conservadores, criam um clima de desconfiança nas escolas ao difundirem ideias fundamentalistas, atreladas sobretudo à moral cristã. Alguns professores passaram a ser vistos como verdadeiros vilões, inimigos das famílias.

A finalidade desse movimento é silenciar alguns debates importantes, contrariando o princípio da diversidade existente na escola, ao restringir questões morais e religiosas aos ideais



da família e ao ambiente familiar. Dessa forma, nega-se a possibilidade de uma boa convivência entre diferentes crenças e comportamentos. (AGUIAR; NUNES, 2017)

Neste contexto de avanço conservador, com a escola sob vigilância, a laicidade do ensino público está ameaçada. Vários aspectos importantes da educação estão sendo debatidos sob a ótica de uma moralidade religiosa. Um exemplo é a criação do termo “ideologia de gênero”, utilizado pelo senso comum e que não possui nenhuma base científica. A criação desse termo está relacionada à uma leitura específica e descontextualizada dos estudos acadêmicos de gênero, realizada sob a ótica da moral cristã conservadora.

De acordo com a historiadora Fernanda Pereira de Moura (2018) a formulação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é prevista na Constituição Federal desde 1988, contudo, somente 30 anos depois esse documento foi formulado. Os conflitos e disputas em torno desse texto duraram vários anos, fazendo com que três versões fossem formuladas. No ano de 2017 o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou essa terceira versão, com modificações feitas a partir de cinco audiências públicas, ocorridas nas diferentes regiões do país.

Esta que seria a terceira e definitiva versão, entretanto, foi modificada após ter sido encaminhada ao Congresso Nacional para votação. Quando esta tramitava na Câmara Federal, uma carta, assinada por vários professores que se autointitulavam Professores Contra a Ideologia de Gênero, foi dirigida aos parlamentares da frente católica e evangélica, solicitando que fosse interrompida a votação. (MOURA, 2018)

Segundo a referida carta, esta versão da BNCC, que seria a última, estaria contaminada com ideologia de gênero, sendo que o grupo aponta mais de 50 ocorrências no documento que exemplificariam tal ideologia. Por exemplo, em determinada parte do documento estava descrito como pressuposto da educação a promoção e valorização da diversidade, sem preconceitos que possam ser baseados em fé religiosa, orientação sexual, gênero e etnia. Assim como este, foram modificados todos os trechos nos quais aparecia a palavra gênero ou a expressão orientação sexual. (MOURA, 2018)

Os argumentos são apenas ideológicos, não possuindo base acadêmico-científica e, ainda, demonstram estar baseados em um modelo comportamental cristão-conservador. Esses grupos falam em nome da família nuclear heteronormativa, como um modelo de normalidade, sem considerar toda a diversidade de modelos familiares que existem e que merecem ser





respeitados. De acordo com os autores da carta encaminhada à Câmara, os deputados da bancada da Bíblia seriam os responsáveis por barrar a ideologia de gênero naquela conjuntura de discussão da BNCC.

Entre os alvos desses movimentos conservadores, o pensamento e o legado profissional de Paulo Freire ocupam uma posição central. O pensamento do patrono da educação brasileira, conhecido e reconhecido por pesquisadores em todo o mundo, é acusado de ser o mentor de toda uma doutrinação ideológica promovida pelos sistemas públicos de ensino Brasil afora.

Traçando um paralelo com as perseguições sofridas por Freire no período do regime militar, os pesquisadores Moacyr Sales Ramos e Ana Cecilia dos Santos Santoro (2017) analisam o pensamento do educador tendo o Movimento Escola Sem Partido como pano de fundo. Mesmo se tratando de momentos históricos distintos, os autores identificam semelhanças em termos de perseguição às ideias de Paulo Freire, pois seu pensamento foi e está sendo associado a processos de doutrinação ideológica de esquerda.

Esses movimentos que militam por uma escola apartidária⁵⁷ atacam tanto o pensamento de Freire quanto seus seguidores. Suas ações são tentativas de controle e criminalização do trabalho docente, alegando a necessidade de neutralidade. Contudo, pressupondo que todos os professores são de esquerda, as acusações recaem sobre esta vertente ideológica, principalmente no que diz respeito ao marxismo e aos estudos de gênero. (RAMOS; SANTORO, 2017)

Na visão do pesquisador Daniel Pinha Silva (2016) o movimento Escola Sem Partido, cujas ideias foram colocadas em prática como projetos de lei sob a mesma denominação, é uma tentativa de veto ao debate público na escola e também à formação para a cidadania. Até o ano de 2016 o autor levantou 18 projetos de lei amparados nos ideais desse movimento, tramitando entre os estados e a União.

Sem haver amparo algum em estudos acadêmicos, a página⁵⁸ do movimento afirma que na grande maioria das escolas e universidades brasileiras os professores utilizam o espaço

⁵⁷ O termo “apartidário” ou “sem partido” é confundido propositadamente com “apolítico”. A intenção de esvaziar a educação de seu conteúdo político é calcada na crença ideológica de que durante os mandatos de presidentes filiados ao Partido dos Trabalhadores houve um aparelhamento da educação a partir de ideologias de esquerda.

⁵⁸ O site do programa foi desativado em agosto de 2020 por seu autor Miguel Nagib ao anunciar seu desligamento do movimento.





da sala de aula para “fins políticos, ideológicos e partidários”. O questionamento feito pelo autor é direto: “afinal, há visão política uniforme por parte de todos os professores nas escolas?”; e ainda “a partir de qual critério se estabelece a noção de doutrinação?” (SILVA, 2016, p. 22)

No projeto de Lei nº 246, que institui o Programa Escola Sem Partido e tramitou na Câmara Federal no ano de 2019, é possível perceber a utilização de argumentos que atentam para a liberdade de ensinar e aprender. A principal justificativa é de que professores utilizam sua posição para promover suas ideologias e suas convicções político-partidárias:

É fato notório que professores e autores de livros didáticos vêm-se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes ideológicas, bem como para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente conduta moral sexual – incompatíveis com os que lhe são ensinados por seus pais ou responsáveis. (BRASIL, PL 246/2019)

O principal problema deste argumento é que se faz uma afirmação de senso comum, uma generalização sem fundamento científico, como se a maioria dos professores do país e também autores de livros didáticos tivessem o mesmo posicionamento político. Também não fica claro quais seriam essas “determinadas correntes ideológicas” citadas e, ainda, qual seria essa “conduta moral sexual” incompatível com o que é ensinado em casa pelos pais, generalizando e sugerindo um padrão de comportamento polarizado, mas sem explicitar.

Pelo exposto no texto, seus autores entendem que existe uma conduta moral das famílias análoga àquela expressa nas escolas pelos professores. Considera-se, assim, que todas as famílias possuem o mesmo padrão moral e que os professores incitam seus alunos a adotarem determinado comportamento moral e sexual, deixando de lado completamente todos os estudos científicos ligados às questões de gênero e sexualidade. Não se leva em consideração toda a complexidade dessas questões, tampouco o histórico de debates da área educacional sobre essa temática.

Para Daniel Pinha Silva (2016), ao analisar textos e entrevistas sobre o Movimento Escola Sem Partido, fica claro que esses ataques são às ideologias de esquerda, pois o foco está nas questões de gênero e sexualidade e outras pautas progressistas. Vários outros aspectos que





poderiam ser compreendidos sob a ótica da doutrinação como, por exemplo, a militarização ou, ainda, leituras moralizantes de fenômenos religiosos, não são mencionados.

Pressupõe-se que a exposição de um posicionamento político e parcial da realidade por parte de um professor significa um exercício autoritário e a elevação de um pensamento único e de uma visão viciada da realidade (SILVA, 2016, p. 23).

A pluralidade de ideias é defendida no projeto de lei analisado, contudo, paradoxalmente, quando se utiliza a expressão doutrinação ideológica, não se expõe exatamente qual ideologia seria nociva aos alunos. Esses diversos projetos de lei, sob a denominação Escola Sem Partido, não explicitam qual seria esse partido que supostamente os professores defendem, tampouco apresentam dados estatísticos que comprovem as afirmações feitas. A utilização da palavra apartidária esconde a intenção de tornar a escola apolítica, de esvaziar o ensino de conteúdos políticos, os quais são inerentes ao processo educacional em uma sociedade democrática.

No texto do projeto de lei analisado, expõe-se a opinião de que a escola molda práticas sociais, entendendo que o sujeito estudante é uma folha em branco. Por outro lado, podemos pensar a escola como uma instituição na qual os conflitos existentes na sociedade são refletidos e, muitas vezes, replicados. Assim, compreende-se a escola como lócus de reprodução das práticas sociais, mas também com o potencial de mudar tais práticas.

Diante desse cenário, torna-se cada vez mais urgente a compreensão do papel social da educação como promotora e perpetuadora de ideais democráticos. Para formar cidadãos conscientes e capazes de participar das decisões políticas, pressuposto de uma sociedade democrática e plural, é necessário que o ensino não seja esvaziado de conteúdo político.

A estreita e necessária relação entre liberdade de ensino, democracia, cidadania e Direitos Humanos

Analisando o que é preciso para a construção de uma escola democrática, Naura Syria Carapeto Ferreira (2000, p. 6) afirma ser necessário,





contemplar o currículo escolar com conteúdos e práticas baseadas na solidariedade e nos valores humanos que compõe o construto ético da vida humana em sociedade. E, como estratégia, acredito que o caminho é o diálogo, quando o reconhecimento da infinita diversidade do real se desdobra numa disposição generosa de cada pessoa para tentar incorporar ao movimento do pensamento algo da inesgotável experiência da consciência dos outros.

A gestão democrática da educação é um valor consagrado por educadores no Brasil e no mundo, mas ainda em processo de incorporação à prática social. Entendendo que há um importante vínculo entre educação e emancipação, a gestão democrática é imprescindível para a formação da cidadania e para a construção de uma sociedade mais justa, humana e igualitária. (FERREIRA, 2000)

Reafirma-se, portanto, a importância da democratização da gestão educacional como princípio e como método. Esta deve estar presente em todas as instâncias da gestão e, não ocorrendo, é necessário articular formas de resistência. Os valores democráticos precisam pautar todo o processo educacional para, dessa maneira, a democracia ser de fato vivenciada e se tornar prática social.

A escola pode tanto reproduzir quanto superar valores sociais. Muitas vezes, os gestores e professores utilizam sua autoridade para definir o correto e o incorreto, para poder exercer o controle. Contudo, “não parece possível erradicar o autoritarismo sendo autoritário, construir o diálogo sendo demagógico, superar a violência agindo de forma preconceituosa.” (SOUZA, 2009, p. 5)

Durante o regime militar brasileiro (1964-1985) houve a imposição de um padrão de pensamento aos alunos, gerando um comportamento massificado. Essa massificação foi duramente criticada e combatida nas décadas posteriores. Também houve o cerceamento da liberdade dos professores, entendido aqui como um ato de violência, típico de governos autoritários. Por isso hoje, após décadas de discussão e de construção de bases democráticas na educação, retrocessos são inconcebíveis.

Para Ramos e Santoro (2017, p. 16), aqueles que lutam de verdade por uma escola sem doutrinação deveriam se amparar nas ideias de Paulo Freire, ao invés de combatê-las. Segundo a leitura que fazem das ideias deste educador, o processo de conscientização ocorre como uma libertação, formando uma pedagogia própria, construída pelo oprimido. Sendo assim, “(...)





qualquer imposição é uma agressão, seja o pensamento de direita ou de esquerda. Também é agressão contra o professor acusá-lo de doutrinador apenas por expressar o seu pensamento.”

No texto de apresentação da versão final da BNCC, publicada em 2017, são elencadas dez competências gerais, aquelas que devem ser trabalhadas ao longo da Educação Básica e perpassam todos os componentes curriculares. Essas competências gerais não estão relacionadas apenas ao aprendizado de conteúdos científicos, mas principalmente às habilidades psicossociais, a exemplo de empatia, cooperação e responsabilidade. O documento afirma que tais competências são necessárias para “uma formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”. (BRASIL, 2017, p. 18)

Mesmo com as modificações citadas no item anterior, a fundamentação teórica da BNCC não perdeu sua essência. Como referência, foram utilizadas as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos⁵⁹. Estas fazem parte de um conjunto de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, discutidas no âmbito do Conselho Nacional de Educação, em conjunto com diversas secretarias do Ministério da Educação, e aprovadas no ano de 2013.

De acordo com esse documento, os Direitos Humanos nasceram da “luta pelo reconhecimento, realização e universalização da dignidade humana.” Nesse processo de construção histórica de uma cultura dos Direitos Humanos, entendida como peça chave para a mudança social, a educação possui papel fundamental. Afirma-se como potencialidade de uma educação em Direitos Humanos, a “consolidação da democracia como um processo para o fortalecimento de comunidades e grupos tradicionalmente excluídos dos seus direitos.” (BRASIL, 2013, pp. 515-516)

Ainda, segundo essas diretrizes, para que o caráter global da educação se efetive, é imprescindível a fundamentação nos conceitos de cidadania e democracia. Para tanto, essa educação deve se comprometer a superar o “racismo, sexismo, homofobia e outras formas de discriminação correlatas”, promovendo a cultura da paz e se posicionando contra toda forma de violência. (BRASIL, 2013, p. 516)

A Declaração Universal dos Direitos Humanos é um documento de suma importância para a história das civilizações. Adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de

⁵⁹ Resolução n. 1/2012 do CNE/CP, publicada no Diário Oficial da União em 30 de maio de 2012.





dezembro de 1948, a declaração vem servindo de base conceitual para juristas no mundo todo e muitas nações tem os seus princípios incluídos nas suas Constituições. Apesar disso, muitas violações aos Direitos Humanos foram cometidas, a exemplo das ações dos diversos governos autoritários surgidos na América Latina nas décadas que se seguiram ao surgimento da Declaração.

Uma das questões mais relevantes a ser levantada, a qual permeia toda a discussão, diz respeito à laicidade do ensino. Quando grupos religiosos interferem diretamente na formulação de leis e diretrizes curriculares para a educação, o fazem por motivações relacionadas à sua própria moral religiosa. Tais motivações ferem o princípio da laicidade do Estado e também do ensino.

Os educadores e legisladores unidos em torno desse moralismo cristão conservador combatem ideias progressistas presentes na educação, as quais ocuparam o espaço público e adquiriram corpo conceitual do ponto de vista acadêmico. Por exemplo, a lei de inclusão de história e cultura africana⁶⁰ no currículo do Ensino Básico é lida como uma tentativa de ensinar religiões de matriz africana nas escolas, quando na verdade tem a intenção, dentre outras, de valorizar a tolerância a partir da diversidade religiosa.

Os estudos de gênero, apelidados de ideologia de gênero, são profundamente distorcidos pelos discursos analisados, o mais emblemático sendo dos Professores Contra a Ideologia de Gênero, reunidos quando da oposição à terceira versão da BNCC. Uma das discussões urgentes a ser feita com crianças e adolescentes é sobre a igualdade de gênero, por ser uma pauta social e política de extrema relevância, portanto, um assunto que deve fazer parte dos conteúdos escolares.

O respeito à diversidade de gênero também deve estar presente na escola, fazendo parte de um conjunto de políticas de combate à violência e à intolerância. Violências de gênero tem origem na misoginia e na discriminação, por isso, questões como o feminicídio e a homofobia precisam ser discutidas, considerando as fases de desenvolvimento dos alunos, obviamente.

No senso comum se confunde educação sexual com iniciação sexual, tamanho o desconhecimento e ignorância de determinados grupos da sociedade brasileira. Diversos

⁶⁰ Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. “Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e dá outras providências.” (in: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm)





estudos indicam que a orientação sexual nas escolas pode evitar casos de abusos, os quais ocorrem geralmente em casa, além de prevenir outros tipos de violência, como o feminicídio e, ainda, a gravidez precoce.⁶¹

Diante do exposto, reforça-se a necessidade de formar sujeitos capacitados para o diálogo e para a reciprocidade:

A gestão democrática da educação, na complexidade do mundo atual implica colocar a educação a serviço de novas finalidades, a fim de se poder, na tentativa de superar tudo o que tem corroído a humanidade neste quadro de caos e de barbárie em que vivemos, construir um futuro mais compromissado com toda a humanidade. (FERREIRA, 2000, p. 7)

Os educadores brasileiros devem fazer coro aos preceitos constitucionais e ao conjunto de nossa legislação educacional, pois, apesar das pressões conservadoras, nossas leis ainda asseguram o mínimo de liberdade de opinião e expressão. A pluralidade de ideias é a base de uma educação aos moldes republicanos e democráticos. Nesse sentido, qualquer tentativa de restrição de liberdades deve ser combatida.

Considerações finais

248

Assistindo à inépcia do governo federal no controle de uma pandemia e ao descaso em relação às vidas perdidas e à precariedade em que vivem milhares de famílias brasileiras, torna-se ainda mais urgente trazer à luz discussões a respeito do potencial transformador da educação. Sem ingenuidades utópicas, mas caminhando com os pés firmes no chão, o magistério deve avançar resistente aos retrocessos.

Para que a Formação em Direitos Humanos se consolide é necessário que os professores tenham cada vez mais liberdade para tratar de assuntos caros à temática, como o sexismo, o racismo e a homofobia. Quebrar ciclos históricos de violência é o grande desafio de uma educação compromissada com os Direitos Humanos. Além das questões mais comuns relativas ao combate a todo tipo de preconceito e discriminação. Em uma linha de pensamento de proteção à vida, devemos incluir também a educação ambiental, da qual depende o nosso futuro.

⁶¹ <https://www.brasildefatombg.com.br/2019/05/14/educacao-sexual-previne-muitas-violencias-diz-professor> – texto de autoria de Raíssa Lopes.





A educação não pode ser esvaziada de seu conteúdo político, pois este faz parte de sua essência. Se a educação básica no Brasil caminha para a universalização, isso é fruto de um processo social e político, permeado por muitas batalhas. É por todo um histórico de lutas do magistério brasileiro que retrocessos não podem ser admitidos e, nesse contexto, a garantia da laicidade do ensino é fundamental.

Referências

AGUIAR, Leticia Carneiro; NUNES, Silvia Ávila. O direito à liberdade de ensinar à luz da Constituição Federal de 1988. **Poiésis – Unisul**. Tubarão, v. 11, n. 20, p. 494-511, jun/dez 2017. Disponível em:
<<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/5040>> Acesso em: 18 de maio de 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federal do Brasil de 1988**. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em 14 de julho de 2020.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a Base**. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, Brasília, MEC, 2017. Disponível em:
<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em: 14 de abril de 2018.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. Brasília, MEC, 2013. 562p.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8069 de 13 de julho de 1990. Publicação comemorativa aos 18 anos do ECA, Prefeitura de Curitiba, Fundação de Ação Social, 2008.

_____. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em: 25 de maio de 2020.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Lei nº 246/2019: Institui o Programa Escola Sem partido**. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br>> Acesso em: 25 de agosto de 2020.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Assembleia Geral das Nações Unidas – 1948. *In*: KONDER, Rodolfo. **Anistia Internacional: Uma porta para o futuro**. Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1988.



FERREIRA, Naura Syria Carapelo. Gestão democrática da educação para uma formação humana: conceitos e possibilidades. **Em Aberto**. Brasília, v. 17, n. 72, p. 167-177, fev/jun. 2000. Disponível em:
<<http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2130/2099>> Acesso em: 18 de maio de 2020.

GADOTTI, Moacir. **Gestão democrática com participação popular: planejamento e organização da educação nacional**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2013. Série Cadernos de Formação, v. 6.

LOPES, Raíssa. Educação Sexual previne muitas doenças, diz professor. **Brasil de Fato Minas Gerais**. Belo Horizonte, 2019. Disponível em:
<<https://www.brasildefatomg.com.br/2019/05/14/educacao-sexual-previne-muitas-violencias-diz-professor>> Acesso em: 05 de setembro de 2020.

MOURA, Fernanda Pereira. Conservadorismo cristão e perseguição aos estudos de gênero: a quarta versão da BNCC. **Revista Communitas**, v. 2, n. esp. (2018) Disponível em<<https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/1877>> Acesso em: 6 de abril de 2020.

RAMOS, Moacyr Sales; SANTORO, Ana Cecilia dos Santos. Pensamento freiriano em tempos de Escola sem Partido. **Revista Inter-Ação**. Goiânia, v. 42, n. 1, 140-158, jan./abr. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.5216/ia.v42i1.44076>> Acesso em 24 de março de 2020.

SEFFNER, Fernando. Escola pública e função docente: pluralismo democrático, história e liberdade de ensinar. **Anais do XXIX Simpósio Nacional de História - Contra os preconceitos: História e Democracia**. Brasília/UNB, 2017. Disponível em:
<<https://www.snh2017.anpuh.org/site/anais>> Acesso em: 18 de maio de 2020.

SILVA, Daniel Pinha. Ampliação e veto ao debate público na escola: História pública, ensino de História e o projeto “Escola Sem Partido”. **Transversos: Revista de História**. Rio de Janeiro, v. 07, n. 07, set. 2016. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/24943>> Acesso em: 24 de março de 2020.

SOUZA, Angelo Ricardo. Explorando e construindo o conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 25, n. 3, pp. 123-140 dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0102-46982009000300007&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 21 de maio de 2020.



**A FORMAÇÃO DOCENTE NA ESCOLA DO CAMPO: DO ENSINO DA LÍNGUA
MATERNA À EDUCAÇÃO INCLUSIVA**ARAUJO, Ana Paula ⁶² – UNESPAR
SILVA, Sandra Salette Camargo ⁶³ – UNESPAR**RESUMO**

Este estudo objetiva discutir acerca das teorias abordadas no projeto de pesquisa apresentado no ano de 2020 ao Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) ofertado pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), intitulado: Educadores como agentes inclusivos no ensino de Língua Portuguesa na Escola Municipal do Campo Interventor Manoel Ribas. As reflexões serão pensadas considerando a perspectiva da Educação Inclusiva, que abrangerá primeiramente a Educação do Campo, em que destacaremos a luta dos sujeitos do campo pelo acesso à educação justa, como também os preconceitos que os camponeses enfrentam na sociedade. Em seguida a Educação Linguística será discutida no intuito de percebermos a sua importância no ensino de uma língua materna inclusiva e contextual. Para tanto, a metodologia é de cunho bibliográfico em que adotamos como referência teórica as pesquisas de Mantoan (2015), Mendes (2017), Silva (2017), Bueno (2008), Santos e César (2014), Antunes (2003, 2007, 2009), Bagno (2001, 2003, 2006, 2007), Bortoni-Ricardo (2005, 2009, 2011) e Cagliari (2010), Molina e Freitas (2011), Melo (2019), Botassini (2015), como também análise de documentos vigentes relacionados aos conceitos supracitados na perspectiva da Educação Inclusiva. Tendo como linha de pesquisa “Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva”, o projeto se aplica em uma escola camponesa de União da Vitória/PR, proporcionando espaço de formação à equipe pedagógica. Pensando nisso, nesse estudo questionamos, de que maneira a formação docente na perspectiva da Educação Inclusiva pode colaborar para um ensino de Língua Portuguesa contextualizado à realidade de uma escola camponesa? Perante isso, iremos refletir sobre a importância da efetivação da Educação Inclusiva através de teorias ligadas à Educação do Campo e Educação Linguística, de modo a apontarmos a formação docente como meio viável à essa prática.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Educação do Campo. Educação Linguística. Formação docente.

⁶² ARAUJO, Ana Paula. Docente colaboradora do Colegiado de Pedagogia da Unespar-Campus União da Vitória e docente efetiva da prefeitura de União da Vitória/PR. Mestranda do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI da Universidade Estadual do Paraná, Unespar. Integrante do Epedin – Espaço de Estudo e Pesquisa em Educação Direito e Inclusão Unespar-GEPPRAX. E-mail paulinhahistoria@hotmail.com

⁶³ SILVA, Sandra Salette de Camargo. Docente associada do Colegiado de Pedagogia do Campus de União da Vitória e Docente permanente do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI da Universidade Estadual do Paraná, Unespar. Lídera e coordena o Epedin – Espaço de Estudo e Pesquisa em Educação, Direito e Inclusão - Unespar-GEPPRAX e integra o CEDH/NESPI Centro de Educação em Direitos Humanos e Núcleo de Educação Especial e Inclusiva da Unespar. E-mail Sandra-salette@unespar.edu.br





Introdução

A Educação Inclusiva é alvo de muitas contrariedades entre a teoria e a prática na educação brasileira, perante isso, há grandes repercussões entre pesquisadores e educadores em diferentes esferas educacionais. Estudiosos como Mendes (2017), Mantoan (2015), Bueno (2008), Silva (2017), Santos e César (2014), Santos (2011) entre outros, defendem a educação para todos/as e realizam discussões através de pesquisas bibliográficas e de campo, além de análises documentais referentes à educação brasileira com olhares para a Educação Inclusiva. Com isso, como resultado, apontam que a educação exige uma melhoria na formação de professores para que se promova a inclusão da diversidade humana nas escolas.

Neste contexto, esse estudo volta-se para o ensino de Língua Portuguesa na Educação do Campo. Pesquisadores como Antunes (2003, 2007, 2009), Bagno (2001, 2003, 2006, 2007), Bortoni-Ricardo (2005, 2009, 2011) e Cagliari (2010), defendem a educação linguística como forma de valorizar as variações linguísticas presentes em diferentes realidades escolares. Com isso, suas pesquisas resultam da constatação de posturas tradicionalistas adotadas por muitos professores no ensino normativo da língua, o que gera um descompasso, principalmente nas Escolas do Campo, no que tange a integração entre as teorias sociolinguísticas e a práxis docente.

Com base nisso, cabe ao professor compreender o caráter social e cultural dos seus educandos a fim de que o ensino da língua materna se torne inclusivo. Nesse sentido, considerando-se o caso do homem do campo, mostra-se necessária a desconstrução deste como alguém caracterizado por ser uma pessoa ingênua, rude e que fala errado. Destacamos isso em razão do fato de ser perceptível que a história da Educação do Campo esteve durante muito tempo marginalizada, não sendo prioridade das políticas públicas.

Em virtude dessa perspectiva excludente acerca do homem do campo, a prática da Educação Inclusiva revela-se urgente nas escolas campesinas, sobretudo nas aulas de Língua Portuguesa, onde se observa que a prática docente de caráter tradicional acaba por subjugar a variação linguística campesina à norma culta.

Perante essa realidade, compreendemos que é através da formação docente que poderá ocorrer melhorias no processo de ensino-aprendizagem. A conscientização dos profissionais da educação poderá ocorrer novas posturas atitudinais frente à Educação Inclusiva e que





consequentemente refletirá em novos caminhos metodológicos pensados na diversidade no contexto campesino.

A partir dessas reflexões, entendemos oportuno questionar de que maneira a formação docente na perspectiva da Educação Inclusiva pode colaborar para um ensino de língua materna contextualizado à realidade de uma escola campesina?

Na tentativa de responder a esse questionamento, este estudo objetiva anunciar algumas das teorias que são abordadas no projeto de pesquisa apresentado no ano de 2020 na seletiva do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) ofertado pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), intitulado: Educadores como agentes inclusivos no ensino de Língua Portuguesa na Escola Municipal do Campo Interventor Manoel Ribas. Primeiramente apresentaremos algumas reflexões sobre a Educação do Campo, relatando brevemente a história de luta e resistência frente aos diversos preconceitos que os cercam. Na sequência discorreremos sobre a Educação Linguística como forma de tornar o ensino de Língua Portuguesa mais inclusivo e contextualizado a realidade campesina. Por fim, realizaremos nossas considerações em relação ao que foi discutido reafirmando a necessidade de realizar formações docentes para que todas as reflexões abordadas se efetivem na prática.

Para tanto, a metodologia selecionada nesse estudo é de cunho bibliográfica em que adotamos como referência teórica as pesquisas de Mantoan (2015), Mendes (2017), Silva (2017), Bueno (2008), Santos e César (2014), Antunes (2003, 2007, 2009), Bagno (2001, 2003, 2006, 2007), Bortoni-Ricardo (2005, 2009, 2011) e Cagliari (2010), Molina e Freitas (2011), Melo (2019), Botassini (2015), como também cunho documental no qual analisamos alguns documentos vigentes relacionados aos conceitos supracitados na perspectiva da Educação Inclusiva. Por meio destes iremos reafirmar a importância da formação docente para realizar novos rumos na educação principalmente no que corresponde a Educação Inclusiva.

Educação do Campo: lutas e resistências

Ao discutirmos sobre a Educação do Campo, devemos, antes, esclarecer quais sujeitos estão inseridos nessa modalidade educacional no Brasil. A Educação do Campo atende não somente a agricultores, como também a criadores, extrativistas, pescadores, ribeirinhos, caiçaras, quilombolas e seringueiros.





De acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Estado do Paraná de 2006 (DCE-PR, 2006), o histórico da Educação do Campo contempla quatro períodos que correspondem da fase da colonização do Brasil até a contemporaneidade. É possível perceber neste documento que a história da Educação do Campo é marcada por lutas e resistências.

Com a redemocratização brasileira já na década de 1980, que se fortaleceu com a nova Constituição de 1988, documento no qual se defende a educação para todos, conforme o Art. 205:

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

Após esse documento, na década de 1990, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 9394/96), em que se reafirma o direito de todos à educação e se reconhece a diversidade cultural do campo:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (LDB, 9394/96).

Esses documentos proporcionaram um avanço muito importante para o incentivo de diversas discussões voltadas à Educação do Campo, como a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, ocorrida em 1998.

O poder público passou então, a reconhecer a necessidade de pensar uma legislação específica de educação aos povos do campo. Com isso, foram aprovadas no Estado do Paraná as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo em 2002 (DCE do Campo-PR, 2002), que coloca como desafio: considerar a cultura dos povos do campo em sua dimensão empírica e fortalecer a educação escolar como processo de apropriação e elaboração de novos conhecimentos.





Mesmo contendo na legislação os direitos educacionais do homem do campo, ocorrem ainda diversos problemas relacionados à garantia desses direitos. As pesquisas realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), em 2006, apontaram algumas dificuldades em relação à educação do campo, citadas no caderno da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (BRASIL, 2007, p. 18):

- Insuficiência e precariedade das instalações físicas da maioria das escolas;
- Dificuldades de acesso dos professores e alunos às escolas;
- Falta de professores habilitados e efetivados;
- Falta de conhecimento especializado sobre políticas de educação básica para o meio rural, com currículos inadequados que privilegiam uma visão urbana de educação e desenvolvimento;
- Ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas rurais;
- Baixo desempenho escolar dos alunos e elevadas taxas de distorção idade-série;
- Baixos salários e sobrecarga de trabalho dos professores, quando comparados com os que atuam na zona urbana;
- Necessidade de reavaliação das políticas de nucleação das escolas e de implementação de calendário escolar adequado às necessidades do meio rural (SECAD/MEC, 2007, p. 18).

Dentre os desafios citados, destacamos a “falta de conhecimento especializado sobre políticas de educação básica para o meio rural (...)” (SECAD/MEC, 2007, p.18). Não é custoso afirmarmos que, a descontextualização do ensino campesino é um dos desafios que se perpetua, essa questão é apontada por Molina e Freitas (2011), no qual discute sobre o direito do educando campesino em acessar conhecimentos científicos a partir da sua realidade. Sendo assim, corroboramos com Melo (2019, p. 497), quando se enfatiza que para “entender as peculiaridades e especificidades dos povos do campo, requer uma equipe pedagógica multidisciplinar uma tomada de atitude voltada para a inclusão”. Em consonância a isso, Santos e César (2014) e Santos (2011) afirmam que a Educação Inclusiva se refere a todos os educandos, sendo o foco aqueles que integram sobretudo meios socialmente desvalorizados, como no caso do campo.

Perante isso, pontuamos que evidenciar o olhar para a Educação do Campo é dar voz aos indivíduos que foram e são estigmatizados pela sociedade. E é pelo viés da Educação





Inclusiva que irá contribuir para uma educação com equidade, como também valorizar o homem do campo como sujeito legítimo e atuante na sociedade.

Considerando-se este cenário, pensando nos homens do campo, com suas diversas crenças, costumes e linguagens, esta pesquisa ressalta a importância de se pensar no sujeito do campo para a prática de um ensino de língua materna de qualidade. Segundo Almeida (2002 apud JUNQUEIRA, 2003 p. 184), “importa-nos que nossos alunos sejam sujeitos de suas próprias histórias ao invés de apenas poderem reconhecer o sujeito das orações”.

A afirmação de Almeida (2002 apud JUNQUEIRA, 2003) nos faz refletir sobre como estimular os alunos do campo para que sejam sujeitos de suas próprias histórias também no processo de ensino-aprendizagem, afetando (positivamente) o modo como esses alunos se enxergam em um país que carrega um histórico de exclusão em relação a eles.

Uma prática pedagógica e um ensino de língua materna que contribuam para esse cenário devem ser contextualizados, interacionais. Por outro lado, implicam conhecimento. Pensando nisso, o primeiro passo para um ensino contextualizado é conhecer quem são esses sujeitos e compreender como é a sua realidade. Parece-nos improdutivo pensar ser possível contemplar as necessidades educacionais de uma localidade rural com um currículo escolar essencialmente urbano. Esse pensamento já é defendido em documentos vigentes, como as DCE do Campo – PR⁶⁴ (2002, p. 26):

Entender o campo como um modo de vida social contribui para auto afirmar a identidade dos povos do campo, para valorizar o seu trabalho, a sua história, o seu jeito de ser, conhecimentos, relação com a natureza e como ser da natureza.

Com a valorização da realidade social no ensino, o aluno do campo se identificará com a educação que está sendo proporcionada a ele. Isso não deve ocorrer somente na Língua Portuguesa, o ideal é que as peculiaridades locais sejam contempladas em todas as disciplinas.

Ao olhar para a Educação do Campo e para os sujeitos nela inseridos, faz-se necessário voltar-se para essas vertentes teóricas que contribuem para o entendimento da variação linguística presente na área rural. Dentro da realidade linguística campesina, alguns estudos realizados intitulam a variedade linguística desse grupo como “dialeto caipira” (BORTONI-

⁶⁴ Diretrizes Curriculares Educacionais do Campo do Paraná.



RICARDO, 2005, 2011). Para a autora, caipira é presentemente um adjetivo que descreve o modo rústico e tradicional dos habitantes do campo, independente de região geográfica. É importante destacar que, segundo a autora, essa definição única do termo “caipira” para os diferentes homens do campo não se aplica à cultura e à linguagem desses sujeitos, pois apresentam uma grande variedade.

Por isso, ressaltamos que o dialeto caipira não é uniforme em todo território nacional. Conforme Aguilera (2008), a ideia de homogeneidade do sujeito do campo é resultado de julgamentos enraizados às crenças e atitudes da sociedade urbana que defende uma hierarquização da língua falada. A hierarquia da língua está relacionada às relações de poder que estão embutidas em discursos que defendem o empoderamento de uma forma de falar sobre a outra.

Botassini (2015) defende que em toda sociedade, as diferenças de poder existentes entre grupos sociais distintos podem ser percebidas na variação linguística e nas atitudes para com essas variações. Em concordância com essa afirmação, sabemos que em todas as esferas sociais ocorrem as relações de poder na língua, o que resulta no chamado “preconceito linguístico”, que nada mais é que a não aceitação das variedades linguísticas, alvo de estudos de muitos pesquisadores, como Bagno (2007) e Bortoni-Ricardo (2005).

Os preconceitos linguísticos são resultantes das crenças e atitudes sociais. Contudo, ao olharmos para o homem do campo, observamos que esse preconceito não é só linguístico, mas também social. Botassini (2015) afirma que é o colono que sofre preconceito, sua fala é apenas um dos elementos que o identificam.

Perante esses ideais de preconceito enraizados nas sociedades, é relevante que, envolvidos com a Educação do Campo, os professores estejam conscientes dessas variedades e que as levem em consideração ao planejar suas aulas. Ao olhar para estas questões, o projeto de pesquisa já mencionado visa colaborar com docentes de uma escola do campo do município de União da Vitória/PR, através de discussões e reflexões acerca das práticas pedagógicas relacionadas a esta realidade. Com isso, enfatizamos a importância das teorias relacionadas à Educação Inclusiva no processo formativo desses docentes para fortalecer a prática de uma educação justa para todos.



**Educação Linguística: o caminho para a contextualização do ensino de Língua Portuguesa**

Sabemos que o ensino de língua materna no Brasil desperta diversas reflexões relacionadas às dificuldades dos alunos. Perante isso, as teorias linguísticas se fortaleceram enquanto discussões acadêmicas no ensino de Língua Portuguesa a partir da década de 1960, Ilari (1980) destaca que “a Linguística é uma ciência de importação recente (sua introdução no currículo de Letras, como disciplina obrigatória, data do início da década de 60)”. Perante isso, os estudos e argumentos direcionados às posturas dos docentes e às metodologias de ensino da língua tomaram rumos diferentes no meio acadêmico.

Uma das principais contribuições dos estudos linguísticos para o ensino de línguas, está no enfoque do objeto de estudo dentro da sala de aula, o texto. Na visão tradicional o ensino se volta para a gramática normativa, no qual se ensina de forma fragmentada, ou seja, com palavras ou frases sem construção de sentido para os alunos, que para Antunes (2009) esse viés reduz a língua à itens gramaticais. No entanto, com o olhar linguístico espera-se que o ensino da língua tenha o texto como ponto de partida, como defende Travaglia (2011, p.38), “a comunicação deve sempre ser feita em uma perspectiva textual, já que nos comunicamos por textos”, as aulas necessitam ser contextualizadas, os conteúdos normativos devem fazer sentido ao educando para que não se perpetue a ideia de que “as aulas de português são chatas”.

O uso de textos em aula tem sido defendido entre os estudiosos, e esta vertente cresce nas discussões dentro das universidades, principalmente na formação de docentes.

Tendo em vista que a introdução da Linguística nas universidades brasileiras remonta aos anos 60, e que, ao longo do tempo, o resultado das pesquisas se faz sentir na sociedade, notadamente no âmbito educacional, pode-se dizer que tais desenvolvimentos repercutem na constituição da disciplina língua portuguesa, com consequências diversificadas, diante da complexidade do cenário educacional brasileiro. (PILATI et al., 2015, p. 397)

Perante isso, destacamos a presença das ciências relacionadas à Linguística nas pesquisas acadêmicas nas últimas décadas o que consequentemente direcionou a Sociolinguística enquanto conhecimento científico para o ensino de língua. A Sociolinguística se preocupa em analisar a língua em uso nas diversas comunidades sociais, portanto, ela se atenta à variação linguística. Mollica e Braga (2003, p. 47) afirmam que “À sociolinguística





interessa a importância social da linguagem, desde pequenos grupos socioculturais a grandes comunidades”. Por esse motivo defendemos o ensino de língua materna voltado para os estudos sociolinguísticos, no qual evidencia os diversos tipos de textos, bem como as variações linguísticas, que segundo Bortoni-Ricardo (2005, p. 175), “é concebida hoje como um dos principais recursos postos à disposição dos falantes para cumprir duas finalidades cruciais: (a) ampliar a eficácia de sua comunicação e (b) marcar sua identidade social”.

Essas propostas de ensino estão alinhadas com as bases teóricas como Antunes (2003, 2007, 2009), Bagno (2001, 2003, 2006, 2007), Bortoni-Ricardo (2005, 2009, 2011), Cagliari (2010), entre outros, inclusive com os documentos oficiais que regem a educação brasileira, como a Base Nacional Curricular Comum (BNCC/2008) vigente.

Em concordância as Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná (DCEs) defendemos a relação entre os conteúdos da língua materna com a realidade social dos educandos (PARANÁ, 2008). Isso, colabora para a percepção do estudante enquanto sujeito, assim como o entendimento deste sobre os diferentes usos da língua. Nesse sentido, as DCEs demandam (PARANÁ, 2008, p. 48) “uma proposta que dá ênfase à língua viva, dialógica, em constante movimentação, permanentemente reflexiva e produtiva”.

Observa-se que a contextualização do ensino da língua materna aproxima do que seja a Educação Linguística, a qual visa recuperar vozes, dar espaço para diferentes discursos, utilizar-se da fala e da escrita como forma de compreender o mundo e intervir sobre ele. De acordo com Travaglia (2011, p. 24),

A Educação Linguística deve ser entendida como o conjunto de atividades de ensino/aprendizagem, formais ou informais, que levam uma pessoa a conhecer o maior número de recursos da sua língua e a ser capaz de usar esses tais recursos de maneira adequada para produzir textos as serem usados em situações específicas de interação comunicativa [...].

Bagno e Rangel (2005, p. 63) entendem que,

educação linguística é o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas [...].





Observamos que Bagno e Rangel (2005) ampliam a abordagem da Educação Linguística para além da escola, abrangendo toda a existência de um indivíduo, já Travaglia (2011) enfatiza a Educação Linguística na escola, abordando as formas que o professor adotará para se efetivar esse ensino de língua.

Com a Educação Linguística o professor irá valorizar a identidade linguística e sociocultural de seus alunos, e que poderá favorecer a formação do sujeito para a cidadania. No entanto, geralmente, a prática de ensino da Língua Portuguesa não ocorre como consta na maior parte da bibliografia recente (documentos, livros, artigos etc.), de maneira que esse ensino não evidencia a almejada relação entre a teoria e a práxis.

Conforme Bagno e Rangel (2005, p. 65),

Nas universidades, os debates e mesmo os resultados da pesquisa científica praticamente não ultrapassam o círculo restrito dos centros de investigação e das publicações especializadas, pouco numerosas e de distribuição deficiente.

Nesse sentido, verificamos a causa do descompasso entre a universidade e a escola, cujas repercussões conhecem-se desastrosas devido ao desconhecimento das teorias linguísticas por maior parte dos professores da educação básica. Entre essas repercussões destacam-se: (1) a variação linguística rotulada como erro; (2) o ensino pautado apenas na gramática; (3) desconhecimento sobre a educação linguística e resistência na sua aplicação; (4) a norma culta entendida como a única forma correta no uso da língua (ANTUNES, 2003, 2007, 2009; BAGNO, 2001, 2003, 2006, 2007; BORTONI-RICARDO, 2005, 2009, 2011, 2013; CAGLIARI, 2010; ILARI; BASSO, 2011; TRAVAGLIA, 2009, 2011).

A proximidade com as teorias linguísticas necessita de formações docentes que estimulem o repensar acerca das metodologias de ensino. É necessário que as escolas revejam as mentalidades, superem mitos linguísticos (descritos por Bagno, 2007) e reflitam novos caminhos de planejamentos dentro dessas perspectivas. Com isso, o professor terá novos direcionamentos de como estimular as habilidades essenciais aos alunos: a) oralidade; b) leitura; c) escrita; d) literatura; e) análise linguística (PARANÁ, 2008), para a diversidade.

Desse modo, o estudo aqui apresentado nos direciona a aprofundar pesquisas futuras na formação docente que enfoquem no ensino de língua materna pelo viés da Educação Linguística no qual fortalecerá a prática da Educação Inclusiva nas escolas do campo.





Pesquisadores como Bueno (2008), Mantoan (2015), Silva (2017) e Mendes (2017), que são envolvidos com a inclusão, enfatizam a importância de não apenas incluir o aluno na escola, mas também de garantir a oportunidade da sua participação no processo de ensino e aprendizagem, no qual se efetivará através de metodologias que visam aulas contextualizadas.

Considerações finais

Este estudo sinaliza para a continuidade de pesquisas voltadas à formação docente na perspectiva da Educação Inclusiva, especificamente no ensino de Língua Portuguesa no contexto campesino.

Após a seleção das bases teóricas e documentais, foi possível depararmos com fragilidades de formação docente pensada na inclusão, como também na realidade do sujeito do campo. Com isso, ocorre em muitas escolas o distanciamento da prática da Educação Inclusiva.

Perante essas constatações, evidenciamos a propositura do estudo que partiu da questão fundante: de que maneira a formação docente na perspectiva da Educação Inclusiva pode colaborar para um ensino de Língua Portuguesa contextualizado à realidade de uma escola campesina?

Ressaltamos que percebemos até aqui, a relevância do projeto de pesquisa a ser realizado durante o Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) ofertado pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), intitulado: Educadores como agentes inclusivos no ensino de Língua Portuguesa na Escola Municipal do Campo Interventor Manoel Ribas por meio de reflexões, considerando a perspectiva da Educação Inclusiva, que abrangerá primeiramente a importância da formação docente para a efetivação da Educação Inclusiva.

Dessa forma, por meio das ações pedagógicas construída coletivamente poder-se-á atender e possibilitar um ensino correspondente à realidade e as suas demandas. Por fim, estamos convencidos que este estudo é relevante, bem como o projeto de pesquisa supracitado, pois proporciona discussões que muitas vezes são veladas tanto por políticas públicas quanto pelos próprios profissionais da educação.





Referências

ANTUNES, I. **Aula de Português**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2003. 181 p.

_____. **Muito além da gramática por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2007. 166 p.

_____. **Língua, texto e ensino outra escola possível**. 2.ed. São Paulo: Parábola, 2009. 238 p.

BAGNO, M. **Português ou Brasileiro? Um convite à pesquisa**. 2.ed. São Paulo: Parábola, 2001. 182 p.

_____; STUBBS, M.; GAGNÉ, G. **Língua Materna letramento, variação & ensino**. 2.ed. São Paulo: Parábola, 2003. 245 p.

BAGNO, M.; RANGEL, E. O. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005.

_____. **A norma oculta**. 5.ed. São Paulo: Parábola, 2006. 199 p.

_____. **Preconceito Linguístico o que é como se faz**. 49. Ed. São Paulo: Loyola, 2007. 186 p.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística & educação**. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2005. 263 p.

_____. **Educação em língua materna. A sociolinguística na sala de aula**. 6.ed. São Paulo: Parábola, 2009. 110 p.

_____. **Do campo para a cidade estudo sociolinguístico de migração e redes sociais**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2011. 300 p.

BOTASSINI, J. O. M. A Importância dos Estudos de Crenças e Atitudes para a Sociolinguística. **SIGNUM: Estudos Linguísticos**, Londrina, v.18, n.1, p. 102-131, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2021.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 2 ago.2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.





BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (1997). Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>> Acesso em: 02 ago. 2021.

BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial?. In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, A. (Orgs) **Deficiência e Escolarização: novas perspectivas de análise**. São Paulo: Junqueira & marin, 2008. p. 43-63.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. 1. ed. São Paulo: Scipione, 2010. 176 p.

ILARI, R; BASSO, R. **O português da gente a língua que estudamos a língua que falamos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011. 272 p.

ILARI, R. Linguística e ensino da língua. In: **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**. nº 22, USP – São Paulo, 1980, p. 19-26.

JUNQUEIRA, F. G. C. **Confronto de vozes discursivas no contexto escolar: percepções sobre o ensino de gramática da língua portuguesa**. 2003. Dissertação (Mestrado em Letras) – PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2003. p.183-188.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar. O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MEC/SECAD – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. **Relatório de Gestão**, Exercício 2007. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=18671-secadi-relatorio-gestao-mec-2007-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 01 ago. 2021.

MELO, M. A. V. Educação Inclusiva nas escolas do campo: desafios e possibilidades. **Diversitas Journal**. Santana do Ipanema/AL. vol. 4, n. 2, p.496-510, mai/ago. 2019.

MENDES, E. M. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. (orgs) **Educação Espacial Inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**. Rio de Janeiro: Brasil Multicultural, 2017.

MOLLICA, Maria Cecília e BRAGA Maria Luiza. **Introdução a Sociolinguística: o tratamento da variação**. 2ª ed. – São Paulo: Contexto, 2003.

MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. A. **Avanços e desafios na construção da educação do campo**. Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011

PARANÁ. **Diretrizes curriculares da educação do campo (2006)**. Disponível em:
<<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/diretrizescurricularesestadaaisdaeducacaodocampo.pdf>> Acesso em: 01 ago. 2021.





_____. **Diretrizes curriculares da educação básica – língua portuguesa (2008).**

Disponível em:

<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_port.pdf> Acesso em: 01 ago. 2021.

PILATI, E.; NAVES, R. R.; VICENTE, H. G.; SALLES, H. Educação linguística e ensino de gramática na educação básica. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 395-425, 2011.

SANTOS, J.; CÉSAR, M. **Perspectivas face à educação inclusiva: Um estudo em escolas do meio rural algarvio**. Núm. 33, pp. 145-171, 2014. Disponível em: <<http://www.eses.pt/interaccoes>> Acesso em: 02 ago. 2021.

SILVA, S. S. de C. **Inclusão, Educação Infantil e a formação docente: percursos sinuosos**. Curitiba: Íthala, 2017.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2009. 245 p.

_____. **Gramática ensino plural**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2011. 240 p.



**OCUPANDO ESPAÇOS DA UNIVERSIDADE: Como a Monitoria Acadêmica
contribui para o desenvolvimento do protagonismo estudantil**CAMPOS, Talita⁶⁵ – UNESPAR
GOMES, Thalía⁶⁶ – UNESPAR
VAZ, Joana D’Arc⁶⁷ – UNESPAR**RESUMO**

O principal objeto desta pesquisa é o estudo das características e aspectos da Universidade que auxiliam e fortalecem a participação acadêmica no coletivo da academia, tornando possível que a integralidade seja potencializada pela interdisciplinaridade e pela participação efetiva dos estudantes em seu ambiente de formação. Como objetivo pretende-se analisar de que maneira a monitoria acadêmica pode contribuir e influenciar o processo de formação do protagonismo estudantil na Universidade. Utilizou-se como metodologia, pesquisas e análises documentais e bibliográficas. A socialização pode existir por meio de participação e ocupação, oportunizar que o sujeito tenha parte na ação constituinte do ambiente o qual está inserido e torná-lo pertencente de sua cultura e do seu principal cenário de desenvolvimento, então o apoderar-se dos espaços desse ambiente será condição natural e necessária do indivíduo em sociedade. Desse modo, o presente trabalho busca a compreensão reflexiva a respeito da necessidade de que a Universidade promova e incentive que os acadêmicos possam participar e ocupar os múltiplos espaços da mesma, considerando também que os mesmos tenham a oportunidade de projetar e serem protagonistas de seus projetos. Considerando a interdisciplinaridade, o ensino, a pesquisa e a extensão, como aspectos fundamentais na formação docente superior. Através de um panorama social com recorte na atualidade, buscamos fazer uma relação com a forma que a instituição oportuniza ou não a ocupação dos acadêmicos nos espaços da universidade e como o movimento estudantil se vê e atua de forma histórica com relação ao protagonismo juvenil.

Palavras-chave: Monitoria Acadêmica. Formação Docente. Protagonismo Estudantil. Universidade.

⁶⁵ Bolsista PIBIS, do projeto de filosofia, "Literatura e Filosofia: um olhar para liberdade" desde 2020, possuindo experiência anterior como Bolsista PIBEX, posteriormente como PIBIS e novamente participante como Bolsista do PIBIS. <http://lattes.cnpq.br/5767164353573819>. E-mail: taacamposgoncalves@gmail.com

⁶⁶ Acadêmica terceiro ano do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná, <http://lattes.cnpq.br/1167512097226290>. E-mail: thaliagomescordeiro98@gmail.com

⁶⁷ Pós-doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Professora do Colegiado do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus de União da Vitória/PR. É pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educativa (GEPPRAX) da UNESPAR; Grupo de Estudos e Pesquisas História e Sociedade nos Campus Gerais-PR (HISTEDBR/UEPG); do Grupo Transformações do Mundo do Trabalho (TMT/UFSC) e do Programa de Extensão Coletivo Paulo Freire: Filosofia, Educação e Cultura (UNESPAR). ORCID 0000-0001-6089-3857. E-mail: darcvaz.13@gmail.com





Introdução

Quando o espaço da graduação privilegia durante a vida acadêmica a exploração e o acesso efetivo aos recursos de formação e extensão, o desenvolvimento dos indivíduos se preenche por iniciativas que podem criar ligações entre os saberes prévios e os sistematizados, entre a universidade e a comunidade, a partir de ações que considerem a teoria e a prática de acordo com a realidade e a capacidade dos acadêmicos de se organizarem em relação as informações e os conteúdos que são propostos durante o curso de formação. Um desafio que se relaciona com as estratégias estruturantes da universidade nos aspectos que contemplam a participação ativa dos acadêmicos no horizonte da graduação.

Com a chegada no ambiente universitário, as vivências políticas, culturais e sociais que os acadêmicos desenvolverão, podem dar acesso a horizontes ainda não explorados, tornar possível que a condição de apenas ouvintes seja superada, a fim de potencializar a participação e acesso nos diversos espaços da universidade, e por consequência, na sociedade, para além, incentivar a autonomia, o direito ao posicionamento político pautado no diálogo ético, visando o respeito, as diferenças e a integridade física e moral do coletivo, todas estas, características que no contexto deste estudo, identificaremos como protagonismo estudantil.

Ao serem inseridos em espaços que fortalecem o desenvolvimento acadêmico, que se ao horizonte da cidadania e da voz ativa, os indivíduos podem experimentar e vivenciar cenários de participação e ocupação efetiva no meio social o qual se encontram, a fim de que o esquema engessado da lógica de uma estrutura individualista, que induz o indivíduo a limitar-se a consumir e absorver, tornando-os cidadãos passivos, seja desconstruída.

Nesse contexto, avaliando na perspectiva do protagonismo estudantil, é possível problematizar alguns pontos, por exemplo, qual a valia de buscar conscientização de ocupação de espaços e participação ativa dos indivíduos, se a conjuntura social se fundamenta no silenciamento das ideias não padronizadas? De forma mais específica podemos questionar, de que maneira será possível reivindicar o poder de ação e transformação protagonizado pelos estudantes da graduação, se de forma sistemática o tradicionalismo que dita a hierarquia de funções é culturalmente vigente?





Convém então discorrer não apenas sobre a necessidade do exercício do oportunizar, mas também, da problematização que se fundamenta os desafios que permeiam a busca e o incentivo da participação e ocupação ativa dos acadêmicos no ambiente universitário.

Traremos neste texto algumas dessas reflexões, ressaltando aspectos positivos da monitoria e salientando necessidades que devem ser melhor compreendidas no emprego do que seria propriamente dito, a vivência no ensino superior. A monitoria traz benefícios que vão para além dos saberes pessoais do acadêmico, pois fornece oportunidade de interação, interdisciplinaridade, aprofundamento dos conteúdos outrora já estudados e experiências em prática.

As contribuições elencadas nesta pesquisa estão vinculadas à relação do acadêmico com os espaços de atuação e extensão proporcionados pela universidade, dando ênfase no exercício da monitoria no ensino superior. Como objetivos, ponderamos sobre reflexões e críticas para a formação docente e os encaminhamentos da grade pedagógica, buscando a defesa do incentivo ao protagonismo estudantil e da construção de espaços de organização e produção de conhecimento científico cada vez mais potentes. Atendendo as configurações para o desenvolvimento do indivíduo dentro da universidade o qual deve contemplar o ensino, a pesquisa e a extensão.

Aspectos da historicidade do Movimento Estudantil e suas características como agentes do protagonismo juvenil

Historicamente a juventude e o movimento estudantil se fortaleceram nos cenários de luta por melhorias, direitos e valorização do acesso à educação e dos espaços de ensino. Ao longo do tempo frente a situações não aceitáveis o movimento estudantil percebeu a necessidade de buscar novas perspectivas para exercer sua participação ativa dentro dos vários ambientes de atuação, produção e organização. Assim, a contextualização sócio-histórica dos estudantes seria constituída por aspectos direcionados para a própria juventude e suas maneiras de configuração e estruturação, tornando possível que demandas específicas fossem atendidas em diferentes áreas, seja na saúde, na economia, na política, na cultura ou na educação.

Embora não fosse tarefa fácil o exercício de cidadania e engajamento político eram necessários, nos espaços frequentados, muitas vezes ocorria o apagamento efetivo dos jovens e





estudantes, que não se adequavam aos modelos conservadores e tradicionais presentes desde seu nascimento. Padrões que limitavam, segregavam e desvalorizavam as habilidades e capacidades práticas e intelectuais dos indivíduos. Convém refletir na própria história sobre como a juventude sofreu violenta repressão política articulada, por exemplo durante a longa e sangrenta ditadura civil-militar de 1964, assim como discorre em redação online a página oficial da União Nacional dos Estudantes (UNE), em seu acervo de memória:

A primeira ação da ditadura civil-militar brasileira ao tomar o poder em 1964 e depor o presidente João Goulart foi metralhar e incendiar a sede da UNE, na Praia do Flamengo, 132, na fatídica noite de 31 de março para 1º de abril. Ficava clara a dimensão do incômodo que os militares e conservadores sentiam em relação à entidade. A ditadura perseguiu, prendeu, torturou e executou centenas de brasileiros, muitos deles estudantes.

Nesse contexto, fica claramente evidenciado que a movimentação estudantil e manifestante dos jovens é de carga histórica e intrínseca ao desenvolvimento do país e de suas estruturas sociais, além de que a participação ativa do indivíduo nas diferentes áreas de atuação na sociedade faz parte do que podemos chamar de politização do ser. A ação na comunidade por parte dos indivíduos da mesma é demanda política, e a atuação dos jovens pela atenção para a estruturação da sociedade, no cerne do cumprimento de deveres em paralelo ao respeito de seus direitos é um cenário já existente e crescente a cada nova conjuntura. A busca por caminhos, condução e engajamento faz-se presente nas pautas de aproximação entre juventude e política.

Para além da ideia de que é o estudante que modifica historicamente seus espaços de protagonismo, compreendemos a juventude diversa e múltipla, como o principal corpo do engajamento e da luta por ocupação de espaços que lhe são pertencentes por direito, reconhecemos o jovem cidadão como agente da transformação, por isso é importante especificar que este diversificado corpo juvenil, se constrói além dos muros institucionais, além de uma hegemonia cultural prevista no cenário da academia, que por sua vez tem enraizado em sua estrutura um sistema educacional tradicional e elitizado.

É por isso que, para Gramsci, “toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica”. E toda conceituação de educação é necessariamente uma estratégia política. Isso explica por que o controle do sistema educacional





constitui um momento decisivo na luta de classes. [...]. Sob a aparência de defender uma concepção de mundo universal, justa e neutra em relação a todos os membros da sociedade, o Estado capitalista introduz ao nível da sociedade política e civil a concepção de mundo da classe hegemônica, da burguesia, usando a escola como um dos elementos de sua divulgação, inculcação e penetração. (FREITAG, 1980, p.37)

Sendo assim, antes do protagonismo do estudante deve-se ser pensado o protagonismo do indivíduo e da juventude, sua representatividade enquanto cidadão no espaço universitário e a validação de seus saberes prévios. Uma vez que somos nós seres políticos por natureza, é de compromisso social viabilizar momentos e espaços de conhecimento, aquisição de novos saberes, debates e interações, principalmente nos ambientes de formação.

A Monitoria Acadêmica e seu papel formativo no desenvolvimento docente

O ambiente universitário, contempla um processo de desenvolvimento pessoal e intelectual, que compõe toda etapa de formação profissional de um indivíduo, nesse sentido há de se compreender que em cada fase, experiência e período de movimentação na graduação, novas ideias, horizontes e perspectivas, são abstraídos e perpassados pelo curso que configura a formação do acadêmico, além de estar presente, o ideal é sentir-se parte do ambiente, para que isso ocorra, os aspectos da realidade da universidade devem atender a representatividade de seus estudantes. O avanço significativo da atenção que é dada a respeito da pauta do protagonismo estudantil na formação de educadores, tem sua importância de forma atemporal, pois pavimentada de maneira fortalecida o processo formativo inicial e prepara o futuro profissional para uma atuação mais coerente, justa e consciente.

Mesmo que em curto tempo a passagem pela universidade se configura em oportunidades de participação e extensão, contudo, algumas acabam passando despercebidas por consequência de obstáculos que podem ser políticos, econômicos e sociais assim surge a necessidade de observação e cuidado da organização estratégica da Universidade, a fim de estudar desafios e principais demandas, na tentativa de solucionar as carências que distanciam os acadêmicos nos variados possíveis espaços de ocupação. O processo de transformação social emancipadora se inicia nos primeiros semestres de ingresso na universidade, através das trocas de experiências e vivências, das produções e apresentações de trabalhos, das pesquisas e debates





os quais preparam o acadêmico para a problematização e transformação da realidade em que está inserido e que muitas vezes não o representa ou aceita.

Alguns cursos ofertam a monitoria acadêmica como forma de extensão e prática de ensino para o crescimento do acadêmico, momento esse que por característica de participação e autonomia, é rico em aprendizados e experiências significativas para a graduação, possibilitando ao estudante horizontes e novos conhecimentos sobre o exercício do professor no Ensino Superior. De acordo com a Resolução nº 002/2015 a monitoria trata-se de:

Art. 1º O Programa de Monitoria Acadêmica da UNESPAR caracteriza-se por oportunizar o desenvolvimento de ações didático-pedagógicas adicionais, sob a orientação de um docente, no âmbito das disciplinas regularmente ofertadas nas grades curriculares dos Cursos de Graduação da UNESPAR – visando apoiar as atividades de ensino. (UNESPAR, CEPE, 2015, p. 2)

A experiência que a participação na monitoria possibilita a contribuição para a identificação pessoal do acadêmico pela docência no Ensino Superior, por compor ações didáticas sobre planejamento, orientações, auxílio e cooperação, permite a reflexão de uma possível futura especialização.

Outra fonte de ocupação do espaço fornecido pela instituição se dá em torno dos projetos extensionistas que permitem ao acadêmico o aprimoramento de seus conhecimentos discursivos e narrativos, contribuindo para a confiança ao se posicionar frente às situações. Conforme MONFREDINI (2016 p.16) “[...]a Universidade ao desenvolver pesquisa, ensino e extensão, pode se constituir num espaço qualificado visando a formação de sujeitos capazes de constituírem a narrativa da própria vida, do tempo e do espaço em que vivem.” Há existência então a assertiva de que para ação e participação é preciso o incentivo ao pertencimento, o que só se constrói de forma coerente através do diálogo entre instituição e corpo acadêmico.

A monitoria proporciona aos participantes a ampliação do desenvolvimento intelectual e social através das leituras, análises dos trabalhos, e interações. Porém, existem alguns fatores que influenciam a opção de não participação na monitoria, aspectos esses como a insegurança e timidez dos acadêmicos, horários que são incompatíveis com a conciliação das atividades propostas, atividades em excesso, sem deixar de ressaltar a falta de interesse e interação das turmas com os monitores e a falta de política de bolsas de incentivo para a participação e interesse de mais estudantes.





O monitor, vivenciando a situação de aluno nessa mesma disciplina, consegue captar não só as possíveis dificuldades do conteúdo ou da disciplina como um todo, como também apresentar mais sensibilidade aos problemas e sentimentos que o aluno pode enfrentar em situações como vésperas de avaliações, acúmulo de leituras e trabalhos, início e término de semestre etc. Nesses momentos, o monitor poderá ajudá-lo com intervenção direta, desde que esteja preparado para isso, e conversar com o professor para que juntos possam discutir os problemas. (NATÁRIO, 2010, p. 356)

Convém compreender que a relação entre monitor e estudantes, possibilita um processo de interação que aprimora o desenvolvimento acadêmico de ambos, pois é criada uma esfera de compartilhamento de conhecimentos e saberes os quais dentro das condições de relação estudante monitor e estudante, costumam ser de carácter mais coerente à própria realidade dos indivíduos que por sua vez, têm em comum o fato de serem acadêmicos, a única diferença para além das subjetivas, são as etapas de formação e desenvolvimento em que cada um se encontra.

Nesse cenário, pode-se compreender que a atuação do monitor se faz importante em diferentes áreas das relações de ensino-aprendizagem, considerando todo o contexto de estudo, aprimoramento das ideias, interação, interdisciplinaridade e debates. Tal vivência é um movimento saudável pois pode criar laços que fortalecem a juventude acadêmica e permita que de forma coletiva ou individual, compreenda a importância em ocupar os espaços da universidade e protagonizar suas principais movimentações.

Contudo, a relação do professor e monitor é de extrema relevância, somente através dessa prática que o pertencimento do acadêmico nessa função se desencadeia. A afetividade deve estar presente nos diálogos incentivando a facilidade da comunicação entre ambos, se fazendo sucinta e privilegiada de trocas, principalmente sobre o andamento das atividades e turma.

Os espaços de participação ofertados dentro das universidades seja nos eventos, cursos de extensão, grupos de estudos e rodas de conversas com debates e exposição de ideias, permitem para os indivíduos, autonomia de pensamento através de trocas e partilhas, com grupos, professores, informações de interesses em comum, possibilitando-os perceber seus posicionamentos frente a situações diversificadas.





Entre os aspectos de maior dificuldade, foram identificadas a timidez e a insegurança. Ainda mencionaram a incompatibilidade de horário das atividades curriculares do período em curso com as atividades da monitoria. Além disso, relatam grande demanda de atividades para o exercício da mesma, significando excesso de trabalho. (ABREU; SPINDOLA; PIMENTEL; XAVIER; CLOS; BARROS, 2014, p. 510)

O indivíduo que não tem medo de se expressar e sempre compartilha suas reflexões, não percebe como esse simples fato colabora com a emancipação de outros que apenas ouvindo se espelham e se inspiram nele. Essa partilha de pensamento semeia a transformação no outro o fazendo articular com o seu pensamento. Desse modo, o indivíduo que está disseminando essa ideia, precisa ter uma postura séria, falar com confiança, ter um discurso próprio e preparado de forma coerente e com bases sólidas.

A autonomia do ser só pode ser alcançada através do conhecimento, do questionar e da prática da exposição daquilo que se reflete, ferramentas essas de atuação, que oportunizam e contribuem para o crescimento e atuação nos diversos contextos, os quais amadurecem o pensamento e transformam os participantes nos protagonistas dentro da sociedade. Os espaços acadêmicos quando preenchidos colaboram com a construção da identidade do jovem, um processo que se constitui por etapas e que são importantes para o autoconhecimento e para reflexões às quais fornecem alicerces para o crescimento pessoal e intelectual do ser.

Quando pensamos na base da universidade para a formação acadêmica, podemos compreender que o tripé o qual sustenta esse espaço – ensino, da pesquisa e extensão – são fatores elementares para o melhor desenvolvimento do indivíduo, acompanhando suas etapas, diálogos e envolvimento com os saberes sistematizados, potencializando os processos investigativos e incentivando o estudo fundamentado, e por fim, oportunizando acesso a espaços que possam contribuir com a forma integral de sua formação.

Com referência na monitoria, o ensino é demonstrado através das experimentações e convivência entre o monitor e os estudantes, quando os últimos recorrem, pedem auxílio, buscam informações para melhoria da feição dos trabalhos, enquanto que a pesquisa está consideravelmente ligada ao movimento que o acadêmico monitor faz de forma efetiva de se aprofundar em textos e documentos que pode ter sido outrora estudados ou que sejam novos. Essas sondagens colaboram de forma significativa para o aprimoramento da teoria, condição fundamental para a prática.





Convém então discorrer sobre a extensão e sua importância no processo de formação, esta que por sua vez é fundamento da monitoria, caracteriza-se não só por gerar espaços e acesso dos acadêmicos a lugares de conhecimentos e práticas integradoras, mas também atua como ponte para a produção científica que atravessa os muros da universidade, e que atinge a comunidade, por meio da participação no ambiente. A extensão cria caminhos múltiplos para que o conhecimento não se estacione, tão pouco, os próprios acadêmicos.

Ao refletir sobre o termo “protagonista” logo pensamos em conceitos como, indivíduo principal e que atua diante da vida, transformando seu discurso em próprio, autêntico e crítico, sem se importar com as adversidades que surgem ao assumir o seu lugar na universidade, na comunidade e sociedade. Podemos de maneira simplificada dizer que protagonista é o personagem importante em qualquer meio, podendo expressar opiniões, críticas e reivindicações em todos os lugares de convivência.

Considerações Finais

Na medida que se faz ouvir e usa da intencionalidade de suas narrativas para disseminar seu descontentamento com tudo à sua volta e com o próprio mundo, mesmo sendo incompreensível, a juventude entra numa luta contra os modos de ser que estão já imbricados na sociedade, buscando em suas atuações mudanças significativas. Originando um novo perfil de jovens que não aceita a realidade tal como ela é apresentada, mas que acreditam na mudança e nas transformações através da autonomia do ser, do pensar e do agir.

Alguns indivíduos criam situações como a preferência de ficar na comodidade de seus lares em vez de sair e participar, alguns não possuem compreensão da necessidade de sua participação, outros indivíduos se calam e não cogitam discutir sobre nada que ultrapasse questões profissionais, e ainda tem os indivíduos que por não ter propriedade sobre os discursos optam por ficarem "neutros", circunstâncias que os limitam no exercício de atuação, seja em eventos, protestos, manifestações, movimentos e até discussões, perdendo a chance de construção de um novo pensar de sujeito protagonista, e atuante da cidadania.

O simples fato de expressar suas aspirações acabam mudando a percepção de receptor, fazendo o indivíduo passar a reivindicar seu lugar e ganhar espaço, podendo ter sua voz ativa e ouvida, compartilhando suas inquietações, fazendo novas socializações necessárias para o expandir dos horizontes, captando as possibilidades que outrora foram silenciadas.





Sendo assim, o estudo e as reflexões elaboradas neste trabalho, procuram fazer com que tanto a comunidade acadêmica quanto a sociedade, compreendam a importância de permitir que jovens e adultos, estudantes e participantes dos espaços de conhecimento e atuação social, possam ter voz ativa, seres protagonistas de uma transformação fundamentada no direito à educação, na luta contra a desigualdade, na necessidade de novos olhares para os diferentes espaços e indivíduos constantemente marginalizados pela falta de conhecimento e logo a falta de oportunidade de adquiri-lo.

Sobre a crença e o estudo de que o protagonismo juvenil está para além do discurso pautado por relações sociais de base capitalista que incentiva o individualismo e uma formação do ser apenas para capacitação ao mercado de trabalho e falsa inclusão de forma justa no mesmo. O protagonismo infantil, juvenil e estudantil, que esta pesquisa busca defender e fortalecer, é aquele que se constitui por características e aspectos relacionados a emancipação do ser, para o autoconhecimento, para os processos de investigação e pesquisa dos movimentos da sociedade, para a politização do ser, tomando devida distância de qualquer tipo de alienação ou manipulação das polarizações políticas e das cartilhas mundiais de preservação da vida, por sua vez mantidas por organismos multilaterais.

A apropriação da luta, pertence ao povo de luta, o lugar de fala sobre o protagonismo juvenil, deve partir das considerações da juventude, o que é o protagonismo estudantil, deve ser analisado sob a perspectiva dos estudantes. Somente assim será efetiva e ativa a voz. A monitoria se faz característica desses processos e por isso, deve ser estendida aos acadêmicos e cada vez melhor trabalhada e incentivada pelos professores e pela a Universidade, a fim de que se torne um movimento muito maior do que uma sistematização disciplinar participativa. Mas tornar-se característica insubstituível da formação integral do indivíduo, considerando suas potencialidades, dando-o horizontes de experiências e confiando ao mesmo espaço para efetivar seus conhecimentos, diálogo e protagonismo.

Referências

ABREU, Oliveira, T. et al. A monitoria acadêmica na percepção dos graduandos de enfermagem. Rio de Janeiro: **Revista Enfermagem**. UERJ, 2014 jul/ago. p. 507-512

CARDOSO, S. M. V. **A relação professor-aluno na construção do conhecimento: a questão da monitoria**. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 1997.



FREITAG, B. **Escola, Estado e Sociedade**. 4.ed rev. São Paulo: Moraes, 1980. Disponível em: http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2007-2/EstDir/Freitag_1980.pdf. Acesso em 01/ago/2021.

MONFREDINI, I. As possibilidades de formação de sujeitos na Universidade. In: **A Universidade como espaço de formação de sujeitos**. Editora Universitária Leopoldianum. Santos-SP: 2016. P. 7-20 Disponível em:
https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://www.unisantos.br/wp-content/uploads/2017/01/ebook_universidade_espaco_formacao_sujeitos.pdf&ved=2ahUKEwirgdCK7-DxAhV4ILkGHaaOOArYQFnoECCkQAQ&usg=AOvVaw0ohk08pXP4XtaI4MxrdGTv
Acesso em 20/jul/2021.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (UNE). Disponível em:
<https://www.une.org.br/memoria/> Acesso. 28/jun/2021.



**TERRITORIALIDADE E QUALIDADE DO ENSINO:
FATORES INTERLIGADOS**SILVA, Simone Cristiana da⁶⁸ – UNESPAR
VAZ, Joana D’Arc⁶⁹ – UNESPAR**RESUMO**

É possível observar diferenças entre as escolas, mesmo se pertencerem à mesma rede de ensino e vários aspectos podem contribuir para esse quadro. O presente estudo procurou compreender os fatores responsáveis por esse contexto de desigualdade e investigar se a abrangência do território tem influência no processo formativo e educacional dos estudantes, analisando os desafios colocados para o sistema escolar diante do quadro de desigualdade ocasionado pela própria legislação educacional atual. Utilizou-se de uma metodologia de base bibliográfica e documental, que por sua vez, permitiu por meio da coleta e seleção do corpus documental cotejada com o referencial teórico da área, tecer análises acerca da temática em estudo. Como base teórica analisamos as políticas educacionais que orientam a educação no país, bem como os instrumentos de avaliação utilizados para gerir recursos para essas escolas. A pesquisa evidenciou que as relações estabelecidas entre escolas oriundas de territórios diferentes do município de União da Vitória, Paraná, interferem no processo formativo- educacional dos estudantes. Foi possível perceber que as políticas públicas para a educação no Brasil acabam sendo implantadas de maneira que o mínimo previsto se transforma no máximo ofertado e acontece muitas vezes a tentativa de oferecer uma educação generalizada sem importar com a questão da territorialidade onde estão inseridas as escolas. O que apresentamos aqui são alguns apontamentos sobre a questão da qualidade do ensino e a territorialidade, que suscitam em muitos outros questionamentos.

276

Palavras-chave: Territorialidade. Qualidade de Ensino. Desigualdades Educacionais. Políticas Educacionais. Anos Iniciais.

⁶⁸ Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus de União da Vitória, Paraná. Bolsista PIBEX- Programa de Extensão Coletivo Paulo Freire de Filosofia, Educação e Cultura (UNESPAR). E-mail: sicristina24@gmail.com

⁶⁹ Pós-doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Professora do Colegiado do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus de União da Vitória/PR. É pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educativa (GEPPRAX) da UNESPAR; Grupo de Estudos e Pesquisas História e Sociedade nos Campus Gerais-PR (HISTEDBR/UEPG); do Grupo Transformações do Mundo do Trabalho (TMT/UFSC) e do Programa de Extensão Coletivo Paulo Freire: Filosofia, Educação e Cultura (UNESPAR). ORCID 0000-0001-6089-3857. E-mail: darcvaz.13@gmail.com





Introdução

A escola pública deveria ser um espaço onde todos teriam acesso a um ensino de qualidade, para apropriação de conhecimentos vinculados com seu cotidiano e úteis para a vida adulta. O que de acordo com Saviani (2015, p. 8) estabelece a especificidade da educação como os “[...] elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza [...]”, definindo assim a característica da educação nesta instituição.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Base 9.394/96 (BRASIL, 1996) e mais recentemente a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) explicitam em seus artigos o compromisso por uma educação de qualidade que assegure igualdade e equidade, para isso ocorreram mudanças ao longo dos anos no sistema de ensino brasileiro, contudo as políticas públicas para a educação no Brasil acabam sendo implantadas de maneira que o mínimo previsto se transforma no máximo ofertado.

Quando se trata em educação no Brasil há sempre uma orientação discursiva para uma educação de qualidade e igualitária, mesmo apesar da legislação apontar nesse sentido, esse parâmetro de qualidade não é definido, e pior ainda, acontece muitas vezes a tentativa de oferecer uma educação generalizada sem importar com a questão da territorialidade onde estão inseridas as escolas.

Não são poucas as vezes que vemos casos de famílias moradoras de comunidades periféricas buscando vagas em escolas mais centrais com intuito de garantir uma melhor educação para seus filhos. Neste sentido indagamos: se a qualidade da educação oferecida nas escolas públicas é a mesma como é indicado na legislação atual, porque então ocorre essa diferenciação na oferta do ensino, a ponto de levar crianças a estudarem bem longe de seu território de domicílio? O que leva um município a implementar a mesma política sem critérios diferenciados e de acordo com o território onde está inserida a comunidade pedagógica? O que ocorre neste espaço escolar para uma família se ver obrigada a levar seu filho para uma escola central? O que está em jogo?

É possível observar várias diferenças entre as escolas, mesmo se pertencerem à mesma rede de ensino e diversos fatores podem contribuir para esse quadro. Nossa hipótese é de que no conjunto da legislação atual ocorre “diferenciações” na implementação das políticas no sistema escolar, sobretudo no que tange a territorialidade. Por esse motivo levantamos a





seguinte questão: quais os fatores que influenciam nessa diferenciação do processo formativo e educacional dos estudantes, em especial dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

Para aferir os padrões de qualidade da educação ofertada pelas instituições de ensino na Educação Básica o governo utiliza alguns instrumentos, entre eles os chamados exames em larga escala ou avaliações padronizadas, como a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) e a Prova Brasil. Com base nos resultados da Prova Brasil que é calculado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da instituição, porém esses meios de avaliação não levam em conta uma questão fundamental, o território onde a escola está instituída, o que influencia no processo de implementação da própria educação.

Por isso, é importante compreender o conceito de território, exposto por Lervolino (2017) que pode ser entendido como espaço demarcado por um limite, sendo físico ou não; área que agrega um povo, uma identidade; local de atuação de diferentes relações de poder. Essas são apenas algumas definições de território que contribui com o objetivo da pesquisa no campo da educação contudo, o que nos interessa é a questão da “territorialidade”, um conceito cunhado por Milton Santos. Para o autor a territorialidade pressupõe o espaço onde não só vivemos, mas onde também o indivíduo constrói a sua vida singular e coletiva, isto é “[...] a territorialidade humana pressupõe também a preocupação com o destino, a construção do futuro, o que, entre os seres vivos, é privilégio do homem” (SANTOS; SILVEIRA, 2006, p. 19). O presente estudo tem como objetivo compreender os fatores responsáveis por esse contexto de desigualdade e investigar se a abrangência do território tem influência no processo formativo e educacional dos estudantes, buscando analisar os desafios colocados para o sistema escolar diante do quadro de desigualdade ocasionado pela própria legislação educacional atual. Para isso, pretende-se evidenciar as relações estabelecidas entre escolas oriundas de territórios diferentes do município de União da Vitória, Paraná e que levam a interferência no processo formativo-educacional dos estudantes.

Utilizamos na pesquisa da metodologia de caráter bibliográfica e documental, tendo em vista que, por meio da coleta do corpus documental cotejada com o referencial teórico da área foi possível tecer análises acerca da temática em estudo. Para comprovar ou não nossas hipóteses buscaremos compreender as políticas educacionais que orientam a educação no país, bem como os instrumentos de avaliação utilizados para gerir recursos para essas escolas o que de certa forma influenciam na educação ofertada, através da coleta e análise dos dados





disponíveis no site oficial do IDEB bem como dos dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de União da Vitória, Paraná.

A direção que fundamenta nosso estudo tem em Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 02 e 11) sua sustentação pois, entendemos o princípio de que “[...] as palavras importam, fazem diferença [...]” e que “[...] os documentos oficiais e os relatórios utilizam a linguagem com a finalidade de mobilizar pessoas em direção ao consenso social, em especial quando esse consenso se acha ameaçado por uma crise econômica e política emergente”.

Neste mesmo sentido, Evangelista (2009) afirma que a linguagem possui um entendimento de mundo, acepções, intencionalidades, e é por isso que, neste estudo, pretendemos evidenciar o sentido ou os sentidos que estão ofuscados na linguagem das políticas analisadas. É possível demonstrar por meio da análise dos conteúdos e conceitos impressos nos documentos de políticas educacionais “[...] pistas, sinais, vestígios e compreender os significados históricos dos materiais encontrados [...]” (EVANGELISTA, 2009, p. 6).

Políticas Educacionais na Escola Pública

A escola pública não pode sozinha equilibrar as diferenças marcantes de nossa sociedade, deveria ser um espaço onde todos teriam acesso a um ensino de qualidade, para apropriação de conhecimentos vinculados com seu cotidiano e úteis para a vida adulta, ainda assim “[...] quando atinge a efetividade, pode contribuir, nos limites da sua faixa de atuação, para diminuir as diferenças sociais” (GOMES, 2005, p. 04), desde que tenhamos equidade educacional.

O ensino é sistematizado dentro dessa instituição, todavia não aprendemos apenas quando começamos a frequentar a escola, nossa aprendizagem já acontece muito antes, em razão disso quando se pensa a educação é indispensável levar em conta todo o contexto escolar do educando.

Segundo Saviani (1992) é preciso considerar vários fatores quando se analisa relação educação-sociedade, dependendo da concepção que os governantes defendem para a educação reflete como esse tópico é instituído pelos responsáveis por elaborar as leis que irão reger sua efetivação na sociedade. O autor chama atenção para o fato da importância de se buscar igualdade e como a educação pode assumir um papel de mediação nesse processo desde que se





entenda que “[...] isto significa que ela não se justifica por si mesma mas tem sua razão de ser nos efeitos que se prolongam para além dela e que persistem mesmo após a cessação da ação pedagógica” (SAVIANI, 1992, p. 86), ou seja, a educação não acaba na escola, pois vai para além dela.

Durante muito tempo em nosso país o acesso à educação foi restrito a poucos, todavia, nas últimas décadas o Estado vem buscando equacionar o problema bem como também da qualidade na educação através de medidas, dentre elas a expansão escolar teve destaque, uma vez que possibilitou o acesso a parcelas da população que até então não poderiam ter este privilégio; contudo, algumas lacunas podem ser encontradas como expõe Algebaile (2009, p. 142) tanto na questão da expansão escolar quanto nas políticas formuladas para melhoria do ensino:

Não se perguntava que escola era essa que se formava por meio dessa história particular de expansão. Identificava-se que a educação escolar tinha baixa qualidade, mas as soluções para a baixa qualidade apareciam, em boa medida, “despregadas” da escola real, como se ela fosse um continente cujo conteúdo apenas flutuasse no seu interior, podendo, portanto, ser trocado por outro mais adequado, sem que para isso fosse necessário mexer naquilo que se pensava ser o simples suporte material e institucional de uma prática e uma ação. As “políticas” propostas a partir dessa perspectiva praticamente não assentavam numa discussão sobre as relações que produziam uma escola “que não ensina”. Por isso, a “mudança” vislumbrada era apenas aquela decorrente de uma intervenção voltada à correção de rumos, à colocação do ensino “nos trilhos”, como se ele não fosse um elemento orgânico do que a escola se tornara nesse processo arrastado de expansão.

É possível constatar nas leis de nosso país que a educação foi instituída como direito de todos e com princípios de qualidade que deveriam ser considerados, conforme exposto na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), em seu artigo 206, parágrafo VII, que estabelece o princípio de “garantia de padrão de qualidade”, assim como também no documento sancionado para disciplinar a educação escolar, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) que firma como um de seus princípios básicos a “garantia de padrão de qualidade”. Mas quem define esse padrão? O que pode ser considerado como um ensino de qualidade? Quais são os parâmetros para se estabelecer o padrão? Essas são apenas alguns dos questionamentos que podemos levantar quando pensamos na questão da qualidade no ensino no contexto da sociedade brasileira.





Recentemente no documento da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018), vemos expresso a preocupação com a qualidade na educação e o distanciamento entre o discurso da lei e a realidade onde será aplicada, já na apresentação é explicitado que “[...] aprendizagem de qualidade é uma meta que o país deve perseguir incansavelmente [...]” (BRASIL, 2018, p. 5). O referido documento reconhece que ocorrem desigualdades na educação brasileira e se coloca como uma possível solução para esse problema, desde que se aceite um “engessamento” do sistema de ensino. A dúvida que paira é: será que “um patamar comum de aprendizagem” vai garantir e assegurar a qualidade?

A BNCC por si só não alterará o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil, mas é essencial para que a mudança tenha início porque, além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base. (BRASIL, 2018, p. 07).

A questão da qualidade da educação já vem sendo discutida há muito tempo e por diversas perspectivas, muitas vezes apenas tentando resolver o problema com soluções vindas de fora da escola sem levar em conta o que se passa em seu interior ou até mesmo em seu entorno, buscando em muitos casos um culpado para esse problema. Oportunizando a inserção inclusive de setores empresariais que acabam se colocando como solucionadores deste problema, mas que tencionam apenas difundir suas ideias hegemônicas.

Por isso, a importância de se levar em conta quais são os parâmetros para se estabelecer a qualidade na educação e quem estabelece esses parâmetros, pois como afirma Algebaile (2009, p. 95) mesmo quando um direito é assegurado por lei, pode haver incongruências em seu discurso, assim como a autora atenta para o fato de que “[...] a “melhoria da educação” não constituía propriamente um fim, mas um meio a serviço de objetivos inscritos num projeto mais amplo de domínio e hegemonia” (ALGEBAILLE, p. 82, 2009), o que culmina com a produção de um dualismo educacional e acarreta com que as políticas públicas para educação no Brasil acabem sendo implantadas de maneira que o mínimo previsto se transforma no máximo ofertado.





Muitas vezes vemos apenas o acesso à escola como solução para os problemas sociais e como uma oportunidade de “melhoria de vida”, o que conforme aponta Vaz (2014) pode fornecer uma função errônea para a educação que:

[...] é chamada a solucionar um problema em que a causa não está em si, mas no modo como a sociedade capitalista se organiza e estabelece suas relações sociais – no interior das relações entre capital e trabalho -, cumprindo um papel de conformadora dos sujeitos frente às desigualdades sociais. (VAZ, 2014, p. 116).

Com a expansão escolar apresenta-se a necessidade de se aferir os padrões de qualidade na educação ofertada pelas instituições de ensino na Educação Básica, para isso o governo passa a utilizar alguns instrumentos, entre eles os chamados exames em larga escala ou avaliações padronizadas, como a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) e a Prova Brasil. A partir da Prova Brasil é calculado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da instituição, o qual segundo informações encontradas no site do Ministério da Educação (MEC) foi “[...] criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), formulado para medir a qualidade de aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino” (BRASIL, 2007, s/p.); porém esses meios de avaliação não levam em conta uma questão fundamental, o território onde a escola está instituída, o que influencia no processo de implementação da própria educação.

Através de pesquisa no site do INEP é possível verificar o IDEB das escolas bem como os indicadores usados para o cálculo desse instrumento de avaliação de qualidade do ensino. A única diferenciação que é utilizada no que se refere a localização da escola é apenas se esta é urbana ou rural, outro dado que chamou atenção foi o Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (INSE) que é calculado a partir de questões pré-estabelecidas sobre bens materiais que a família possui e grau de instrução dos pais, que levam os estudantes a serem agrupados em oito níveis ordinais de INSE, isso tudo sem levar em conta a questão da territorialidade da instituição escolar.

Sabemos que os resultados nas avaliações influenciam o Estado “[...] nas decisões e no direcionamento de recursos técnicos e financeiros, assim como a comunidade escolar no estabelecimento de metas e implantação de ações pedagógicas e administrativas [...]” como apontado por Sousa (2014, p. 03). Um instrumento de avaliação realmente preocupado com a





melhoria da qualidade do ensino deveria levar em conta muito mais que apenas o desempenho dos alunos em provas, seria preciso considerar todos os fatores envolvidos no processo de aprendizagem não só dentro da escola como também fora dela. É importante ter em foco que, quando se cogita um instrumento de avaliação em relação a qualidade do ensino, isso se dá porque:

[...] avaliação educacional mantém intrínseca relação com uma dada concepção de qualidade da educação. [...] o delineamento adotado em sua implantação e o uso que se fizer de seus resultados expressam o projeto educacional e social que se tem por norte (SOUSA, 2014, p. 02).

Os instrumentos de avaliação são importantes para se aferir a qualidade da educação, contudo da maneira como estão sendo aplicados e referenciados acabam apresentando uma lacuna que precisa ser reparada, pois o conceito de qualidade na educação não deve ser baseado apenas em escores obtidos a partir de conhecimentos em algumas áreas da aprendizagem como bem assinala Paro (2018, p. 21) “[...] educação não é apenas informação [...]”, o aprendizado apresenta-se em mais aspectos da formação humana do que apenas conteúdo.

Nosso sistema educacional vem sendo regido de forma a atender demandas que são impostas por organismos, gestores e reguladores que o transformam em um instrumento para certos fins. O IDEB apresenta os resultados obtidos pelas escolas em relação a qualidade com que a aprendizagem acontece, contudo é a partir dele “[...] que se mobilizam ações para a melhoria da qualidade” (CHIRINÉIA; BRANDÃO, 2015, p.4), mas essa qualidade não é especificada e depende do conceito que cada um tem para “qualidade da educação”.

De acordo com Benitez (2016, p. 9) a bagagem cultural influencia no aprendizado da criança, aqueles que chegam a escola com menos bagagem devido a classe social a que pertencem, precisam tentar se equiparar para atender aos padrões da escola “[...] para os filhos das classes trabalhadoras, a escola representa uma ruptura no que se refere aos valores e saberes de sua prática [...] necessitam aprender novos padrões ou modelos de cultura”, o que vai extremamente de acordo com o exposto por Santos e Silveira (2006, p. 20) “[...] um território condiciona a localização dos atores, pois as ações que sobre ele se operam dependem da sua própria constituição”, visto que é onde vivemos que construímos nossa identidade cultural.



**IDEB, qualidade da educação e territorialidade: um estudo de escolas no Município de União da Vitória, Paraná**

Nossa pesquisa está apenas nos primeiros passos para descobrir quais são os fatores responsáveis pela diferenciação da qualidade do ensino ofertado nas escolas dependendo do território onde a instituição de ensino está localizada, mas já foi possível evidenciar alguns elementos de análise.

O território de nossa pesquisa é o município de União da Vitória, localizado no sul do Paraná, com população de 52.735 habitantes segundo o censo de 2010 do IBGE, na qual existem 44 escolas de ensino fundamental, dentre as quais 24 ofertam ensino fundamental I (Anos Iniciais), foco de nossa análise neste momento. Tomamos como base para nossa pesquisa quatro destas instituições localizadas em diferentes partes da cidade dentro da área urbana: duas que apresentaram o maior IDEB em 2017 e duas que apresentaram o menor, para assim investigar se a abrangência do território tem influência no processo formativo e educacional bem como os desafios impostos para o sistema de ensino. Salientamos que usamos por base o IDEB de 2017 pois nossa coleta de dados começou no ano de 2019, contudo, temos ciência de que os dados estão sendo atualizados no ano de 2020 e os escores podem apresentar mudanças.

A Escola Fruma Ruthenberg localizada no bairro São Cristóvão e a Escola Didio Augusto localizada no bairro Limeira, foram as escolas que não atingiram a meta do IDEB e assim por consequência, muitas vezes, são colocadas como ineficazes no processo de aprendizagem de seus alunos e com uma baixa qualidade de ensino. Ambas as instituições de ensino atendem a crianças, filhas das classes trabalhadoras e são classificadas no Grupo 3 do Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (INSE) utilizado pelo INEP. De acordo com a nota técnica disponível no site supracitado sobre o INSE (p. 2) “[...] o nível socioeconômico possui uma forte relação com o desempenho e que os fatores escolares afetam de maneira mais acentuada o desempenho dos alunos menos favorecidos”, confirmando a hipótese de que a bagagem cultural dos alunos importa.

A Escola Guia Lopes localizada no bairro Jardim Roseira e a Escola Serapião localizada no Centro, classificadas no Grupo 5 do INSE, obtiveram o maior IDEB do município sendo assim consideradas como as melhores escolas da cidade, especialmente no quesito da qualidade. O que diferencia a educação ofertada nestas instituições? Quais são as dificuldades ou





facilidades encontradas para que a aprendizagem se efetive e se consiga atingir essas metas? Por que essa qualificação influencia na visão que temos dessas escolas?

São muitas ainda as perguntas sem respostas, mas foi possível perceber que o Índice de Desenvolvimento Socioeconômico (INSE) dos alunos das escolas com menor IDEB é classificado no Grupo 3 o que, segundo informações obtidas pelo próprio site do IDEB, coloca essas crianças em um patamar de vulnerabilidade, criando assim um abismo entre as escolas de maior e menor IDEB fazendo desse instrumento de avaliação um meio de regulação que “[...] por meio das avaliações está focada no controle dos resultados e não nos processos no sentido de formar uma sociabilidade” (LINDOSO; SANTOS, 2019, p. 3), contribuindo com a ideologia de competição e ranking da lógica de mercado que tem assumido destaque nas políticas educacionais brasileiras.

Segundo dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação (SME) o município possui 498 professores efetivos, 44 contratados (PSS) sendo que 158 desses docentes trabalham em sistema de dobra de período. As duas escolas que apresentaram o menor IDEB tem em seu quadro, na maioria, professores efetivos além de ambas as instituições contarem com estagiários para auxiliar nas turmas, tirando da equação a falta de professores ou a questão de trabalharem em mais de uma escola ser responsável pela qualidade da educação ofertada na instituição. É claro que apenas o número de professores nas escolas não é dado suficiente para averiguar como eles de fato conseguem efetivar seu trabalho pedagógico, isso é uma questão o que precisa ser aprofundada posteriormente.

Foi possível observar que com os instrumentos de avaliação utilizados atualmente, como o IDEB, no formato de avaliação padronizada, as escolas que atendem a periferia da cidade acabam não atingindo as metas propostas e obtendo escores mais baixos, contudo não há como ter certeza de que a “qualidade da educação” ofertada nessas escolas não é a esperada pela sociedade e pelos organismos responsáveis pela elaboração das leis referentes a educação, para isso será preciso um aprofundamento em nossa pesquisa.

Analisando os dados referentes ao IDEB é possível observar no que diz respeito a qualidade tão almejada que:

A qualidade, nesse sentido, não é uma qualidade que emerge do núcleo formador da escola e dos sistemas de ensino como direito do cidadão, mas uma qualidade concebida por agências multilaterais, com o propósito de





diminuir a taxa de pobreza dos países em desenvolvimento e de adequar a educação a uma reestruturação produtiva do capitalismo, no qual a educação ganha papel central, ao ser considerada uma condição geral de produção. (CHIRINÉIA; BRANDÃO, 2015, p. 5)

Não se pode pensar na qualidade da educação fora do contexto de territorialidade pois um é dependente do outro, somente quem está dentro da escola atuando e frequentando pode corroborar para que essa qualidade realmente aconteça e seja condizente com o que é desejado, reivindicando que o Estado cumpra com seus deveres, proporcionando condições para que esse padrão seja atingido na prática. Ainda de acordo com Chirinéia e Brandão (2015, p. 15) não se pode responsabilizar as escolas “[...] pelo sucesso ou fracasso escolar baseado no IDEB, sem levar em consideração outras variáveis que interferem no processo e que são relegadas ou negligenciadas pelo índice [...]”, isso pode afetar a conclusão.

Considerações Finais

As políticas educacionais no Brasil evoluíram ao longo dos anos e vêm buscando uma melhoria na qualidade do ensino ofertado nas escolas, todavia ainda há muito por fazer, pois da maneira como são implantadas nas instituições de ensino acabam por corroborar com o sistema hegemônico vigente em nossa sociedade que tem transformado a educação em um produto e as escolas em empresas que devem atingir metas e scores. Os alunos são tratados apenas como números em um quadro geral, desta forma “[...] a educação cumpre uma tarefa ideológica, regida pelo capital, qual seja, a de manter a sociedade como está” (VAZ, 2014, p. 117); assim a maior preocupação não é com a aprendizagem em si, mas sim se a escola obteve êxito em atingir as metas estipuladas através de índices quantitativos e não qualitativos.

Através da análise dos dados do IDEB, que na atualidade é o principal instrumento de avaliação de larga escala da qualidade de ensino ofertado pelas escolas, foi possível perceber que a preocupação com a territorialidade ainda não está presente nas legislações que regem a educação em nosso país. Paulo Freire afirma que “[...] a escola também faz parte da sociedade. Ela não é uma ilha de pureza no interior da qual as contradições e antagonismos de classe não penetram. Numa sociedade de classes toda educação é classista” (FREIRE, 1979, p. 13). Por





isso, esse fator influencia a aprendizagem, haja visto que a educação não acontece apenas na escola, mas em todo o meio social no qual a criança está inserida.

Averiguamos que o território onde a escola está localizada atua sobre o desempenho de seus alunos para atingir essas metas, ainda não é possível afirmar quais são os outros fatores que impactam a qualidade da educação nessas instituições que na sua maioria atendem aos filhos das classes trabalhadoras e localizam-se nas periferias das cidades, lugar onde essas famílias “[...] desembocam todas as ações, todas as forças, todas as fraquezas, isto é, onde a história do homem plenamente se realiza a partir das manifestações da sua existência” (SANTOS, 2011, p. 13), lugar de residência, onde realmente vivem e convivem com seus pares. Para isso será preciso buscar aporte dentro da realidade da escola, através de uma pesquisa de campo, a qual pretendemos realizar em uma outra oportunidade.

Outro fator ao qual precisamos atentar quando tratamos da qualidade na educação é o próprio conceito de “qualidade”, pois este é “[...] um consenso socialmente construído. Depende do contexto, fundamenta-se em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades que também são determinados historicamente [...]” (GUSMÃO, 2013, p. 9).

Quando este não está explícito pode ser apenas o fato de ter vaga na escola para todos e que estes sejam capazes de concluir certa etapa de ensino no tempo regular, sem no entanto se demonstrar uma preocupação como essa criança que chega ao final da etapa de ensino: ela é capaz de exercer sua cidadania, entendendo seus direitos e deveres, sendo um sujeito crítico, pensante e transformador da sociedade em que vive? Qual é o conceito de qualidade para a educação que queremos em nossa sociedade?

Referências

ALGEBAILLE, Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos.** Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.

BENITEZ, Silvio. O IDEB reforça as desigualdades sociais. **Silo. Tips.** Disponível em: <https://silo.tips/download/o-ideb-refora-as-desigualdades-sociais>. Acesso em 20 ago.2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 18 abr. 2019.



BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 18 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ideb: Apresentação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb#targetText=Ideb%20C3%A9%20o%20C3%8Dndice%20de,para%20a%20melhoria%20do%20ensino>. Acesso em: 18 abr. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-Inep. **Consulta Ideb por escola**. Disponível em: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica>. Acesso em: 18 abr. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996^a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 18 abr. 2019.

CHIRINÉIA, Andréia Melanda; BRANDÃO, Carlos da Fonseca. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 461-484, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v23n87/0104-4036-ensaio-23-87-461.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2019.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de Política Educacional. **Moodle3**. UEM. 2009. Disponível em: http://moodle3.nead.uem.br/pluginfile.php/30539/mod_resource/content/1/Olinda%20Evangelista%20-%20Apontamentos.pdf. Acesso em: 18 jun. 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. 27^a edição.

GOMES, Candido Alberto. A escola de qualidade para todos: abrindo as camadas da cebola. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n.48, p. 281-306, jul./set. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v13n48/27551.pdf>. Acesso em: 24 maio 2019.

GUSMÃO, Joana Buarque de. A construção da noção de qualidade na educação. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 79, p. 299-322, abr./jun. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v21n79/07.pdf>. Acesso em: 24 set. 2019.

IBGE-INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico: União da Vitória-2010**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/uniao-da-vitoria/pesquisa/23/27652?detalhes=true>. Acesso em: 17 set. 2020.

LERVOLINO, Thais. Educação e território. **Educação & Território: Temáticas da educação Integral**. Disponível em: <https://legado.educacaoeparticipacao.org.br/tematica/educacao-e-territorio/>. Acesso em: 20 abr. 2019.





LINDOSO, Rosângela Cely Branco; SANTOS, Ana Lúcia Felix dos. Política educacional e a avaliação em larga escala como elemento de regulação da educação. **Jornal de Políticas Educacionais**. v.13. n.1. jan./2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/61241>. Acesso em: 20 set. 2020.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. 2. ed. São Paulo: Intermeios, 2018.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. **Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. 9. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SANTOS, Milton. O dinheiro e o território. *In*: SANTOS, Milton; BECKER, Bertha (org.). **Território, territórios – Ensaio sobre o ordenamento territorial**. Lamparina, 2011. p. 13-21.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 26. ed. Campinas: Autores Associados, 1992.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015.

Disponível em:

<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13575/9519>. Acesso em 10 set. 2020.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; ROSALBA, Maria Cardoso Garcia. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>. Acesso em 23 ago. 2020.

SOUSA, Sandra Zákia. Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n.2, p. 407-420, jul. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a08v19n2.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2019.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Avaliações brasileiras: conheça as principais**. 2018. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/uais-sao-as-avaliacoes-brasileiras-e-porque-elas-sao-importantes>. Acesso em: 18 abr. 2019.

VAZ, Joana D’Arc. A educação no combate à pobreza no Brasil: o cinismo instituído. *In*: **Políticas para educação básica no Brasil**. Alex Sandro Batista, Olinda Evangelista (org.). Florianópolis: UFSC-CED-NUP, 2014. p. 115-136.



**REFLEXÕES SOBRE OS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM COM UM
ALUNO DO 5º ANO DA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA MARECI GOMES
DOS SANTOS NO CONTEXTO DA COVID 19**DA SILVA BEZERRA, Tiago⁷⁰ – ABPN**RESUMO**

O problema da pesquisa consistiu no fato de que existe a possibilidade de ter um ensino remoto de qualidade diante do contexto da Covid -19? Nesse sentido, os objetivos consistiram em entender o processo de ensino-aprendizagem diante desta nova realidade educacional, como também possibilitar melhorias significativas na qualidade do ensino remoto ofertado. Dentro desta perspectiva, a pesquisa foi qualitativa e exploratória por meio da coleta e análise dos dados coletados no ano de 2020 quando lecionava aulas de reforço escolar para o aluno do 5º ano do ensino fundamental. No que se refere à estrutura do artigo abordou reflexões acerca do contexto educacional vivenciado por este estudante da Escola Municipal Professora Mareci Gomes dos Santos. Além disso, considerou a questão da sua origem periférica no que concerne ao bom desempenho escolar e seus impactos no processo de ensino-aprendizagem. Isso estava relacionado às atividades que eram encaminhadas por meio da rede social whatsapp na qual tinham implicações no rendimento e frequência escolar. Além disso, a tecnologia em meio aos desafios enfrentados no contexto da pandemia da Covid 19 foi um recurso pedagógico no qual o professor interagia com o aluno sob os diversificados aspectos relacionados ao ensino-aprendizagem. Por meio da tecnologia era possível sanar dúvidas, esclarecimentos, situações inesperadas, entre outras que tinham impactos diretos no fazer pedagógico. Quanto aos resultados, por sua vez, estavam intimamente relacionados à formação continuada de docentes, pois o atual cenário educacional demandou em refletir as metodologias de ensino para que de fato a concretização da inclusão por parte do professor efetivo.

Palavras-chave: Formação continuada. Ensino. Aprendizagem. Reflexão. Ação.

⁷⁰ Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Possui especializações em Ensino da Língua Portuguesa e Matemática em uma perspectiva Transdisciplinar e Educação Ambiental e Geografia do Semiárido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) e aperfeiçoamento em Educação, Pobreza e Desigualdade Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Atuei em várias funções no Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação, Gênero e Diversidade (NEGÊDI) e do Grupo de Pesquisa em Estudos do Texto e do Discurso (GETED) e exerci a função de professor mediador a distância em cursos técnicos. Atualmente exerço a função de parecerista na Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN,) da Revista Extensão da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e da Revista Pró-discente da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Além disso, sou membro integrante do Grupo Texto Livre da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e autor de livros da Novas Edições Acadêmicas. E-mail: professortiadasilva.bezerra@gmail.com





Introdução

De modo geral, a pesquisa foi realizada com um aluno que estudava no 5º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Professora Mareci Gomes dos Santos, localizada na cidade de Natal – RN e tinha como objeto de estudo a relação entre tecnologia, professor e aluno no contexto da Covid 19. Outro ponto a ser abordado foi que ela está situada na zona leste da capital potiguar. Nesse sentido, o problema da pesquisa consistiu no fato de que existe a possibilidade de ter um ensino remoto de qualidade diante do contexto da COVID -19?

Nesse sentido, a problematização do estudo científico realizado mostrou que foi possível ter um ensino de qualidade porque por meio da rede social *whatsapp*, o estudante sanava todas as suas dúvidas, questionamentos, inquietações, entre outros aspectos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem. Abordou também que, em meio a esta mudança de paradigma educacional houve a possibilidade de ressignificar as práticas pedagógicas de caráter inclusivo.

Ao tratar deste problema do estudo científico realizado decorreu que os objetivos foram: entender o processo de ensino-aprendizagem diante desta nova realidade educacional, como também possibilitar melhorias significativas na qualidade do ensino ofertado. No que se diz respeito ao primeiro objetivo decorreu que estava intimamente relacionado à pesquisa qualitativa e exploratória, pois consistiu no registro dos dados coletados quando lecionava aulas de reforço escolar com um estudante da Escola Municipal Professora Mareci Gomes dos Santos.

Dentro desta perspectiva, o registro dos dados coletados estava intrinsicamente associados ao fato de que a partir desta coleta inicial, possibilitaria entender e refletir sobre as práticas pedagógicas realizadas no contexto pandêmico e suas modificações no sentido de contribuir no processo de melhorias significativas no contexto escolar, foco da pesquisa. De modo geral, ambas as etapas de execução da pesquisa qualitativa e exploratória estavam intimamente associadas, pois possibilitou um novo olhar em meio aos desafios da docência à nível de educação básica.

Quanto ao aporte teórico foram considerados estudos científicos de Santos e Santos (2021, p. 51), Araújo e Silva (2021, p. 64), Mendes e Gomes (2021, p. 104) e Santos (2021, p. 171). Nesse sentido, Santos e Santos (2021, p. 51) aborda sobre as competências profissionais que os docentes diante do novo quadro educacional brasileiro tinham que lidar cotidianamente





por meio do ensino remoto. Estas competências profissionais diziam respeito a pica instrução que tinham delas. De modo concreto, possibilitou que a atenção dos estudantes diante da nova realidade educacional. Isso ocorreu por meio dos conteúdos e conhecimentos estudados aliados à atratividade mesmo que eles passassem o dia inteiro em frente à tela com computador, notebook, bem como outros recursos tecnológicos.

No que diz respeito à Araújo e Silva (2021, p. 64) afirma que a escola pública apresenta diversos problemas que ficam mais evidentes no contexto da Covid 19. Dentro desta perspectiva, mostra a necessidade de políticas educacionais para sanar estas questões tão preocupantes e desafiantes na contemporaneidade. Em se tratando de Mendes e Gomes (2021, p. 104) alega que a concepção de educação consiste no desenvolvimento das potencialidades que o ser humano possui no tocante a sua integração e inserção no contexto sociocultural em que está inserido. Levando em consideração a concepção de educação que é aceita no âmbito social, deveria ser para a elaboração de políticas educacionais, principalmente no ensino fundamental.

Quanto a Santos (2021, p. 171) alega que não basta somente ter acesso aos recursos tecnológicos, mas também domínio no que se refere às exigências da contemporaneidade, principalmente do desafio educacional que a educação brasileira enfrenta no biênio de 2020-2021. Em termos práticos, os recursos tecnológicos proporcionam as pessoas informações e acesso sobre variados assuntos que afetam diretamente as dimensões da vida cotidiana. Pode ser utilizados também para acompanhar o processo de escolarização, especificadamente voltados ara o zelo no tocante ao seu desenvolvimento cultural e emocional.

Desenvolvimento

Diante da nova realidade na educação oriunda da pandemia da Covid 19, o fazer pedagógico foi ressignificado. Dentro desta perspectiva, os aspectos relacionados à formação continuada de pedagogos (as) diziam respeito a três aspectos que não poderiam estar dissociados. O primeiro deles estava relacionado ao uso do *whatsapp*, canal de comunicação entre a professora da Escola Municipal Professora Mareci Gomes dos Santos e o aluno.





O segundo estava ligado à interação entre os conteúdos organizados e sistematizados e o ritmo de aprendizagem do aluno e o terceiro ponto tinha relação direta com a reflexão do fazer didático-pedagógico.

No que se refere à ao uso da rede social *whatsapp* consistia no canal por meio do qual, o professor enviava rodas as atividades semanais. Diante do exposto, as atividades escolares eram dos componentes curriculares do 5º ano do ensino fundamental que estava sob a responsabilidade da professora deste aluno.

Para abrir os arquivos das atividades escolares enviadas semanalmente, a mãe do estudante enviava para o professor de reforço os respectivos arquivos e estes eram abertos por meio do *bluetooth*. Nessa situação, o procedimento ocorria por meio da ativação do recurso tecnológico do computador e o celular. Em meio a esta constatação, foi evidente que a formação continuada de pedagogos (as) foi um ponto de extrema relevância em meio ao contexto pandêmico vivenciado pela educação brasileira, especificadamente na cidade de Natal –TN.

A questão mostrada evidencia que, a formação continuada de pedagogos (as) consistiu num aspecto primordial e essencial para o bom desempenho escolar deste estudante. Isso tem relação direta com Santos e Santos (2021, p. 51) ao afirmar que:

Muitas ferramentas que para um grande número de docentes ainda eram desconhecidas, fez-se necessário aprender a lidar sem muitas instruções, inclusive aprender a usar a tecnologia com a própria tecnologia, por meio de “tutoriais”, para levar ao estudante aulas inovadoras que ao mesmo tempo que levasse a eles o conteúdo e conhecimento, também fossem atrativas o bastante para os fazer passar boa parte de seu dia em frente à uma tela, sem contato presencial algum com os colegas de sala, um grande desafio (SANTOS; SANTOS, 2021, p. 51).

O novo paradigma educacional evidenciou que a formação permanente da docência é uma questão muito pertinente e relevante diante do uso desta rede social, uma vez que conforme Santos e Santos (2021, p. 51) afirma que: “Muitas ferramentas que para um grande número de docentes ainda eram desconhecidas, fez-se necessário aprender a lidar sem muitas instruções, inclusive aprender a usar a tecnologia com a própria tecnologia” (SANTOS E SANTOS, 2001, p. 51). Diante desta constatação, ficou compreendido que a relação entre tecnologia e processo de ensino-aprendizagem foi essencial no êxito do aluno na entrega das atividades da escola nos





prazos estabelecidos pela professora em exercício do 5º ano do ensino fundamental, mas também outros fatores se tornaram de grande importância no êxito escolar.

Nesse sentido, a cobrança do professor de reforço escolar para o cumprimento dos prazos, mostrando ao aluno que o estudo tem relação direta com questões que denotam responsabilidade e empenho diante do novo quadro escolar vigente. Além disso, a mão dele ficava com esta responsabilidade, pois o professor de reforço escolar fazia sua parte no tocante ao processo de ensino-aprendizagem e suas implicações na formação integral dos alunos que se ligava não apenas ao aparato tecnológico, como também a outras dimensões da pessoa humana.

Outro ponto a ser abordado dizia respeito aos conhecimentos organizados e sistematizados. Dentro desta perspectiva, no que se refere a este ponto decorreu que o aluno tinha muita dificuldade em realizar cálculos mentais. Ao abordar este ponto decorreu que, o professor do reforço escolar sugeria que, ao realiza-los deveria ser feito através de contas devidamente organizadas no próprio caderno dele.

Porém, não foi uma tarefa muito fácil porque ele era muito inquieto e para tentar evitar maiores problemas o auxiliava por meio da interação. Esta interação ocorria por meio de situações que havia uma relação de diálogo entre ambos os sujeitos que aprendiam mutuamente, visto que mostrava para ele que o professor também aprendia com o aluno e vice versa. Inexistia, pois, autoritarismo diante do fato descrito porque a interação, ludicidade e inovação eram pontos fundamentais no processo de ensino-aprendizagem.

Diante “destes aspectos proferidos, foi percebido que segundo Santos e Santos (2021, p. 51) que:” também fossem atrativas o bastante para os fazer passar boa parte de seu dia em frente à uma tela, sem contato presencial algum com os colegas de sala, um grande desafio” (SANTOS E SANTOS, 2021 p. 51). Essa assertiva mencionada foi um ponto relevante porque este aluno tinha aulas no formato remoto pela ADIC – Natal.

Nessa situação, Mendes e Gomes (2021, p. 104) alega que:

A definição mais comum sobre a educação é que seja um meio pelo qual se procura desenvolver as potencialidades da pessoa humana para a integração e inserção na comunidade a qual esteja inserido. Esta definição generalizada e comumente aceita pela sociedade deveria ser a base fundamental de decisões e interesses governamentais para o acesso e inclusão dos alunos de todas as etapas da educação, em especial ao ensino médio das escolas. (MENDES E GOMES, 2021 p. 104)





Ficou evidenciado que, a formação integral do discente foi um aspecto de extrema relevância pois a concepção de educação de acordo com Mendes e Gomes (2021, p. 104) que está intimamente relacionado ao fato de que “a educação é que seja um meio pelo qual se procura desenvolver as potencialidades da pessoa humana para a integração e inserção na comunidade a qual esteja inserido” (MENDES E GOMES, 2021 p. 104). Nesse sentido, as habilidades que o ser humano possui deveriam ser desenvolvidas considerando o contexto no qual, este educando estava inserido.

Apesar de o contexto sociocultural no qual, estava inserido se modificou em detrimento as denúncias que a população local faz de modo frequente, podemos compreender que a partir desta nova realidade de ordem social e cultural, devem ser aspectos muito relevantes para que de modo efetivo as políticas educacionais sejam implementadas diante do caos sanitário que nosso país enfrenta, pois em conformidade com Mendes e Gomes (2021, p. 104) confirma quando alega “esta definição generalizada e comumente aceita pela sociedade deveria ser a base fundamental de decisões e interesses governamentais para o acesso e inclusão dos alunos de todas as etapas da educação”(MENDES E GOMES, 2021 p. 104).

Outra questão a ser levantada em meio à reflexão realizada não basta apenas promover a inserção do aluno numa rede social, mas também é preciso trabalhar outras dimensões da pessoa humana, tais como afetiva, psicológica, emocional, cognitiva, entre outras. Isso é muito relevante diante do atual cenário educacional, visto que de acordo com Araujo e Silva (2021, p. 64) ao afirmar que:

No entanto, os problemas enfrentados pelas escolas e seus professores ainda são numéricos no sentido de que, apesar de alguns avanços nas políticas educacionais, é no chão da escola que os problemas aparecem com maior evidência pela não eficiência dessas políticas. E durante o período da pandemia enfrentado pelo país essas lacunas da educação aparecem de forma mais acentuada em escola dos bairros periféricos e comunidades rurais. (ARAUJO E SILVA, 2021 p. 104)

No que se refere a Araujo e Silva (2021, p. 64) afirma que durante o contexto pandêmico foi que “os problemas enfrentados pelas escolas e seus professores ainda são numéricos no sentido de que, apesar de alguns avanços nas políticas educacionais, é no chão da escola que os problemas aparecem com maior evidência pela não eficiência dessas políticas” (ARAUJO E SILVA, 2021 p. 64).





Ao abordar este ponto decorreu que no início da pandemia as escolas públicas e privadas de Natal – RN fecharam e ao tratar das escolas públicas, em especial a Escola Municipal Professora Mareci Gomes dos Santos, ficou compreendido que as políticas educacionais direcionadas para a realidade que vigorava comprometeu o ensino público. Isso se comprovou pelo fato de que, a inexistência de políticas de caráter educacional direcionadas ao ensino remoto neste momento inicial.

No entanto, a intenção não consistiu em fazer críticas às políticas educacionais. Em se tratando disto, a intenção tinha relação em fazer melhorias na qualidade do ensino híbrido, já que diante da nova realidade no campo da educação escola formal, demandou que o desenvolvimento de outras competências profissionais por parte do docente. Estas competências diziam respeito ao fato de construir novas formas de aprendizagem que demandaram estabelecer novas formas de interação com o aluno.

Diante das questões proferidas as dúvidas, questionamentos, imprevistos, situações inesperadas, entre outras questões associadas diretamente ao processo de ensino-aprendizagem tinham que ter uma nova linguagem na qual a objetividade e a clareza eram primordiais. Ou seja, a abordagem dos conteúdos estudados foi ensinada por meio de vídeos no Youtube. Refletindo sobre as novas formas de abordar os conteúdos escolares, ficou entendido que era preciso haver mediação por parte do docente, tendo em vista que as novas relações interpessoais no campo da sala de aula virtual necessitavam de clareza e objetividade.

Outro aspecto pertinente neste processo de ressignificação docente estava ligado ao que Araujo e Silva (2021, p. 64) explicitam que: “ durante o período da pandemia enfrentado pelo país essas lacunas da educação aparecem de forma mais acentuada em escola dos bairros periféricos e comunidades rurais”(ARAUJO E SILVA, 2021 p. 104). A partir da assertiva podia se concluir que em função do aluno residir no bairro do Alecrim que é periférico nesta localidade por se tratar de uma localidade em que predominou a criminalidade e uso de drogas, embora ainda tenha em proporção reduzida, outro ponto deveria ser considerado, neste caso o acesso à internet e celular ou quaisquer outros recurso tecnológicos.

Em meio ao que foi mencionado, se levou em conta que o acesso à tecnologia consistiu em outro aspecto muito importante, já que o acesso na realização das atividades de caráter escolar foi de grande contribuição no êxito escolar. No que diz respeito a Santos (2021, p. 171) alega que:





O domínio e acesso de alguns aparatos tecnológicos é condição relevante para enfrentar as exigências do mundo contemporâneo e principalmente nessa pandemia, propiciando-lhe o acesso a informações sobre saúde, direitos, serviços etc. que afetam várias dimensões da vida cotidiana. Até mesmo para acompanhar o processo de escolarização, assim como zelar por seu desenvolvimento emocional e cultural. (SANTOS, 2021 p. 171)

De acordo com Santos (2021, p. 171) ao abordar que “O domínio e acesso de alguns aparatos tecnológicos é condição relevante para enfrentar as exigências do mundo contemporâneo” (SANTOS, 2021 p. 171). Dentro desta perspectiva, foi percebido que o professor dispõe das variadas tecnologias por meio do acesso à internet no sentido de realizar pesquisas e estudos sobre diversificados conteúdos estudados na sala de aula.

Em se tratando disto, o professor deve selecionar notícias na internet por meio da qual, promova a reflexão e criticidade diante do contexto educacional vivenciado porque promove um ensino de qualidade e comprometido com a transformação social. Diante disto, Santos (2021, p. 171) afirma que “ Até mesmo para acompanhar o processo de escolarização, assim como zelar por seu desenvolvimento emocional e cultural.(SANTOS, 2021 p. 171).

Ou seja, os conteúdos escolares não devem se restringir apenas as atividades escolares que eram enviadas pela rede social utilizada e livros didáticos. Nessa situação, foi preciso contextualizá-las e adaptá-las a realidade sociocultural da Escola Municipal Professora Mareci Gomes dos Santos.

Também é preciso ressaltar que, deveria ser considerado o fato de o professor ter acesso a outros recursos pedagógicos, como por exemplo jornais impressos e sua devida contextualização com a questão da Covid – 19. Podem ser elencadas outras formas do ponto de vista digital em virtude de não poder fazer aglomeração, evitando desta forma, a propagação do Coronavírus.

Todos os aspectos discutidos com base na literatura abordada tinham a intenção de mostrar que, o professor pode ser dinâmico, inovador, reflexivo e crítico no que se refere aos desafios do fazer didático-pedagógico com seus desafios e expectativas na contemporaneidade.





Considerações Finais

Diante das questões abordadas foi possível ter um ensino de qualidade porque todas as questões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem foram levadas em consideração em meio à realidade pandêmica da Covid -19. Nesse sentido, foram consideradas questões associadas à formação integral do aluno porque não considerou somente os conteúdos escolares, mas também outros pontos de grande pertinência e relevância neste processo de ressignificação docente.

Todos estes aspectos diziam respeito ao caráter integral do discente, pois procurou levar dinamicidade, inovação e ludicidade na explicação dos conhecimentos organizados e sistematizados. Vale ressaltar que, a tríade relação conteúdos, professor e reflexão das metodologias desenvolvidas foram primordiais diante da realidade educacional em vigor, uma vez que abordar os conteúdos escolares por meio de sua dissociação com estes outros aspectos não possibilitariam ressignificar o fazer didático-pedagógico.

As sugestões para trazer melhorias significativas no processo de ensino-aprendizagem são: a oferta de cursos voltados para lecionar aulas na educação básica por meio do *Google Meet* no tocante as suas ferramentas, como por exemplo a exposição de slides desde que não sejam cansativos, bem como o uso do chat, o recurso destinado a levantar a mão na ferramenta, entre outros;

Dentro desta perspectiva, são inúmeras possibilidades de pensar e executar cursos de formação continuada de professores da educação básica e a gestão escolar democrática em conjunto com a comunidade escolar pode sugerir temáticas ligadas aos conteúdos estudados na sala de aula, considerando diversificados aspectos de caráter didático e pedagógico. Recomendo ainda que sejam realizados seminários virtuais para avaliar as metodologias realizadas por meio do uso desta rede social e seus impactos na aprendizagem de alunos do 5º ano do ensino fundamental, podendo ser ampliado para outros anos escolares com suas respectivas modificações, pois cada faixa etária tem suas especificidades.

Podem ser recomendados ainda que, estes seminários sejam realizados a cada três meses no sentido de contribuir significativamente na melhoria dos métodos de ensino, já que devem considerar o aluno centro do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, o





planejamento de ensino deve levar em conta a realidade sociocultural dos alunos provenientes de regiões periféricas.

Outro ponto a ser abordado é que nestes seminários sejam avaliadas e sugeridas novas estratégias de ensino para que efetivamente traga melhorias na educação e sirvam de subsídios para a elaboração de políticas educacionais diante do contexto de pandemia vivenciado na educação brasileira.

Vale ressaltar que, todas estas questões devem considerar as diversas realidades geográficas, culturais, sociais, políticas e econômicas do território brasileiro porque o caráter significativo do ensino escolar brasileiro deve considerar todos estes pontos mencionados, tendo em vista que a sua democratização é essencial para que de fato a escolarização se torne de qualidade e objetivando não somente estudar e si mesmo, mas para transformar o entorno em que os estudantes brasileiros estão inseridos.

Diante desta evidência decorreu que os professores da educação básica devem desenvolver outras competências profissionais, visto que o século XXI demanda que a docência necessita estar em constante ligação com a realidade extraescolar, já que a instituição escolar é influenciada pelas ideologias que vigoram, mas também estas ideologias devem ser influenciadas pela escola.

Inexistem conhecimentos acabados na formação do professorado, uma vez que a cada momento o professor aprende e esta aprendizagem deve considerar diversificadas questões que englobam a autoavaliação das práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições escolares de educação básica nas cinco regiões brasileiras.

Isso depende de cada escola porque cada uma delas tem sua cultura que deve ser respeitada e valorizada pelo docente, tendo em vista que o Brasil é uma nação que foi colonizada por vários povos, como por exemplo, o branco proveniente da Europa (portugueses, italianos, alemães, entre outros), o negro que veio do continente africano que veio para ser escravizado principalmente na época colonial e o índio que vivia aqui e foi obrigado a mudar sua cultura em virtude da colonização de Portugal que trouxe sua língua e cultura.





Referências

ARAÚJO, Rodrigo Guedes de; SILVA, Gabriel Magalhães. Impactos das tecnologias na relação de ensino: aprendizagens em tempos de pandemia. *In:_____ Colóquio Docência e Diversidade na Educação Básica*, 4., 2021, Salvador. **Anais [...]**. Curitiba: Brazil Publishing, 2021. p. 64.

MENDES, Eulália de Cássia Souza Nunes; GOMES, Maria Auxiliadora Amaral Silveira. Expectativas tecnológicas e a inclusão digital. *In:_____ Colóquio Docência e Diversidade na Educação Básica*, 4., 2021, Salvador. **Anais [...]**. Curitiba: Brazil Publishing, 2021. p. 104.

SANTOS, Edivania Cordeiro dos; SANTOS, Rayssa Feitosa Felix dos. Desafios e conflitos mediante adaptações tecnológicas para os professores em tempos de pandemia. . *In:_____ Colóquio Docência e Diversidade na Educação Básica*, 4., 2021, Salvador. **Anais [...]**. Curitiba: Brazil Publishing, 2021, p. 51.

SANTOS, Elcione Carvalho. Tecnologias educacionais na pandemia: limites e possibilidades da prática docente no ensino médio público estadual. . *In:_____ Colóquio Docência e Diversidade na Educação Básica*, 4., 2021, Salvador. **Anais [...]**. Curitiba: Brazil Publishing, 2021, p. 171.



**GESTÃO ESCOLAR E COMUNIDADE PEDAGÓGICA:
POR UMA GESTÃO HUMANIZADA**

SANTOS, Chaiane Fernanda⁷¹ – UNESPAR
SLIVINSKI, Claudia Aparecida Włodarczyk⁷² – UNESPAR
SILVA, Paola Helena Muxfeldt Morandi da⁷³ – UNESPAR
VAZ, Joana D’Arc⁷⁴ – UNESPAR

RESUMO

A educação democrática vem sendo pauta de inúmeras discussões no decorrer dos anos por membros da comunidade escolar, tais práticas almejam viabilizar uma educação inclusiva e de qualidade, cujos os alicerces partem da participação efetiva de profissionais da educação em conjunto com a comunidade em geral e o poder público. Para tanto, buscamos compreender a importância dos estudos ligados à gestão escolar, bem como as idealizações das políticas públicas vinculadas diretamente as questões educacionais, as quais necessitam ser pensadas a partir das vivências em territórios educacionais. Contudo, ainda percebemos que muitas dessas fogem da realidade vivenciada perante a gestão educacional democrática e humanizada, pois é necessário a reflexão bem como a ação da gestão humana, descaracterizando a educação como ambiente administrativo e sim tornando-o como de fato o é, ambiente humano e formador. Para isso, realizamos uma breve pesquisa de cunho qualitativo baseada em estudos bibliográficos à luz de autores, como Saviani (1984), Dale (2004), Oliveira, et al (2008), Ferreira (2000), dentre outros, que nos proporcionam leituras reflexivas sobre a gestão democrática bem como a gestão humana. Assim, com base nesses estudos, levantamos as seguintes questões: até que ponto a educação tem sido verdadeiramente direcionada a todos? Será que realmente vivenciamos esse direito à educação igualitária e de qualidade para todos, humanizando o envolvimento da

⁷¹ Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus União da Vitória/PR. Bolsista do Projeto de Iniciação à Docência da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – PIBID/CAPES (2020/2022). Integrante do Centro Acadêmico do Curso de Pedagogia. E-mail: chaianesantos@gmail.com

⁷² Graduanda do curso de Pedagogia, da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus União da Vitória/PR. Integrante do Projeto de Extensão Senta Que Lá Vem História. E-mail: claudiaslivinski@outlook.com

⁷³ Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus União da Vitória/PR. Bolsista de Iniciação Científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq (2020/2021). Integrante do Projeto de Extensão Santa Que Lá Vem História. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educativa (GEPPRAX/UNESPAR). E-mail: paolamuxfeldt@hotmail.com. ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-4557-1371>

⁷⁴ Pós-doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Professora do Colegiado do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus de União da Vitória/PR. É pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educativa (GEPPRAX) da UNESPAR; Grupo de Estudos e Pesquisas História e Sociedade nos Campus Gerais-PR (HISTEDBR/UEPG); do Grupo Transformações do Mundo do Trabalho (TMT/UFSC) e do Programa de Extensão Coletivo Paulo Freire: Filosofia, Educação e Cultura (UNESPAR). ORCID 0000-0001-6089-3857. E-mail: darcvaz.13@gmail.com





comunidade para além da escola? As políticas públicas tem sido, de fato, utilizadas para a garantia concreta da educação em relação a formação humana, enquanto direito humano? Na busca inquietante de encontrar respostas que chegamos em aproximações e reflexões sobre o tema proposto. Desenvolvemos a escrita desse artigo com a esperança de abrirmos breves pensamentos e discussões aos estudos, idealizando uma educação bem como uma gestão mais humanizada e emancipatória.

Palavras-chave: Gestão escolar. Humanização. Educação. Emancipação.

Introdução

A educação democrática vem sendo pauta de inúmeras discussões no decorrer dos anos por membros da comunidade escolar, tais práticas almejam viabilizar uma educação inclusiva e emancipatória, cujos alicerces partem da participação efetiva de profissionais da educação em conjunto com a comunidade em geral e o poder público. Mas ainda há muito a ser feito para que ocorra uma proximidade entre a teoria e a prática, no sentido de a escola ser um ambiente democrático.

Contudo, se defendemos uma educação democrática, faz-se necessário que a escola inicie por ela própria essa democratização, tecendo uma educação participativa e equitativa. Uma gestão democrática no interior da escola predispõe a oportunidade da união entre comunidade pedagógica e seu território na busca de interesses coletivos, principalmente em ações e discussões mais amplas na sociedade.

O projeto educacional vigente em nossa realidade escolar e social têm sido pensado com a participação direta e indiretamente de organismos multilaterais e setores empresariais juntamente com o Estado, que se dão perante a estratégia do capital para que sejam possíveis suprir as demandas básicas de aprendizagem, habilidades e competências necessárias num discurso de alavancar o desenvolvimento econômico e social. Ou seja, a educação e a escola, atuam como aparelho ideológico do Estado para a manutenção do status quo.

Desta forma, enquanto futuros professores e gestores, precisamos pensar a educação como transgressora, que rompa com esses ideais pré-estabelecidos. A administração escolar tem sua autonomia relativa frente ao Estado, e para que se efetive como gestão participativa, ela precisa trabalhar de forma articulada com as reais necessidades dos educandos que estão inseridos nesse espaço, com as famílias, a comunidade, e professores, não apenas meramente





para cumprir exigências de uma democracia mascarada, como a Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF), conselho estudantil, entre outros.

Transformar a educação de modo humanizador, formar um indivíduo crítico e reflexivo, que se descubra sujeito histórico e social em nossa atual sociedade é um trabalho árduo, que requer projeto político-educacional, compromisso e seriedade dos agentes educacionais, e além de tudo, muita reflexão sobre a prática, pois é a partir da tomada da consciência que vamos almejar a tão desejada liberdade e equidade.

Por meio de tais reflexões, nos colocamos a estudar assim como escrever sobre essas inquietações nesse artigo, o qual apresentará breves estudos sobre a gestão enquanto características humanas e não voltadas para os aspectos administrativos gerenciais. Sabemos que gerir uma escola também depende de saber administrar com zelo e cautela os recursos que chegam até ela, porém aqui nos preocupamos principalmente em destacar a necessidade de ser visto as questões humanas que envolvem esse processo gestor.

Para isso, faremos uma breve pesquisa de cunho qualitativo baseada em estudos bibliográficos à luz de autores, como Saviani (1984), Dale (2004), Oliveira, et al, (2008), Ferreira (2000), que nos proporcionam leituras reflexivas sobre a gestão democrática bem como a gestão humana.

Assim, com base nesses estudos, levantamos as seguintes questões: até que ponto a educação tem sido verdadeiramente direcionada a todos? Será que realmente vivenciamos esse direito à educação igualitária e de qualidade para todos, humanizando o envolvimento da comunidade para além da escola? As políticas públicas tem sido, de fato, utilizadas para a garantia concreta da educação em relação a formação humana, enquanto direito humano?

Com o presente artigo esperamos responder tais questões bem como compreender ainda mais sobre a humanização nos ambientes escolares, assim como compreender a importância desse olhar e atitude humana perante a gestão escolar.

Gestão Escolar e possibilidades de construção de uma educação humanizadora

Ao nos depararmos com as questões apresentadas sobre uma educação humana e emancipatória que possa ser disposta a todos, de comum maneira, assim como compreender as





políticas públicas voltadas para essa educação, evidenciamos os estudos até o presente momento levantados.

Na busca de encontrar respostas viáveis aos questionamentos, que nos mostrem a importância e o comprometimento das políticas públicas voltadas para a gestão educacional num âmbito mais humanizado, resolvemos nos debruçar aos estudos à luz dos autores que possam nos direcionar ao caminho do aprofundamento e da reflexão, objetivando ações que possibilitem a realização da formação humana emancipatória e que envolva todos os integrantes de forma concreta, sem haver distinção ou exclusão.

Ao que nos aponta a autora Ferreira (2000, p. 169)

Igualdade de oportunidades para a democracia significa igualdade de possibilidades reais para todos que são desiguais e, como tal, necessitam de todas as possibilidades diferenciadas para se desenvolverem. Significa compreender o respeito que todos os seres humanos devem merecer por parte do poder público, as instituições e de todos, reciprocamente, no sentido de possibilitar seu desenvolvimento como pessoa humana. Significa entender que o ser humano é o único ser vivo que se desenvolve historicamente através de sua participação na criação do mundo objetivo e por esta razão não pode ser relegado à mera situação de receptor e sim de ator e sujeito.

Portanto, devemos compreender que todos os sujeitos são capazes de produzir assim como agir sobre determinadas ações, devendo ser respeitado suas funções humanas, culturais e sociais mediante à sociedade, oportunizando seu maior desenvolvimento como pessoa. Não somente considerá-los meros receptores de conhecimento, relegando-os ao verdadeiro meio de ensino e aprendizado, efetivo, participativo e integrativo.

Os estudos, até então realizados, nos apontam fragilidades em relação às questões de ensino e aprendizagem, objetivando-os perante a área da gestão escolar, que vem sendo enfrentados a muito tempo dentro da sala de aula, bem como do ambiente escolar. Em muito se vê o educando como mera formação para a função de trabalho, instrumental e mercadológico, como podemos verificar diante da afirmativa de Roger Dale (2004, p.434) “a própria educação constitui uma teoria da socialização que explica que a escolarização transforma os indivíduos em cidadãos modernos e em trabalhadores produtivos.”

Com isso, verificamos que tanto a gestão como a própria educação tem sido assumida com a logística de mercado de trabalho, pois sempre é pensada, politicamente nas funções de administração-gerencialista, ou em relação ao ensino e aprendizado mecânico, engessado a





meras realizações de testes padronizados tão bem recomendados pelos organismos multilaterais.

Porém, como relata Oliveira, Moraes e Dourado (2008) a administração escolar deve ser diferente de uma administração empresarial, pois a escola é uma instituição social dotada de inúmeras especificidades, as quais devemos respeitar e levar em conta nos momentos de formação de novas políticas, no momento em que forem idealizadas para uma formação mais educativa e humana.

Para tanto, é fundamental o reconhecimento das ações pedagógicas que são realizadas afim do reconhecimento à função social de cada sujeito, respeitando as vivências, saberes e conhecimentos de cada um que já trazem consigo, fazendo com que tudo que o indivíduo possui em termos de conhecimentos, seja agregado com aqueles necessários a serem aprendidos e ensinados na escola.

Podemos compreender que, dentro do ambiente escolar, tanto o professor quanto os educandos são produtores de conhecimentos, esses de forma estudada e planejada, ação reflexiva para gerar conhecimento científico eficaz ao uso da educação.

Saviani (1984, p. 2) nos mostra que “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” E ainda, afirma que é necessário encontrar formas de fazer-se encontrar tais objetivos para que se possa efetivar tal ato.

Para isso, evidencia-se a escola, diretamente a educação para um saber sistematizado, um saber de ensino com intencionalidade, não apenas de forma espontânea, mas com intenção de conhecimentos, pois é para isso que evidencia-se a escola como meio de formação humana, social e com construção de conhecimentos capaz de tornar o indivíduo um ser pensante, reflexivo diante do conhecimento, assim como mediante sua prática.

Nesse viés, a partir das concepções de Ferreira (2000, p. 170), verificamos que “o homem transforma a natureza ao mesmo tempo em que se relaciona com os outros homens, na organização das instituições que vão acolhê-los e que deverão geri-los.” A partir de tal ideia, reafirmando as ideias de Saviani (1984), quando afirma que o homem transforma a natureza assim como faz parte da mesma, sendo um ser político, compreendemos a importância dos ser humano em adquirir conhecimentos bem como efetivá-los em sua conduta, levando a vivência em sociedade e socialização.





A educação brasileira vem se tornando cada vez mais um caminho de interesses políticos, onde as empresas querem faturar e assim acabam interferindo e tomando as rédeas das legislações e das políticas que norteiam a educação. Considerando questões de equidade nas regiões, sabemos que a desigualdade educacional é muito grande no nosso país, e que os eixos estruturantes que norteiam o currículo não se encaixam em algumas realidades vivenciadas em diferentes escolas do país. Conforme Dourado (2007, p. 923-924),

A concepção de educação é entendida, aqui, como prática social, portanto, constitutiva e constituinte das relações sociais mais amplas, a partir de embates e processos em disputa que traduzem distintas concepções de homem, mundo e sociedade. Para efeito desta análise, a educação é entendida como processo amplo de socialização da cultura, historicamente produzida pelo homem, e a escola, como lócus privilegiado de produção e apropriação do saber, cujas políticas, gestão e processos se organizam, coletivamente ou não, em prol dos objetivos de formação. Sendo assim, políticas educacionais efetivamente implicam o envolvimento e comprometimento de diferentes atores, incluindo gestores e professores vinculado aos diferentes sistemas de ensino.

Assim, pensamos de antemão em algumas situações a serem consideradas em relação ao Estado ao se falar em uma prática educativa que possa ser constituída ainda mediante as relações estabelecidas com a comunidade em geral, como pensar e colocar em ação as políticas idealizadas para uma educação emancipadora e gestão escolar humanizadora. Pois compreendemos que as desigualdades que advém das demandas são para além da gestão escolar e condizem com o administrar do Estado, sobretudo na base estrutural da própria sociedade – a capitalista.

Portanto, para uma gestão humana e reflexiva é necessário compreender as funções bem como as políticas Estatais que interligam a educação, observar e buscar meios de compreender assim como efetivar as equidades e realidades de cada escola em todo o país.

Porém, ao que nos apontam Garcia, Húngaro e Damasceno (2008, p.21) “Não é o Estado que fornece a chave para a compreensão da sociedade civil, ao contrário, é a sociedade civil que fornece a chave para a compreensão do Estado que aí está”. Assim sendo, devemos compreender que a sociedade civil, a comunidade está fortemente ligada ao desenvolvimento seja esse de caráter econômico, social ou educacional.





Pensando nessas colocações em termos de que a gestão humanizadora seja responsável pelas formas de emancipação pois, para além de estar alienados a um poder que defende as políticas sem serem de fato idealizadas para um bem comum, mas sim, de poucos, a educação passa por defasagens e desigualdades que são capazes de descaracterizar a situação de igualdade, do poder de pensamentos e ações.

O Brasil é repleto de desigualdades, sejam elas, sociais, culturais, econômicas, políticas e outras que causam grandes problemas em seu desenvolvimento como um todo, por isso a organização da sociedade em busca de políticas públicas que resultem em uma gestão educacional efetiva é imprescindível e que essas proporcionem possibilidades de que a educação alcance a qualidade desejada por todos, assim se tornando um dos principais meios para se conseguir que mudanças necessárias ocorram, e que essas possam fazer a diferença, tornando o ambiente em que cada indivíduo está inserido em um lugar mais justo e com igualdades de direito, no qual todos sejam respeitados e que a educação seja de fácil acesso e possa proporcionar novas oportunidades, onde cada um tenha o direito de viver de maneira digna.

Loch e Rocha (2007, p. 20103) lembram que

O modelo de educação que temos foi pensado e construído no momento histórico de passagem do modo de produção feudal para o capitalismo, colocando o foco na educação para o trabalho. Entretanto, não para o trabalho como princípio educativo, mas para um trabalho alienado, que forma o trabalhador para a fábrica, um operário do capital. Numa sociedade em que o Estado se instala de forma autoritária como na brasileira, a escola passa a ser um dos alicerces de sustentação do mesmo, por isso o atual modelo escolar, o qual chamaremos de “convencional” é reproduzidor da lógica do sistema vigente, tornando-se um aparelho ideológico de estado, uma vez que, é um espaço permeado por vários discursos, como o pedagógico, o científico, o familiar, o religioso e tendo como fio condutor o neoliberal.

Ou seja, para de fato evoluirmos e, adotarmos uma nova forma de aprender e disseminar o conhecimento em nossas escolas, primeiramente devemos aparar algumas arestas que nos prendem ao passado, devemos sim, aproveitar o que de bom foi construído, mas deixar de lado o que torna o ensino uma modalidade presa de se pensar e propor ideias.

Compreendendo a sociedade como um lugar repleto de contradições, cabe ao ser humano como sujeito ativo de transformação agir e através de suas ações possa conseguir mobilizar a todos na busca de soluções que auxiliem em um desenvolvimento real, fazendo com





que a gestão democrática da educação possa abranger a construção de uma sociedade na qual as práticas sociais e educativas sejam ativas, efetivas e democráticas e por meio delas possam ocorrer as fundamentais transformações de ordem estrutural.

Portanto, para uma gestão humana e reflexiva é necessário compreender as funções bem como as políticas estatais que interligam a educação, observar e buscar meios de compreender assim como efetivar as equidades e realidades de cada escola em todo o país, “por mais que o sistema tente tornar a todos seus servidores, reprodutores dessa sociedade opressora, existem aqueles que são educadores, e que fazem a opção política e ideológica de educar para a construção de uma sociedade de liberdade.” (LOCH; ROCHA, 2007, p. 20109)

Nessa direção, Ferreira (2000 p.171) aponta que, “[...] o cerne da participação é a educação, se a compreendermos como arte maiêutica de motivar a construção própria do sujeito social. Desta forma, chegamos também a entender o vínculo da educação com a emancipação [...]” Por conseguinte, compreende-se que será através de uma educação libertadora que o sujeito poderá produzir ações para se tornar emancipado, também compreendemos que faz parte das funções de um educador, pois o mesmo procurará através de suas práticas tornar o ser humano um ser crítico, capaz de produzir o seu próprio desenvolvimento e não somente um ser passivo, aquele que obedece e reproduz.

Para tanto, evidenciamos também que, para além de mera formação de reprodutores são essenciais as formações emancipadoras, capazes de formar serem pensantes e atuantes diante de uma educação e além dela, contudo diante das formações e estabelecimentos das políticas públicas para a educação, pois é essencial que os “pensantes” diante das políticas possam vivenciar a educação em sua ação, pois de acordo com Vieira (2017, p. 57)

Um elemento a destacar nesta matéria refere-se ao entendimento equivocado de que a(s) política(s) se constituem(m) única e exclusivamente como iniciativa(s) advinda(s) do aparelho estatal. Como se a(s) política(s) estivesse(m) lá e nós cá. Como se não passasse (m) pelo crivo de pessoas de carne e osso, como vocês e eu. Sabemos que não é assim que as coisas se passam. Que não há um fosso incomensurável entre os formuladores e os executores de políticas.

Vale considerar que a transformação do ambiente escolar também é papel da comunidade escolar e de toda a sociedade na elaboração de um novo modelo de ensino, de um novo projeto de educação pautado nos interesses e necessidades das classes trabalhadoras,





principalmente desse território aonde está imerso a escola, não tirando das mãos do poder público esse respaldo, mas também pensando junto a ele em propostas que venham viabilizar esse novo modelo de ensino. Assim, Krann (2015, p. 19) reflete que

Os sujeitos acreditam que a participação é um fator recente e novo nas instituições brasileiras, por isso acham que em parte existe uma dificuldade em mobilizar pessoas a enxergar a educação de outro modo. Para os pais ou sociedade a responsabilidade da escola é de repassar o conhecimento e preparar a vida. Para as atividades burocráticas da escola os pais acreditam que já tem pessoas responsáveis para isso.

Desse modo, buscar a participação da comunidade escolar, sendo ela, gestores, professores, alunos, famílias e a comunidade em geral é fator preponderante para se construir uma escola democrática, fazendo análise de todas as ideias e buscando uma gestão horizontal, que por sua vez não seja somente transparente, mas que propicie o conhecimento àqueles que buscarem interagir junto a essa gestão.

O fato de idealizar uma gestão apoiada no coletivo dentro da escola, evidencia o sentido de um ambiente democrático. Com esse respaldo, inicia-se um processo de transformação com o objetivo de renovação das práticas, e por fim, todo esse trabalho coletivo acaba por romper com a educação bancária e tornando o que realmente precisamos, como práticas e mudanças que serão alicerces na construção das relações humanas e no processo de fortalecimento da humanização escolar.

Na busca de consolidar tal expectativa, em criar uma gestão democrática, autogestionária, reflexiva assim como ativa e participativa, faz-se necessário pensar e criar uma gestão que priorize a formação de um currículo mais ativo e integrativo nas situações das práticas dialógicas em relação às expectativas humanizadora, cultural e social. Destarte, consideramos a ideia de Ferreira (2000, p. 172) quando afirma que

[...] Na tentativa de pensar e definir gestão democrática da educação para uma formação humana, acrescento: contemplar o currículo escolar com conteúdos e práticas baseadas na solidariedade e nos valores humanos que compõem um construto ético da vida humana em sociedade. E, como estratégia, acredito que o caminho é o *diálogo*, quando o reconhecimento da infinita diversidade do real se desdobra numa disposição generosa de cada pessoa para tentar incorporar ao movimento do pensamento algo da inesgotável experiência da *consciência dos outros*. (Grifos da autora)





Dessa maneira, verificamos que é necessário obter uma compreensão da vida humana, bem como haver dialogicidade dentre os indivíduos que compõem o ambiente educacional, pois a partir de tais práticas será possível idealizar novos objetivos, assim como idealizar novas políticas ligadas essencialmente à formação básica educativa, humana, dentre a formação do indivíduo para um ser prático e social.

É importante pensar que ainda é necessário um caminho árduo para se concretizar uma gestão formadora humanizada dentro do ambiente escolar no contexto da sociedade capitalista, visto que, ainda hoje a gestão é tida como gerencialismo administrativo, burocrática, principalmente protagonizadas nas políticas dos organismos multilaterais pactuadas nas políticas de Estado.

No entanto, busca-se a interação assim como a participação da gestão, das famílias, dos estudantes e da comunidade pedagógica em geral para a participação efetiva dentro das escolas em relação a administração e ao financeiro do ambiente escolar, prezando sempre pela transparência administrativa e nas efetivas participações par um funcionamento idealizado para o bem coletivo. Assim sendo, podemos compreender que

A gestão democrática da educação, na complexidade do mundo atual, implica colocar a educação a serviço de novas finalidades, a fim de se poder, na tentativa de superar tudo o que tem corroído a humanidade neste quadro de caos e de barbárie em que vivemos, construir um futuro mais compromissado com toda a humanidade. (FERREIRA, 2000, p. 173)

Diante do exposto pela autora podemos inferir sobre a necessidade da construção de uma educação, assim como uma gestão emancipadora, que seja voltada para o desenvolvimento e formação humana, identificando o compromisso com essas finalidades, mesmo diante de tantas barreiras e dificuldades encontradas em meio às lutas diárias da educação vivenciada nos dias atuais.

A educação acaba por tornar-se uma luta diária, constante em busca de melhorias, tanto em relação ao material quanto ao humano, pois nos encontramos em contradições advindas das políticas públicas até então idealizadas para a educação, mas que em instâncias adversas contradizem suas próprias ideologias.





Gerir uma escola nem sempre nos dará a garantia de possibilitar transformações capazes de serem vistas nitidamente ou de quebrar barreiras que estão sendo impostas com tanta veemência, até o presente momento, mas acreditamos que a partir de uma vontade e de meios de gerir uma escola, voltando-se a dar ênfase a uma educação transformadora, capaz de ser intencionada à formação humana do indivíduo será mais clara e objetiva a forma administrativa da escola, com o fortalecimento da comunidade escolar e sociedade civil frente as lutas por igualdade e melhorias na educação bem como por políticas pautadas para uma educação que faça do indivíduo um ser pensante, íntegro e de livre expressão social, cultural e humana.

Considerações Finais

Para fim dessa análise, mas não a fim de conclusão, refletimos sobre uma gestão escolar voltada à humanização e emancipação do indivíduo, tornando-o capaz de ser crítico e reflexivo, formando-o para uma população instruída a realizar feitos oportunos à análise crítica e reflexiva diante da educação e da formação e aplicação das políticas públicas interligadas à educação.

Nossa busca por uma educação emancipadora, uma gestão de formação mais humana, caracterizando uma sociedade libertadora, estabelecendo os direitos dos cidadãos se inicia desde nossa entrada na escola e cabe aos professores, enquanto formadores auxiliar nesse processo em relação a formação do indivíduo pensante não passível, não com simples aspectos de “copiar”, mas sim de criar, despertando e incentivando tais características de criação do ser enquanto formação humana.

Implementar uma escola com autonomia em suas decisões, cuja participação da comunidade seja efetiva, é sim uma tarefa árdua, no entanto, é possível, primeiramente, deve ser feito um trabalho voltado para a conscientização de todos para com a necessidade de melhorias. O que sugere um planejamento bem elaborado para atrair a comunidade para o ambiente escolar e seu cotidiano. Uma vez que, só com a participação de todos poderemos ter êxito nos objetivos traçados. Para isso, a escola deve contar com um gestor bem qualificado, o qual esteja familiarizado com as diretrizes que norteiam o ensino no país como a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), também deve ter conhecimento amplo sobre os Planos de Ação, Nacional, Estadual e Municipal.



Referências

DALE, Roger. Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação?”. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: Limites e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007.

FERREIRA, Naura Syiria. Gestão democrática da educação pra uma formação humana: conceitos e possibilidades. **Em Aberto**. Brasília, v. 17, n. 72, p. 167-171, fev/jun. 2000.

GARCIA, Carla Cristina. HÚNGARO, Edson Marcelo. DAMASCENO, Luciano Galvão. In: **Estado, Política e Emancipação Humana: Lazer, Educação, Esporte e Saúde como Direitos Sociais**. Santo André: Alpharrabio, 2008.

KRANN, Rosilei Amaral. **Gestão democrática e participativa: interação escola e comunidade**, In: repositório Cacequi RS, 7 nov.2015 p.6-29. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/11688>. Acesso em: 31/jul/2021.

LOCH, Silvana Aparecida; ROCHA, Elisangela Aparecida. A escola como aparelho ideológico do Estado: reflexos do neoliberalismo no discurso escolar. In: CELLI – COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS 3, 2007, Maringá. **Anais**. Maringá, 2009, p. 2103-2110. Disponível em: http://www.ple.uem.br/3celli_anais/trabalhos/estudos_linguisticos/pfd_linguisticos/099.pdf. Acesso em: 31/jul/2021.

OLIVEIRA, João Ferreira de; MORAES, Karine Nunes de; DOURADO, Luiz Fernandes. **Organização da educação escolar no Brasil na perspectiva da gestão democrática**. Brasília: MEC, Escola de Gestores, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Em aberto**. Brasília, ano 3, n. 22, jul./ago. 1984.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **RBP AE** – v.23, n.1, p. 53-69, jan./abr. 2007.



**O ENSINO DE MATEMÁTICA EM CURSOS DE PEDAGOGIA
DE UNIVERSIDADES FEDERAIS (2006-2018)**BENADUCE, Luisa Angelina Frescura⁷⁵ – UFSC
TRICHES, Jocemara⁷⁶ – UFSC**RESUMO**

Trata-se de uma pesquisa de trabalho de conclusão de curso que teve o objetivo de analisar a proposta de formação de professores para o ensino de matemática em Cursos de Pedagogia de 27 Universidades Federais, sendo uma de cada estado da Federação e do Distrito Federal, priorizando o curso ofertado de forma presencial. Buscamos mapear como a matemática estava presente nos currículos dos cursos, quais os conteúdos ofertados nestas disciplinas e quais as principais questões que envolviam o ensino de matemática na formação de professores em Cursos de Pedagogia. Utilizamos como procedimentos metodológicos a análise documental, tendo como empiria primária as matrizes curriculares e projetos pedagógicos dos Cursos. Foram localizadas 76 disciplinas entre obrigatórias, optativas e eletivas voltadas para a área da matemática nos 27 cursos de Pedagogia analisados. Entre as conclusões que chegamos estão: que há espaço nos Cursos supracitados destinado à matemática, particularmente para o ensino dessa disciplina, mas existe pouca oferta de disciplinas e uma baixa carga horária para tal; identificamos que os componentes curriculares se voltam para o “como ensinar” os conteúdos, contudo há pouca evidência de espaço destinado para apropriação dos conteúdos; destaca-se a falta de foco para o ensino de conceitos e conteúdos matemáticos para a educação infantil e mais ainda para a Educação de Jovens e Adultos e outras modalidades nas quais o/a licenciado/a em pedagogia poderá atuar.

Palavras-chave: Formação de Professores. Curso de Pedagogia. Formação Matemática. Universidades Federais.

Introdução

Trata-se de uma pesquisa de trabalho de conclusão de curso que teve como objetivo analisar a proposta de formação de professores para o ensino de matemática em Cursos de Pedagogia (CPe) de 27 Universidades Federais. Ademais buscamos identificar que conteúdos eram ofertados nas disciplinas da área da matemática, portanto, quais seriam as características da formação dentro do Curso de licenciatura que tem por função formar professores que ensinarão matemática nas primeiras etapas da educação básica.

⁷⁵ Licenciada em Pedagogia (CED/UFSC, 2020). E-mail: lafbenaduce@hotmail.com

⁷⁶ Professora Dra do EED/CED/UFSC. E-mail: jtriches.ufsc@gmail.com.





A pesquisa foi realizada por meio de análise bibliográfica e documental tendo como base os Projetos Políticos Pedagógicos de Cursos de Pedagogia (PPCPe) de 27 Universidades Federais, sendo uma de cada estado da Federação e do Distrito Federal, tendo sido selecionado o Curso do campus central, na modalidade presencial. Outros documentos importantes analisados foram as matrizes curriculares e ementário de cada Curso⁷⁷.

Os CPe estudados estão vinculados às seguintes Instituições Federais de Ensino Superior (IFES): Universidade Federal do Acre (UFAC), Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal de Paraíba (UFPB), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal do Piauí (UFPI), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal de Roraima (UFRR), Universidade Federal de Sergipe (UFS), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal do Tocantins (UFT), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) e Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

Delimitamos como recorte temporal de 2006 até 2018, portanto, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP), aprovadas com a Resolução n. 1/2016. Constatamos que parte considerável dos Cursos já estavam adequados tanto às Diretrizes de 2006, como para com a Resolução n. 2/2015 — destinadas a todas as Licenciaturas (BRASIL, 2006; 2015).

Para apresentar alguns dos resultados obtidos na pesquisa apresentamos na sequência a característica dos cursos analisados e o conteúdo da formação presente nas disciplinas da área da matemática.

⁷⁷ Destacamos que os planos de ensino e programas das disciplinas não foram analisados.





O ensino de matemática em cursos de Pedagogia

Para que consigamos analisar as informações, fizemos uma tabulação das disciplinas⁷⁸ com as seguintes informações: a Instituição; ano dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia (PPCPe); carga horária (CH) total do curso; nome das disciplinas; tipo de disciplina, ou seja, se é obrigatória (OBR), optativa (OPT) ou eletiva (ELE); fase em que a disciplina é ofertada; CH de cada disciplina e CH total das disciplinas de uma mesma instituição; quantidade de créditos; ementa; e classificação⁷⁹. Para a última, utilizamos inicialmente a classificação definida por Triches (2016), com atualizações em alguns casos, por mudança na matriz curricular.

Analisando as matrizes curriculares dos CPe das 27 IFES, encontramos um total de 76 disciplinas da área da matemática, sendo essas 49 obrigatórias (o que corresponde a 65,3%), 17 optativas (21,3%) e 10 eletivas (13,3%). No caso das optativas e eletivas não temos como garantir se essas são ofertadas e com que frequência, tampouco se há procura por elas por parte dos estudantes.

Constatamos que todos os CPe estudados têm disciplinas obrigatórias relacionadas à matemática. Dos Cursos 59,3% (16 CPe) têm duas disciplinas de matemática que devem ser cursadas por todos os estudantes; 29,6% (oito Cursos) têm apenas uma e; 11,1% (três cursos) têm três disciplinas na área, sendo que uma delas é sobre estatística. Foi possível encontrar num mesmo CPe sete disciplinas da área da matemática (caso da UFPE), conforme demonstrado no Gráfico 1 que segue.

⁷⁸ Que pode ser encontrada neste link https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/212659/Luisa_TCC_vers%C3%A3o_Final.pdf?sequence=1&isAllowed=y

⁷⁹ Utilizamos inicialmente a classificação definida por Triches (2016), com atualizações em alguns casos, por mudança na matriz curricular. A autora classificou as disciplinas em “*fundamentos da educação, docência, gestão, pesquisa, estágio, política educacional e outros temas*” (TRICHES, 2016, p. 145). Outros quer dizer que são disciplinas que não se encaixam nas demais classificações.



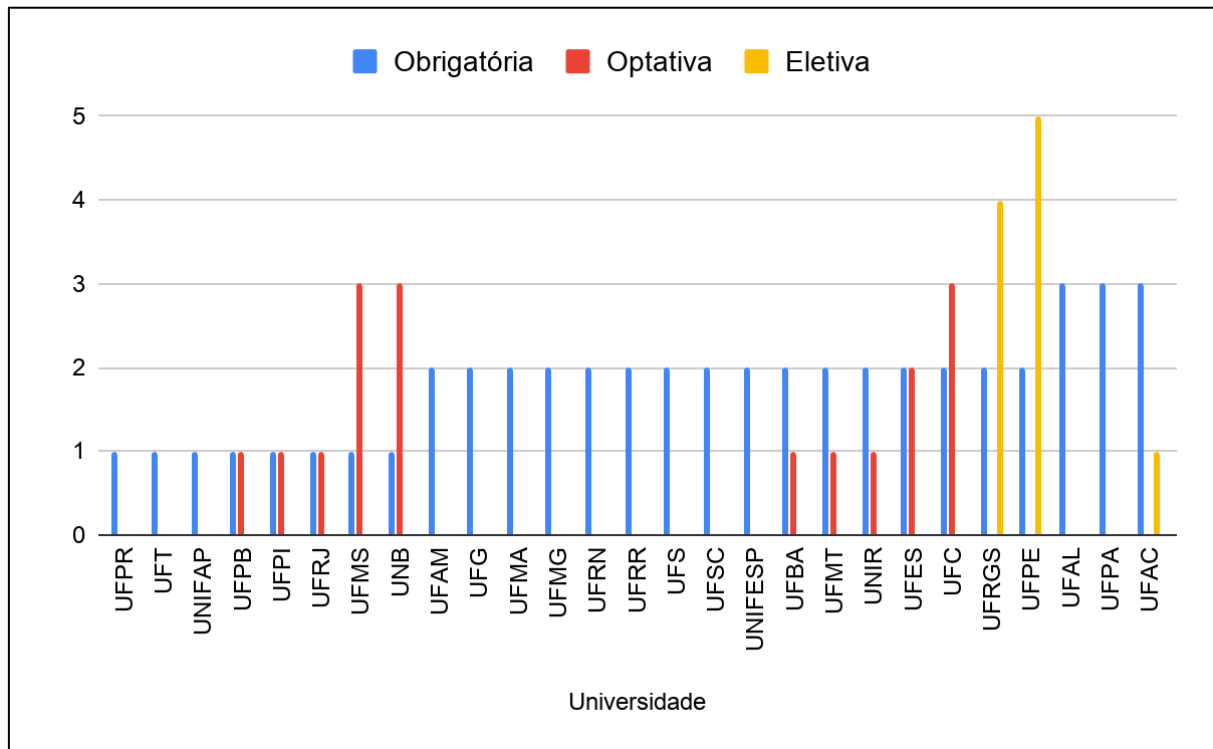


Gráfico 1 - Quantidade e tipo de disciplinas da área de matemática entre os 27 Cursos de Pedagogia estudados, 2006 à 2018.

Fonte: Produção da autora a partir das matrizes curriculares de 27 CPe de IFES.

Dos 27 CPe, catorze têm somente disciplinas obrigatórias (UFAL, UFAM, UFG, UFMA, UFMG, UFPA, UFPR, UFRN, UFRR, UFS, UFSC, UFT, UNIFAP e UNIFESP) dez IFES têm disciplinas obrigatórias e optativas (UFBA, UFC, UFES, UFMS, UFMT, UFPB, UFPI, UFRJ, UNB e UNIR), e três têm disciplinas obrigatórias e eletivas (UFAC, UFPE e UFRGS). Dito de outra forma, pelo menos 13 CPe possuem mais de um tipo de disciplinas da área da matemática para seus estudantes. Isso pode indicar oportunidade para aprofundamento e/ou diversificação dos estudos na área supracitada. Os CPe da UFPE e UFRGS são os que possuem maior quantidade de disciplinas, sendo duas obrigatórias em cada uma, cinco eletivas na UFPE e quatro na UFRGS. Já os CPe da UFPR, UFT e UNIFAP têm somente uma disciplina, sendo essa obrigatória. Além destas três citadas acima, outras cinco Universidades (UFPB, UFPI, UFMS, UnB e UFRJ) têm apenas uma disciplina obrigatória, além das optativas e eletivas.





Essas disciplinas da área da matemática estão distribuídas em quase todas as fases/anos dos CPe estudados, não sendo localizada nenhuma oferta na 1ª fase. Para melhor visualização dessa distribuição, apresentamos o gráfico que segue.

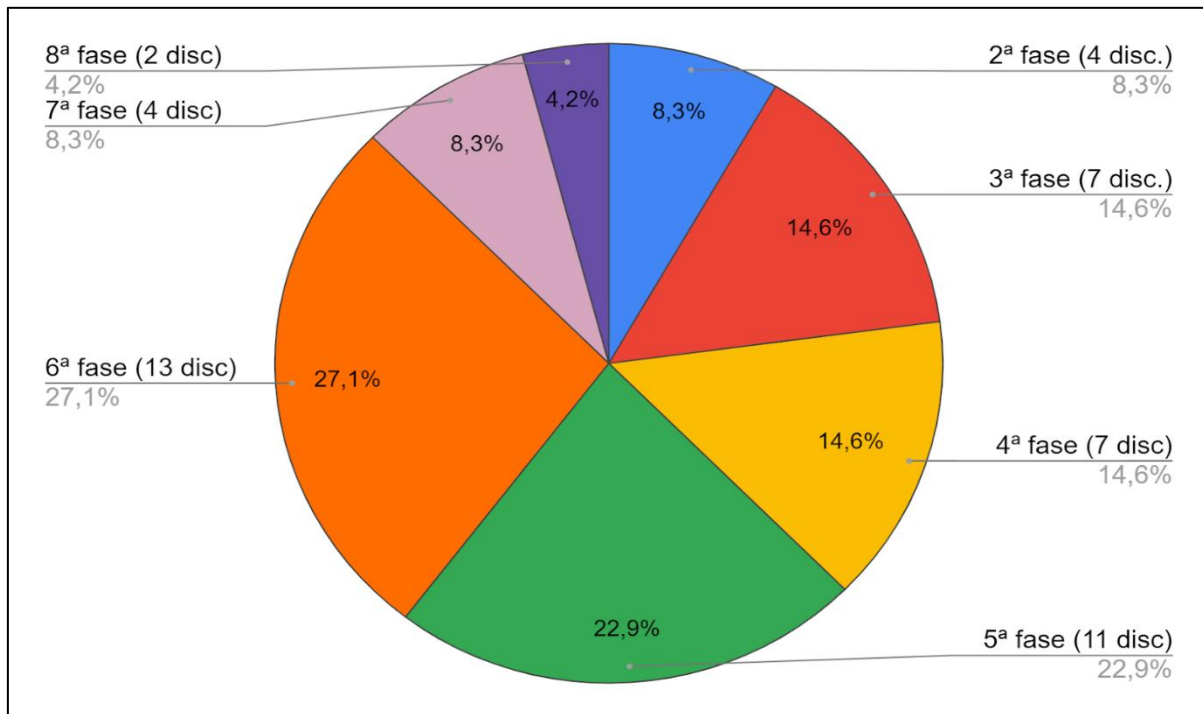


Gráfico 2 - Quantidade de disciplinas obrigatórias ofertadas por fase nos

27 Cursos de Pedagogia de Instituições Federais de Ensino Superior (2006 - 2018).

Fonte: Produção da autora a partir das matrizes curriculares de 27 CPe de IFES.

Percebemos que há uma predominância de oferta das disciplinas obrigatórias nas 5ª e 6ª fases dos CPe, indicando que o estudo da matemática ocorre, principalmente, a partir da metade do curso. Das três disciplinas encontradas na 2ª fase, duas são voltadas para a área de Estatística - “Estatística Educacional” (UFAL, 2006) e “Estatística Aplicada à Educação I” (UFC, 2014) e a outra é “Fundamentos e Metodologia do Ensino de Matemática I” (UFMT, 2007). Na 3ª fase já encontramos uma quantidade maior de disciplinas voltada para a docência, tendo somente duas disciplinas de estatística nesta fase, e essas são na UFMA e UFRR. As disciplinas ofertadas na 4ª fase e 5ª fase dos CPe são todas voltadas para a docência, ou seja, disciplinas que têm como foco central os fundamentos e metodologias do ensino. Das 13 disciplinas encontradas na 6ª fase apenas uma não é voltada à docência - “Estatística e Educação” (UFAC, NI). Na 7ª também encontramos apenas uma disciplina classificada como “outros”, denominada “Estatística Aplicada à Educação” (UFPA, 2010), as demais são voltadas





à docência. Por fim, as disciplinas ofertadas na 8ª fase, uma é “Matemática nos Anos Iniciais” (UFPA, 2010) e a outra “Ensino de Matemática II” (UFRN, 2017).

A disciplina da UFPA citada acima, é ofertada junto com “Estágio no Ensino Fundamental II”, onde acontece a prática docente, e a da UFRN é ofertada junto com o estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nos parece que, pela ementa das disciplinas citadas e suas antecessoras, em relação aos estágios, a da UFPA⁸⁰ (2010) pode deixar algumas lacunas de conhecimentos, pois, pelo que observamos nas ementas⁸¹, não parece que se trabalham conteúdos propriamente ditos na disciplina ofertada na 5ª fase, denominada “Abordagens Teórico- Metodológicas da Matemática Escolar”. Como ficaria o aprendizado do estudante para ensinar esta disciplina no mesmo semestre em que estará atuando em campo?

Podemos afirmar que os Cursos analisados, em geral, seguem o padrão de ofertar primeiro as disciplinas, classificadas por Triches (2016, p. 147) como “*fundamentos da Educação*”, disciplinas que são base de “[...] caráter teórico, oriundas das diferentes áreas que permitem compreender os determinantes históricos, filosóficos, sociológicos, culturais e econômicos da educação e da escola, bem como os elementos biológicos e psicológicos do desenvolvimento humano e da aprendizagem.” e depois as disciplinas de metodologias, classificadas como “*Docência*”.

Outro aspecto diz respeito ao nome das disciplinas. Fizemos uma busca nos nomes de todas as disciplinas da área da matemática e percebemos que algumas têm uma recorrência maior. Por exemplo, a palavra “ensino” aparece 30 vezes, “educação” aparece 24 vezes, “fundamentos” aparece 19 vezes, “metodologia” aparece 18 vezes, “educação matemática” aparece 13 vezes, “Fundamentos e Metodologia do ensino da Matemática” (7 disciplinas) ou “Conteúdos e Fundamentos Metodológicos do Ensino da Matemática”.

⁸⁰ Outro caso que se assemelha a este é da UFPR, onde a única disciplina da área de Matemática no Curso é ofertada junto com o estágio dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mas como este curso trabalha com regime anual e não semestral, não sabemos como é o funcionamento das disciplinas.

⁸¹ Abordagens teórico metodológicas da Matemática Escolar “A matemática enquanto necessidade humana e ciência: aspectos históricos, filosóficos, epistemológicos. A formação matemática que se pretende dos professores polivalentes. Educação matemática nos diferentes níveis e etapas de escolaridade. Tendências metodológicas para o ensino da matemática. Avaliação em educação matemática.” (UFPA, 2010, p. 140); Matemática nos anos iniciais “Análise de propostas para o ensino de matemática na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Abordagens sociológicas, epistemológicas, cognitivas e didáticas dos conteúdos “números e operações”, “espaço e forma”, “grandezas e medidas” e “tratamento da informação”. Análise de livros didáticos.” (UFPA, 2010, p. 153)





Identificamos algumas disciplinas com nomes e temáticas diferentes, sendo duas obrigatórias, quatro eletivas e cinco optativas. São elas: *A criança e a linguagem matemática*, disciplina obrigatória na UFAM (2008) *Alfabetização matemática*, disciplina obrigatória na UFS (2011); *Desenvolvimento do raciocínio combinatório*, disciplina eletiva na UFPE (2007); *Introdução a psicologia da educação matemática*, disciplina eletiva na UFPE (2007); *Recursos didáticos para o ensino de Matemática*, disciplina eletiva na UFPE (2007); *Raciocínio Lógico: desenvolvimento e avaliação*, disciplina eletiva na UFRGS (2018); *História da educação Matemática*, disciplina optativa na UFES (2018); *Resolução de problemas na Educação Básica*, disciplina optativa na UFES (2018); *Informática e Educação Matemática*, disciplina optativa na UFMS (2014); *Jogos Matemáticos* disciplina optativa na UFMT (2007); *Matemática Básica*, disciplina optativa na UNIR (2014). Compreendemos que nove⁸² delas são voltadas para a docência, ou seja, visam contribuir para formação do docente, seja com fundamentos ou metodologias, que atuará na disciplina da área.

Segundo Triches (2016, p. 193) “diferentes denominações para uma mesma área podem representar mudança de perspectiva ou ampliação da abordagem, presença de grupos e tendências teóricas nas instituições ou tentativas de inovação para torná-los mais atrativos ou, ainda, mais coetâneos com a realidade social.”

Entendemos que mesmo com as diferentes denominações essas disciplinas indicam uma predominância de ensinar os Fundamentos e Metodologias do Ensino. A partir da leitura das ementas, também percebemos que apesar de aparecerem determinados conteúdos, parece que a questão principal ali colocada é o como ensinar aquele conteúdo e não o ensino do mesmo.

Ademais, percebemos também a falta da palavra “infância” ou “infantil”, que aparecem apenas no nome de três disciplinas, sendo dessas uma obrigatória (UFSC, 2007), denominada de *Educação Matemática e Infância*; e duas optativas, *Educação Matemática e Educação Infantil* e *Matemática na Educação Infantil* (UFC, 2014; UFMS, 2014). Procuramos também por “criança” e esta aparece apenas uma vez, denominada *A Criança e a Linguagem Matemática* (UFAM, 2008).

⁸² A Criança e a Linguagem Matemática (UFAM); Alfabetização Matemática (UFS); Desenvolvimento do Raciocínio Combinatório (UFPE); Introdução a Psicologia da Educação Matemática (UFPE); Recursos Didáticos para o Ensino de Matemática (UFPE); Raciocínio Lógico: Desenvolvimento e Avaliação (UFRGS); Resolução de Problemas na Educação Básica (UFES); Informática na Educação Infantil (UFMS); Jogos Matemáticos (UFMT).





Encontramos 14 disciplinas relacionadas diretamente à estatística em 12 CPe, estando presente em 44,4% dos Cursos, sendo dessas seis obrigatórias (UFAC, UFAL, UFC, UFMA e UFPA), cinco optativas (UFBA, UFC, UFMS, UFPB e UFPI) e três eletivas (UFPE e UFRGS). Podemos perceber que dessas, com exceção da UFRGS e UFMS, as demais são da região Norte ou Nordeste. Destas, 13 disciplinas estão classificadas como *Outros* segundo a classificação de Triches (2016), por ser uma disciplina que não está diretamente relacionada à docência, mas conhecimentos de base para compreensão do processo educativo ou da política educacional. Destacamos que apenas uma disciplina de estatística foi classificada como *docência*, sendo essa uma disciplina eletiva, denominada “Ensino de Estatística nos Anos Iniciais” (UFPE, 2007)

Segundo Costa, Pinheiro e Costa (2016, p. 517) “A importância [da estatística] na formação para o pedagogo já se justifica pelas próprias avaliações externas de acompanhamento das instituições, que acontecem com base em dados estatísticos.” Colocam ainda que “a estatística está presente em todas as etapas da Educação Básica. Se houver fragilidade na formação desse docente, certamente a deficiência se estenderá para a formação de seus alunos”. As autoras destacam a importância das disciplinas de estatística por contribuir para a formação docente, e fazem a defesa do estudo desta disciplina nos Cursos de Formação de professores, alegam que,

A estatística não pode ser uma disciplina alheia à realidade, pois seu objetivo principal é contribuir para a formação intelectual do acadêmico, de maneira autônoma, fazendo com que o conhecimento aprendido possa lhe proporcionar condições para compreensão e participação das discussões em torno da educação. (COSTA; PINHEIRO; COSTA, 2016, p. 517)

Outro ponto para destacar a importância do ensino de estatística é que a mesma, segundo Gitirana (2014, p. 8), “[...] ajuda a valorizar o desenvolvimento [da] curiosidade” na criança, e o professor tendo um domínio sobre isso, consegue explorar essa questão, formando crianças mais curiosas e críticas. Importante reforçar que são poucas as disciplinas obrigatórias de estatística, e elas se encontram na 2ª fase (UFAL e UFC), 3ª fase (UFRR e UFMA), 6ª fase (UFAC) e 7ª fase (UFPA). Reforçamos que dessas, três são da região Norte (UFAC, UFPA e UFRR) e as outras três são da região Nordeste (UFAL, UFC e UFMA). Encontramos no PPCPe da UFPA, que as disciplinas de Estatística se encontram no eixo de “Políticas de Direito à Educação”, já na UFMA ela se encontra no sub-eixo “Gestão de Sistemas Educacionais”.





Quanto à carga horária das disciplinas de matemática em CPe, Costa, Pinheiro e Costa (2016, p. 515) trazem um apontamento em sua pesquisa de que 3,2% é a média de horas destinadas à formação do professor para matemática nos anos iniciais. Almeida e Lima (2012) também afirmam que seria insuficiente o espaço destinado em CPe para esta área do conhecimento.

Na tabela 1 que segue, apresentamos algumas informações que podem ser relacionadas com os autores citados, referentes a carga horária e porcentagem das disciplinas de matemática em cada curso.

Tabela 1 - Comparativo da carga horária total dos Cursos de Pedagogia com as disciplinas de Matemática, 2006 à 2018.

Univ.	CH Total do Curso	CH Total das Disc. de MTM	Porcentagem Total das Disc. de MTM	CH das Disc. OBR de MTM	Porcentagem das Disc. OBR de MTM
UFPR	3200	45	1,41%	45	1,41%
UFPB	3210	120	3,74%	60	1,87%
UFPE	3210	420	13,08%	120	3,74%
UNB	3210	60	1,87%	60	1,87%
UFMG	3210	120	3,74%	120	3,74%
UFPA	3211	187	5,82%	187	5,82%
UFC	3216	352	10,95%	160	4,98%
UFRN	3.220	120	3,73%	120	3,73%
UFT	3225	60	1,86%	60	1,86%
UFRR	3228	120	3,72%	120	3,72%
UFPI	3240	135	4,17%	75	2,31%
UFS	3255	120	3,69%	120	3,69%
UFRGS	3255	300	9,22%	120	3,69%
UFMS	3279	238	7,26%	68	2,07%
UNIR	3300	200	6,06%	160	4,85%
UFG	3304	144	4,36%	144	4,36%
UFAM	3310	105	3,17%	105	3,17%





UFBA	3313	204	6,16%	136	4,11%
UFMA	3315	120	3,62%	120	3,62%
UFES	3350	270	8,06%	150	4,48%
UFAL	3500	180	5,14%	180	5,14%
UFAC	3.525	240	6,81%	180	5,11%
UFMT	3545	210	5,92%	150	4,23%
UFSC	3672	144	3,92%	144	3,92%
UFRJ	3690	105	2,85%	60	1,63%
UNIFESP	3730	150	4,02%	150	4,02%
UNIFAP	4040	75	1,86%	75	1,86%

Fonte: Produção da autora a partir das matrizes curriculares de 27 CPe de IFES.

Dos 27 cursos analisados apenas nove têm carga horária de todas as disciplinas superior a 200 horas-aula. Vê-se que nos currículos que analisamos encontramos um resultado muito semelhante das constatações fruto da pesquisa de Costa, Pinheiro e Costa (2016), sendo este de 3,5%. A UFPR é a que tem a menor porcentagem, sendo 1,4%, e a UFPA a que tem mais tempo dedicado ao ensino de matemática no CPe, com 5,8%, sendo ela que tem também a maior CH nas disciplinas obrigatórias, somando 187 h/a. As IFES que tem disciplinas com menor carga horária são UFPR, com 45 h/a e UFT, UFPB e UNB, com 60 h/a cada disciplina.

Concordamos que esta é uma porcentagem muito pequena “diante da complexidade desta área de estudo, cabe uma reflexão acerca da melhor preparação do futuro docente para o trabalho com matemática” (MATOS, 2016, p. 43). Para o autor, o espaço dedicado em CPe para o estudo do ensino da matemática,

é pouco tempo diante da quantidade de conteúdos matemáticos que um professor necessita para sua prática profissional já que será um professor que atenderá diferentes níveis de alunos. As disciplinas ofertadas por mais que se esforce não consegue dar conta da quantidade de conteúdos matemáticos necessários à formação do professor que irá atuar com Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA). (MATOS, 2016, p. 43)





O que trazem as ementas das disciplinas voltadas à formação matemática?

Fizemos um levantamento nas ementas das disciplinas para verificar quais conteúdos são trabalhados. Percebemos que muitas ementas trazem as grandes áreas da matemática que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) (BRASIL, 1998) traziam para o Ensino Fundamental, que são: “Números e Operações”, “Espaço e Forma”, “Grandezas e Medidas” e “Tratamento da Informação”. Além disso, notamos a recorrência de mais alguns conteúdos, sendo eles: Construção do conceito Número, Construção do Conhecimento/Pensamento Matemático, História da Matemática, Educação Matemática, Resolução de Problemas, Jogos e atividades Lúdicas, Raciocínio Lógico. Nos chama atenção que em apenas uma disciplina vemos referência explícita a “sistema monetário”, na disciplina “Matemática II - Conteúdo e Metodologia” do Curso da UFES (UFES, 2018, p. 45).

Encontramos pouquíssimas disciplinas com conteúdos de matemática básica, direcionado à formação do estudante do curso.

A temática e expressão “Educação Matemática” aparece 38 vezes, sendo em 13 nomes de disciplinas, 18 vezes em ementas, em duas delas relacionada à avaliação e em quatro vezes relacionada a pesquisas na área.

Procuramos nas ementas das disciplinas as palavras “docente” e “Professor”. A primeira aparece apenas uma vez em uma disciplina da UFBA (2012) “Desenvolvimento e análise da prática docente com aplicação dos conhecimentos específicos da Matemática” (UFBA, 2012, p. 30). E a palavra “professor” aparece em apenas cinco disciplinas, nos chamando atenção para “A formação matemática que se pretende dos professores polivalentes” (UFPA, 2010, p. 140). As outras quatro vezes em que aparece, duas são nas disciplinas da UFRGS (2018, p. 66) “Inclui atividades práticas voltadas à formação de professores”, uma é na UFC (2014, p. 60) “relação Professor de Matemática e Matemático”, e a última na UFMT, da disciplina optativa de Jogos Matemáticos “*as atividades de jogos permitem ao professor analisar os seguintes aspectos: compreensão, possibilidade de descrição, estratégia utilizada, desenvolvimento de estudos e atividades envolvendo jogos para a aquisição de noções Matemáticas*” (UFMT, 2007, p. 16)

Observamos como aparece a questão do papel do professor, como sujeito fundamental no processo de aprendizagem dos estudantes. Em outras palavras, ele não está apenas para





transmitir os conhecimentos, tornando o aluno passivo, mas tem algo essencial no seu trabalho que é ensinar, socializar os conhecimentos construídos historicamente.

Na mesma direção, fizemos uma busca também nas DCNP/2006 (BRASIL, 2006) para ver o que trazem sobre a matemática no CPe. Neste documento encontramos matemática apenas duas vezes e sem nenhum aprofundamento, nos seguintes artigos:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. [...]

VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano; (BRASIL, 2006, p. 2)

E

Art. 6º A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de: I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará: [...] i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física; (BRASIL, 2006, p. 3)

Pelas análises das ementas de disciplinas da área da matemática nos 27 CPe estudados encontramos muitos conteúdos, mas não podemos afirmar como eles são trabalhados ao longo das disciplinas⁸³. Triches (2016, p. 247) afirma que “a formação do professor nos CPe disputa espaço com conhecimentos de outras áreas [...] o professor formado sobre essas bases terá apenas noções de conhecimentos específicos em algumas áreas, sem aprofundamentos.”

⁸³ Para maior compreensão da forma como são estudados caberia estudo dos planos de ensino e programa das disciplinas, o que não foi objeto deste estudo.





Algumas questões nos chamaram atenção dentre as ementas, entre elas as duas disciplinas obrigatórias da UFRGS. Numa delas, “Educação Matemática I”, está definido como conteúdo:

Estudo de noções espaciais, topológicas e geométricas. Estudo do número. Estudo do sistema de numeração decimal, do campo numérico dos Naturais e dos Racionais e suas operações aritméticas. Introdução ao pensamento algébrico. Abordagem dos conteúdos em seus aspectos teórico-metodológicos, com a inclusão de exercícios de docência. Ênfase na educação de crianças, jovens e adultos. Inclui atividades práticas voltadas à formação de professores. (UFRGS, 2018, p. 66)

Na outra, “Educação Matemática II”, a ementa está assim definida:

Estudo da geometria, grandezas e medidas, probabilidade e estatística. Abordagem dos conteúdos em seus aspectos teórico-metodológicos, com a inclusão de exercícios de docência. Ênfase na educação de crianças, jovens e adultos. Inclui atividades práticas voltadas à formação de professores. (UFRGS, 2018, p. 73)

Destacamos a questão de "*Atividades práticas voltadas à formação de professores*", pois não a encontramos nas demais IFES, embora todas as disciplinas são ofertadas por cursos que irão formar professores. Procuramos pela palavra “prática” no total de disciplinas e a mesma aparece 21 vezes, sendo dessas três em nomes de disciplinas e 18 vezes nas ementas.

Outra passagem que nos chamou atenção também foram disciplinas que contém na ementa questões relacionadas com leitura, escrita e matemática, articulando os três aspectos. São elas: a disciplina obrigatória da UFS “Alfabetização Matemática”, que tem como ementa “*Linhas de Pesquisa da Educação Matemática. Fundamentos Conceituais da Natureza do Número. Leitura e Escrita da Linguagem Matemática. Diferentes Sistemas de Numeração*” (UFS, 2011); e a disciplinas eletivas da UFRGS, que é uma das IFES que oferta mais disciplinas, “Abordagem Psicopedagógica da Leitura, Escrita e Matemática” que apresenta na ementa:

Estudo dos processos de aquisição e desenvolvimento da leitura, escrita e matemática. Ênfase no conhecimento interdisciplinar para a compreensão dos processos de aprendizagem. Caracterização e identificação de dificuldades e transtornos específicos de aprendizagem. Formas de avaliação e intervenção psicopedagógica escolar. Ênfase nas abordagens cognitivista, sócio-interacionista e neuropsicológica. (UFRGS, 2018, p. 86)





A questão de trabalharem com essas áreas de forma interdisciplinar nos chama atenção, pois quando conseguimos interligar os conceitos das diversas áreas do conhecimento isto pode tornar o processo mais fluido, deixando com que os mesmos fiquem mais atrativos. Trabalhados desta forma estariam em consonância com as DCNP (2006, p. 1), em seu artigo 3º e parágrafo VI do art. 5º, ao indicar, respectivamente:

O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

[...]

O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: [...]
VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;

É de suma importância que os conhecimentos deixem de ser ensinados de uma forma fragmentada e que os Cursos se voltem para uma perspectiva mais interdisciplinar, enriquecendo a formação.

Outra carência identificada diz respeito aos estudos das especificidades da educação matemática para a educação infantil nos CPe. Sobre isso, recorremos a Demétrio e Mafra (2014, p. 17) os quais colocam:

O conhecimento matemático na educação infantil assume uma função central de tornar mais elaborada a relação das crianças com o mundo. Desta forma, compreendemos que através de sua percepção as crianças desde pequenas começam a identificar e compreender as relações estabelecidas em sociedade, relações marcadas por números, medidas, formas e espaços.

Concordando com as autoras, fomos procurar nas disciplinas dos 27 CPe que tratam da matemática se as mesmas trazem a questão da Educação Infantil. Ao procurarmos a palavra “infantil” pudemos ver que aparece 36 vezes entre ementas e nome de disciplinas. Ela aparece em menos da metade das disciplinas, sendo em apenas 34,2%. Constatamos maior ênfase do vínculo da infância com as “séries Iniciais” e/ou “Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, localizado 26 vezes, em 23 disciplinas. A educação infantil consta no nome de duas disciplinas





somente. Em uma disciplina da UFMT ela aparece na ementa duas vezes, sendo uma precedendo “anos iniciais” e outra da seguinte forma “Educação Matemática na Educação Infantil”.

Procuramos também por “Infância” e “Criança”. Ao procurarmos a primeira encontramos três vezes em duas disciplinas, sendo que em uma delas aparece no nome e na ementa da disciplina. Já “criança” encontramos 14 vezes, sendo uma em nome de disciplina (UFAM), quatro vezes vinculadas à educação infantil, sendo em três disciplinas (UFAM, UFC e UFMS), e em oito vezes vinculada aos Anos iniciais e/ou Ensino fundamental (UFES, UFG, UFRGS, UFRN e UNB).

A educação infantil parece ficar ‘desamparada’ de conteúdos e conceitos, pois pode não haver uma compreensão do que seja a matemática na Educação Infantil, e o foco da maioria das disciplinas são os AIEF. Segundo Oliveira (2018) é necessário a apropriação dos conhecimentos específicos pelos professores que ensinam matemática, pois sem isso eles acabam cometendo falhas. Este autor enfatiza:

Ressaltamos que, de alguma maneira, é mencionada a insatisfação em relação à carga horária dessas disciplinas por todos os estudantes. Somos conscientes de que não podemos ter como parâmetro de qualidade a quantidade de aulas. Entretanto, essa é uma questão importante a ser considerada na formação desse futuro professor polivalente em um curso de quatro anos e meio de duração, o que se torna um grande desafio, uma vez que são muitos os saberes a serem constituídos e conteúdos a serem ensinados e aprendidos. (OLIVEIRA, 2018, p. 131)

Além disso, procuramos o que documentos que norteiam a Educação Infantil trazem sobre a questão do ensino de matemática para essa etapa da Educação. No Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998, p. 207) está colocado que:

a instituição de educação infantil pode ajudar as crianças a organizarem melhor as suas informações e estratégias, bem como proporcionar condições para a aquisição de novos conhecimentos matemáticos. O trabalho com noções matemáticas na educação infantil atende, por um lado, às necessidades das próprias crianças de construir conhecimentos que incidam nos mais variados domínios do pensamento; por outro, corresponde a uma necessidade social de instrumentalizá-las melhor para viver, participar e compreender um mundo que exige diferentes conhecimentos e habilidades.





A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018, p. 43) define que

a Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano.

Podemos observar que os trechos dos dois documentos têm em comum a questão de propiciar que as crianças na Educação Infantil possam ampliar e construir conhecimentos e habilidades, a partir de experimentações com o mundo, preparando-as para a vida.

Outra busca feita foi sobre oferta de disciplinas de matemática direcionadas para a EJA. Encontramos na UFPE duas disciplinas eletivas que em suas ementas enfatizam que é para *Educação Infantil e Ensino Fundamental (Regular e EJA)* (UFPE, 2007, p. 10; 13). No CPe da UFG tem duas disciplinas obrigatórias para *Educação infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental (crianças, jovens e adultos)* (UFG, 2015, p. 60-61). No Curso da UFRGS, na ementa das duas disciplinas obrigatórias coloca-se “Ênfase na educação de crianças, jovens e adultos.” (UFRGS, 2018, p. 67; 73). No Curso da UFRN menciona-se em duas disciplinas “Metodologias e recursos auxiliares ao planejamento, avaliação, ensino” e “Aprendizagem da Matemática na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental com crianças, jovens e adultos” (UFRN, 2017, p. 163; 201).

Pelo exposto, reforçamos que há uma ênfase maior das disciplinas de matemática direcionadas para os anos iniciais do ensino fundamental, especialmente para crianças. Assim, após todas estas análises, podemos concordar com Lima (2011, p. 190) quando defende que “[...] no que se refere à formação para o ensino de Matemática, a formação do pedagogo aparece como insuficiente e [possivelmente] repleta de fragilidades.”

Considerações finais

Por meio das reflexões feitas até aqui, consideramos importante esta pesquisa, pois a matemática, como as demais metodologias de ensino, é uma das disciplinas de base para a formação dos professores que atuarão nas primeiras etapas da educação básica.





Por fim, foi possível mostrar de fato que todos os cursos reconhecem essa disciplina, mas percebemos que há uma pequena quantidade de obrigatórias e com carga horária reduzida, voltadas para o ensino de matemática, onde também não se trabalham os conteúdos propriamente, mas somente o ensino deles. Concordamos com Curi (2005, p. 70) quando afirma que “parece haver uma concepção dominante de que o professor polivalente não precisa ‘saber Matemática’ e que basta saber como ensiná-la”.

Outro ponto importante a destacar é a falta de foco na Educação Infantil, fazendo parecer muitas vezes que a matemática está presente somente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e também a falta de conteúdos de matemática básica para o pedagogo.

Acreditamos ser importante aprofundar os estudos sobre esta temática, com um olhar voltado para a formação integral da matemática na formação de professores para as primeiras etapas da educação básica, com foco em todas as etapas de ensino em que ela está presente.

Referências

DOCUMENTOS ANALISADOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. Centro de Educação Letras e Artes. Campus Rio Branco. Licenciatura em Pedagogia (versão 11). Currículo. Informações Gerais. Homepage institucional que apresenta informações do curso. [2012?]. Disponível em: <<https://portal.ufac.br/ementario/curriculo.action?v=231>>. Acesso em: 02 fev 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Centro de Educação. Campus Maceió. Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia. Maceió, 2006. Disponível em: <<http://www.ufal.edu.br/arquivos/prograd/cursos/campus-maceio/ppc-pedagogia-licenciatura.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. Faculdade de Educação. Campus Manaus. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. Manaus, [2007?].

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Faculdade de Educação. Campus Salvador. Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da UFBA. Salvador, 2012. Disponível em: <http://www.faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/curriculo_do_curso_de_licenciatura_em_pedagogia.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Faculdade de Educação. Campus..... Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. Fortaleza, 2013. Disponível em: <https://si3.ufc.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&id=657468>. Acesso em: 02 fev 2020.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Centro de educação. Campus Projeto Político de Curso de Pedagogia - Licenciatura. 2018. Disponível em: <http://prograd.ufes.br/sites/prograd.ufes.br/files/field/anexo/ppc_681_pedagogia_lic_mat.pdf>. Acesso em: 02 fev 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Faculdade de Educação. Campus Projeto Pedagógico Curso de Pedagogia. Goiânia, 2015. Disponível em: <https://fe.ufg.br/up/2/o/2018PPC_Pedagogia_%281%29.pdf?1518023839>. Acesso em: 02 fev 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Centro de Ciências Sociais. Campus São Luís. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. São Luís, 2007. Disponível em: <<http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/Oc0sXZD9CxtFrI9.pdf>>. Acesso em: 02 fev 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Educação. Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia. LOCAL, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. Campus Pantanal. Resolução nº 63, de 28 de Março de 2011. Aprova o novo Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, do Campus do Pantanal da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. In: UFMS. Boletim Oficial de Atos Administrativos. ANO XXII - Nº 5040, terça-feira, 3 de maio de 2011, Corumbá: UFMS, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO. Instituto de Educação. Campus Cuiabá. Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia. Cuiabá, [2007?].

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Instituto de Ciências da Educação. Faculdade de Educação. Campus Belém. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. Belém, 2010. Disponível em: <<http://faed.ufpa.br/arquivos/Acad%C3%AAmico2/PPCPedagogia.pdf>>. Acesso em: 02 fev 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Centro de Educação. Campus João Pessoa. Projeto Político Pedagógico – Curso de Pedagogia. João Pessoa, 2006. Disponível em: <https://sig-arq.ufpb.br/arquivos/2017141123ae8d4679089fd3f5184b0d/PPC_Pedagogia_Curruculo_2006.pdf>. Acesso em: 02 fev 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Centro de Educação. Campus Recife. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Educação/UFPE. Recife, 2007. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/documents/39006/1048714/ppc.pdf/b7f0541f-a2c6-445d-9d34-6680421dd61d>>. Acesso em: 02 fev 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. Centro de Ciências da Educação. Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFPI. Teresina, 2010.





UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Setor de Educação. Campus Reitoria. Proposta de Reformulação Curricular para o Curso de Pedagogia. Curitiba, 2007. Disponível em: <<http://www.pedagogia.ufpr.br/alunos/ppp.pdf>>. Acesso em: 02 fev 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Faculdade de Educação. Projeto Pedagógico de Curso Licenciatura em Pedagogia. Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/pedagogia/wp-content/uploads/2019/03/PPC_Curso_PEDAGOGIA_FACED_2018_VERSAO-2019-1.pdf>. Acesso em: 02 fev 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Faculdade de Educação. Projeto Político Pedagógico de Curso PPC Curso de Licenciatura em Pedagogia. LOCAL, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Centro de Educação. Campus... Projeto Político Pedagógico e Curricular do Curso de Pedagogia Presencial. Natal, 2017. Disponível em: <http://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/201710620871ee46453883089fbc6153c/PPC_PEDAGOGIA_12-12.pdf>. Acesso em: 02 fev 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia. Boa Vista, 2009. Disponível em: <http://ufrr.br/pedagogia/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=12:ppp&id=2:regimentos&Itemid=189>. Acesso em: 02 fev 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SERGIPE. Campus São Cristóvão. Licenciatura Plena em Pedagogia. Currículo. Informações Gerais. Homepage institucional que apresenta informações do curso. 2008. Disponível em: <<https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/link/public/curso/curriculo/12686625>>. Acesso em: 02 fev. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Centro de Ciências da Educação. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. Florianópolis, 2008. Disponível em: <<http://pedagogia.paginas.ufsc.br/files/2013/06/PPP-Pedagogia-2008-vers%C3%A3o-final-2.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE TOCANTINS. Campus de Palmas. Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia do Campus de Palmas. Palmas, 2007. Disponível em: <<https://docs.uft.edu.br/share/proxy/alfresco-noauth/api/internal/shared/node/o9zHAW2wSmu8FfI3-O2zBA/content/04-2007%20-%20PPP%20Pedagogia%20Palmas.pdf>>. Acesso em: 02 fev 2020.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Faculdade de Educação. Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia. Brasília, 2002.





UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ. Campus Macapá. Projeto do Curso de Pedagogia – 2008/2009. Macapá: UNIFAP, 2008. Disponível em: <<http://www2.unifap.br/pedagogia/files/2010/10/PPC-TEXTO-COMPLETO.doc>>. Acesso em: 02 fev 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO. Escola de Filosofia e Ciências Humanas. Campus Guarulhos. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. Guarulhos, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA. Departamento de Pedagogia. Campus de Vilhena. Projeto Político-Pedagógico Curso de Graduação em Pedagogia Licenciatura. Vilhena, 2009.

DEMAIS REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marlisa Bernardi de; LIMA, Maria das Graças de. **FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E O CURSO DE PEDAGOGIA: Reflexões sobre a Formação Matemática. Ciência & Educação**, Bauru, v. 18, n. 2, p. 451-468, jun. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v18n2/a14v18n2.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2020.

BENADUCE, Luisa Angelina Frescura. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA EM CURSOS DE PEDAGOGIA DE UNIVERSIDADES FEDERAIS (2006-2018)**. 2020. 93 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/212659/Luisa_TCC_vers%c3%a3o_Final.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 07 ago. 2021.

BRASIL; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. 2006b. Diário Oficial da União, Brasília, 16 mai. 2006b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2020

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as 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. Brasília: CNE, 2015a. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>>. Acesso em: 04 fev 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC, 2018. Disponível em:





<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 04 fev 2020.

COSTA, Jaqueline de Moraes; PINHEIRO, Nilcéia Aparecida Maciel; COSTA, Ercules. **A Formação para Matemática do Professor de Anos Iniciais**. Ciência & Educação, Bauru, v. 22, n. 2, p.505-522, jun. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v22n2/1516-7313-ciedu-22-02-0505.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2020.

CURI, Edda. **A Matemática e os professores dos anos iniciais**. São Paulo: Musa Editora, 2005. 175 p.

DEMÉTRIO, R. V. V.; MAFRA, A. H. . **Educação Infantil e conhecimento matemático: Compreendendo a complexidade presente na infância**. 2014. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).

GITIRANA, Verônica. Pesquisa como eixo estruturador da abordagem de ensino da estatística. In: Carlos Roberto Vianna; Emerson Rolkouski;. (Org.). **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: Educação Estatística**. 1ed. Brasília: MEC-SEB, 2014, v. 7, p. 7-16.

LIMA, Simone Marques. **A formação do pedagogo e o ensino da matemática nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2011. 212 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2011.

Disponível em:

<http://ri.ufmt.br/bitstream/1/981/1/DISS_2011_Simone%20Marques%20Lima.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2020.

MATOS, Fernanda Cíntia Costa. **O pedagogo e o ensino de matemática: uma análise da formação inicial**. 2016. 143 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/16651/1/2016_dis_fccmatos.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2020

OLIVEIRA, Fábio da Costa. **A formação matemática de acadêmicos do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina: Limites, desafios e possibilidades**. 2018. 245 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/193499/PECT0360-D.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>>. Acesso em: 26 fev. 2020.

TRICHES, Jocemara. **A internacionalização da agenda do capital em cursos de Pedagogia de universidades federais (2006-2015)**. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2016.



**A IMPORTÂNCIA DA IMAGEM POSITIVA NOS LIVROS INFANTIS DA
CRIANÇA NEGRA PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E
VALORIZAÇÃO DE SUA HISTÓRIA**FERREIRA, Sandra de Oliveira (a)⁸⁴ – UNILA
CORTEZ, Mariana (a)⁸⁵ – UNILA**RESUMO**

A imagem da criança negra esteve durante muito tempo distante dos livros de literatura infantil, as representações de criança eram sempre valorizando e enaltecendo a criança branca e quando aparecia alguma imagem de criança negra era estereotipada. Na tentativa de reverter esse quadro e passar a valorizar a cultura afro, surge em 2003, a Lei n.º 10.639/2003 estabelecendo a inclusão no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Nesse contexto, diversos autores publicam obras com representatividade negra, mas infelizmente muitas destas obras ainda expõem a imagem do negro (a) de maneira estereotipada e, portanto, podem transmitir uma carga intencional, estereotipada, construída a partir de um imaginário negativo. Para que sejam desconstruídos tais estereótipos, é preciso não somente escolher uma boa obra de literatura infantil, mas também saber mediar às discussões / diálogos entre as crianças. Desta forma, este artigo pretende discutir o papel do mediador de leitura e sinalizar a importância de refletir as obras que pretende selecionar para trabalhar com o público infantil. O negro (a) mesmo posterior a tantas tentativas de romper com estereótipos negativos, ainda são estigmatizados no imaginário social como seres inferiores. A representatividade em obras infantis devem ser repensadas e reelaboradas de modo a pensar suas representações de acordo com sua cultura, suas raízes históricas. Sendo assim, considera-se relevante as produções de obras que de fato contribuem para a construção da identidade da criança negra. O referencial teórico que embasa esta investigação está nas contribuições dos seguintes autores: Colomer (2007), Jovino (2006), Silva (1995), Petit (2008) entre outros.

Palavras-chave: Literatura infantil. Mediador. Personagens Negras.

⁸⁴ Mestre em Literatura Comparada pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Brasil(2019), e-mail: s-deoliveira23@outlook.com.

⁸⁵ Doutorado em Letras (Est.Comp. de Liter. de Língua Portuguesa) pela Universidade de São Paulo, Brasil(2008) Adjunto da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Brasil, e-mail: mariana.cortez@unila.edu.br





Introdução

As obras de literatura infantil são utilizadas com frequência para transmitir conhecimentos às crianças. A contação de histórias é uma prática que ultrapassa gerações por sua dinamicidade e encanto às crianças. É quase impossível existir algum adulto que nunca ouviu uma história durante a infância. As primeiras obras de literatura infantil pensadas para criança surgiram no século XVIII com as adaptações dos autores como La Fontaine e Charles Perrault (1628-1703) e, posteriormente Hans Christian Andersen e os irmãos Grimm. Nesse momento a criança ainda não era vista diferente do adulto e, portanto, os textos não eram pensados exclusivamente para esse público, primeiramente foi pensada para o público adulto e aos poucos adequada à faixa etária da criança conforme afirma Faria (2008):

Os livros infantis apresentam narrativas curtas que podem ser consideradas contos – designação de histórias e narrações tradicionais, que existem desde os tempos mais antigos, os quais, na sua origem, eram orais em sociedade ágrafas, transmitidas de geração em geração. Na Europa, Perrault, no fim do século XVII, e os irmãos Grimm, no início do século XIX, recolheram contos orais populares de seus respectivos países e os registraram por escrito, segundo suas concepções e estilos. (FARIA, 2008, p. 23).

No final do século XVIII e início XIX, a história da literatura infantil “começa a delinear-se a partir de uma perspectiva de que a criança deveria passar a ser considerada diferente do adulto, com necessidades e características próprias, pelo que deveria distanciar-se da vida dos mais velhos e receber uma educação especial, que a preparasse para a vida adulta.” (Cunha, 1999, p. 22).

A partir desse momento, as obras pensadas para a criança alavanca suas produções, contudo, há pouquíssimas representações da criança negra quando aparece quase sempre são estereotipadas. Provavelmente quase nada de representação negra ocorra por conta do contexto histórico acumulado culturalmente acerca do negro (a). O protagonismo negro (a) estava bem distante de destaque nas obras de literatura infantil.

Os personagens negros (as) traziam imagens num imaginário marcado de inferioridade, enquanto a do branco, de superioridade por conta do processo de escravidão, aos negros restavam apenas papéis que cumpriam a submissão, que supera todas as humilhações e vence a crueldade de seus os senhores.





Somente no final do século XIX e início do século XX, é que as personagens negras começam a surgir nos livros infantis com intuito de que o negro (a) possa ser reconhecido socialmente com dignidade, uma tentativa de quebrar os estereótipos negativos. A partir deste pressuposto, este artigo busca discutir o papel do mediador de leitura na seleção de obras que contribui para a valorização e reconhecimento da identidade da criança negra.

É importante que o mediador de leitura além de escolher obras significativas para ler as crianças, reflita sobre os discursos que permeiam por trás das linguagens apresentadas. Será que os recursos apresentados na(s) obra(s) contribuem para a valorização do negro e a sua cultura ou intensificam a imagem negativa? Nessa perspectiva, a literatura afro-brasileira se insere nesse campo de discussão para promover deslocamentos na apresentação dos personagens que outrora se encontravam estereotipados. Silva define estereótipo como:

Uma visão simplificada de uma pessoa (ou de um grupo de pessoas) que constrói uma ideia negativa a respeito de outra pessoa (ou de um grupo de pessoas) seja pelo pertencimento étnico-racial, pela religião, pela classe social, pela opção sexual, pela idade, etc. dessa outra pessoa. (SILVA, 1995, p. 28).

A criança negra busca ao longo da história teve sua representação estereotipada, sua referência de belo esteve sempre pautada no branco, suas raízes sempre foram marcadas pela inferioridade e o branco sinônimo de respeito. A literatura quando bem abordada e sem pretextos, pode de maneira significativa auxiliar para a desconstrução de estereótipos negativos presente no imaginário social a respeito do negro (a). É preciso ressignificar a história do negro (a) contribuindo para a elevação de sua autoestima e reconhecimento da identidade pessoal e social.

A identidade social surge do processo de identificação do indivíduo com aqueles considerados importantes em sua socialização. Logo, a identidade social se inter-relaciona com a identidade pessoal; sendo assim, não existe a possibilidade da construção de uma identidade pessoal desvinculada da identidade social (Silva, 2004, p. 26)

Ao se identificar em uma narrativa positiva, o negro (a) tem a possibilidade de se sentir representado, se reconhece e passa a construir sua identidade pessoal atrelada à social. As obras de literatura infantil é um recurso prazeroso, quando a ela, é dado um sentido que auxilia no





desenvolvimento social, emocional, cognitivo da criança da criança negra. As imagens de livros infantis também contribuem na formação da criança e no reconhecimento de si. Lima (2008) afirma que imagens possibilitam a ele “reconstruir o passado, refletir o presente, imaginar o futuro ou criar situações impossíveis no mundo real”.

Personagens negras na literatura infantil

O reconhecimento da identidade está diretamente ligado a interação social e na relação com o outro. Os reflexos das relações sociais da criança negra, semelhanças podem ser encontradas em obras de literatura infantil. No Brasil, as imagens de personagens negros estão presentes nas histórias desde a sua formação, no entanto, o contexto de escravidão jamais permitiu um imaginário positivo da personagem negra, suas imagens estavam sempre relacionadas a humilhações, agressões físicas e verbais. Quando aparecem não possui nenhuma valorização quanto a sua cultura. A primeira obra de literatura infantil no país é *Reinações de Narizinho* (1920) de Monteiro Lobato apresenta a personagem feminina negra “tia Nastácia”, uma senhora analfabeta, tratada como “a negra de estimação”.

Seu espaço é a cozinha, sempre dedicada a servir o branco, atividade que enfatiza sua inferioridade e incapacidade de assumir um papel considerável e, deixando evidente, o descaso e desprezo à cultura do negro. A personagem feminina negra era descrita assim:

Se mulher é cozinheira ou lavadeira, gordona e bunduda. Seu ótimo coração e seu colo amigo são expressos no texto ou talvez nas entrelinhas... Importa que sua apresentação física não seja das mais agradáveis, das mais audaciosas ou belas... Altivos e elegantes? Nunquinha... (ABRAMOVICH, 1997, p. 36-37)

Neste contexto histórico, o negro era visto apenas como objeto, distante de ser reconhecido como um ser humano digno de respeito. Jovino (2006) aponta para as características deste retrato da personagem feminina negra da época, “retratada com um lenço na cabeça, um avental cobrindo o corpo gordo: a eterna cozinheira e babá”. Essa era tia Nastácia empregada doméstica de uma família branca.

Somente a partir de 1975, o negro começa aparecer numa perspectiva romper com o preconceito e a discriminação racial, embora, de acordo com Jovino (2006), as obras ainda se repetiam imagens com as quais se tinham por objetivo romper. Na década de 1980, o cenário





começa a mudar, surgem autores com novas propostas para o livro infantil com imagens construídas na perspectiva de desconstruir estereótipos que ainda existiam por meio da representação. Ana Maria Machado, por exemplo, produz *Menina Bonita do Laço de Fita* (1986). O texto retrata a história de uma menina protagonista negra e um coelho branco que o tempo todo admira sua cor.

A leitura do livro permite discutir a origem racial e o processo de formação da identidade negra, apresentando a ideia de herança racial e, traz um diferencial positivo, nesta proposta, a protagonista é uma menina negra com características provocadoras para a época linda, inteligente e que se orgulha de sua cor.

De lá para cá, o número de obras tem crescido muito, principalmente por conta da 10.639/03, alterada pela Lei 11.645/08, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental e ensino médio. A proposta da lei é levar para as salas de aula, conhecimentos sobre a cultura afro-brasileira e africana, além de proporcionar elementos contra a discriminação e o preconceito racial. Com essa proposta, a lei, contribuiu no alavancar de muitas outras obras de literatura infantil.

Muitas obras surgiram, agora, se deve analisar e observar de que modo tais obras foram construídas para rebater o preconceito. Algumas são excelente instrumento na quebra de estereótipos outras infelizmente reforçam. É importante trabalhar com as crianças, desde pequenas na escola a valorização do negro por meio da literatura infantil apresentando obras que trazem:

Uma literatura com proposta de representação do negro, que rompa com esses lugares de saber, possa trazer imagens enriquecedoras, pois a beleza das imagens e o negro como protagonista são exemplos favoráveis à construção de uma identidade e uma autoestima. Isto pode desenvolver um orgulho, nos negros, de ser quem são de sua história, de sua cultura. (SILVA, 2010, p. 35).

Proporcionar á criança negra uma representação valorativa, é reconhecer suas raízes, sua cultura uma vez que, contribuíram para a formação do país. Desta forma, é fundamental estudos que pautem o olhar para a representação do negro na literatura infantil, assim como seus desdobramentos políticos sociais, por meio das narrativas e personagens.





A criança deve ouvir e ler histórias, contudo, com representação positiva de suas raízes. Tal ação pode fazer com que a criança se identifique e se reconheça, pelas imagens. Segundo Silva (2010), “o ato de ler e ouvir histórias possibilita à criança expandir seu campo de conhecimento, tanto na língua escrita, quanto na oralidade”. A partir da história, os olhares sobre o negro podem ser construídos considerando-os não como o estranho, e sim como alguém que possui uma herança cultural que merece reconhecimento como qualquer outra cultura.

O mediador e o leitor

Após, a lei 10639/03 surgiram diversas obras que com a presença da personagem feminina negra nas obras de literatura infantil, contudo, ainda há diversos casos de racismo, preconceitos e discriminação. Considerando tais aspectos, é importante o mediador no ambiente escolar esteja preparado para fazer a escolha de obras para trabalhar em sala de aula, que realmente não tenha imagens estereotipadas das personagens. Para Rocha:

Considerando a Escola como o espaço na qual estereótipos, preconceitos e práticas discriminatórias são desconstruídas. Ela reúne instrumentos pedagógicos que viabilizam esse propósito a partir da reflexão dos profissionais que a compõem. Docentes e técnicos podem “pôr abaixo” grande parte dos entraves interpostos às populações afro-descendentes que as impedem de viver plenamente a cidadania. A apresentação positiva da História e da cultura dessas populações e uma das estratégias a serem colocadas em prática de modo efetivo e consecutivo. (ROCHA, 2008, p. 58)

A escola é um espaço ideal para formar os alunos para lidar com diversas situações. As obras que valorizam o negro podem romper com o imaginário que se tem sobre a personagem feminina negra, mas para isso, o mediador deve estar atento aos discursos das obras verbais e visuais, pois, o mediador é a ponte, aproxima o leitor da leitura e do livro. Para Petit, o mediador (2008), “para transmitir o amor pela leitura, e acima de tudo pela leitura de obras literárias, é necessário que se tenha experimentado esse amor”.

Se o mediador, for leitor e tiver um repertório amplo sobre a relação étnico-racial, estará preparado para lidar com preconceitos e reconhecerá dentro de obras que não fará parte de sua seleção para trabalhar com os alunos e, além disso, saberá se aproveitar de situações de





discriminação racial na escola e advertirá os alunos que comportamentos como estes, não devem estar no meio das relações com o outro.

Infelizmente ainda há discursos de que o racismo passou a não existir a partir da lei 10639/03, mas na verdade o racismo está camuflado em todos os espaços sociais por conta disso, a escola, como construtora de conhecimentos deve trabalhar sempre essa questão e, não discutir apenas na semana da consciência negra. O mediador tem um papel fundamental nessas discussões que é não permitir que se avancem ações discriminatórias apontarem sempre para os aspectos positivos do negro principalmente como representação nos textos e imagens nas obras de literatura infantil. O mediador deve discutir a diversidade e conscientizar alunos sobre sua importância visando superar o racismo por meio de obras que

Retomam traços e símbolos da cultura afro-brasileira, tais como as religiões de matrizes africanas, a capoeira, a dança e os mecanismos de resistência diante das discriminações, objetivando um estímulo positivo e uma autoestima favorável ao leitor negro e uma possibilidade de representação que permite ao leitor não negro tomar contato com outra face da cultura afro-brasileira que ainda é pouco explorada na escola, nos meios de comunicação, assim como na sociedade em geral. Trata-se de obras que não se prendem ao passado histórico da escravização. (JOVINO, 2006, p. 180).

De acordo com a autora, as obras que retomam símbolos da cultura afro-brasileira com possibilidade de que o leitor se reconheça como pessoas que contribuíram na formação do país, mas que não se prendem ao retrato de escravidão. Os autores que pensam nesta questão com seriedade criaram obras com representações de personagens negros, não só pensando no lucro promovido pelo mercado editorial das produções e sim, nas diferentes formas de incluir personagens negros em espaços de prestígio social sem exclusão social, desta forma, a pessoa negra perceberá que suas características são marcas de sua identidade. Benice (2004):

O trabalho de educação anti-racista deve começar cedo. Na Educação Infantil, o primeiro desafio é o entendimento da identidade. A criança negra precisa se ver como negra aprender a respeitar a imagem que tem de si e ter modelos que confirmem essa expectativa. Por isso, deve ser cuidadosa a seleção de livros didáticos e de literatura que tenham famílias negras bem sucedidas, por exemplo, heróis e heroínas negras. (BENICE, 2004, p.51)





A identidade só poderá ser reconhecida pelo negro em diversos espaços das relações étnico-raciais se o mediador ao apresentá-los nos textos de maneira contextualizada nas representações. Caso contrário, o trabalho perde o sentido, uma vez que o negro foi excluído de suas raízes históricas, culturais e política (HALL, 2006, p. 327). Na interação escolar pode ser proporcionada a criança negra situações de combate à discriminação e o preconceito elevando sua identidade, visto que:

A discriminação se manifesta em todos os setores da escola, seja nos livros didáticos, nos conteúdos trabalhados ou omitidos no silenciamento dos professores diante de situações de preconceito e discriminação no cotidiano escolar, etc. (SANTANA, 2001, p.37).

Não é uma tarefa fácil mediar às situações discriminatórias no ambiente escolar, pois, isso implica em formar pessoas com pensamento crítico que valorize o outro de forma a superar práticas preconceituosas e aos poucos caminhar quebrando estereótipos existentes no imaginário do negro que ainda impedem que sejam vistos dignos de respeito.

Considerações Finais

341

As contribuições dos negros foram significativa para o desenvolvimento do país e, portanto a questão racial deve ser conduzida de forma, a compreender e valorizar não só no ambiente escolar, mas, em todos os espaços a fim de romper com visões negativas sobre descendentes de africanos. A partir do momento em que for reconhecida sua cultura e valorizada com respeito, o imaginário construído ao longo do tempo de inferioridade pode mudar.

Nesse sentido, o papel do mediador é fundamental na seleção de obras que contribuem na quebra do imaginário pejorativo acerca do negro, e proporcionará que possa ser visto e compreendido nos espaços sociais como integrante do meio e não exclusão.





Referências

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. 4.ed. São Paulo: Scipione, 1997.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Gobar, 2007.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil: Teoria e prática**. 18 ed. São Paulo: Ática, 1999.

FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. 4. ed. São Paulo, S.P.: Contexto, 2008.

JOVINO, Ione da Silva. **Literatura Infanto-Juvenil com Personagens Negros no Brasil**. In: SOUZA, Florentina; LIMA, Maria Nazaré. **Literatura Afro-brasileira**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

PETIT, Michele. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. São Paulo: Editora 34, 2008.

ROCHA, Helena do Socorro Campos da. A Experiência com a Lei Nº10.639/03 CEFET-PA: Formação Inicial e Continuada. IN: COELHO, Wilma de Nazaré Baía, Mauro Cezar (Org.). **Raça, cor e diferença: a escola e a diversidade**. Belo Horizonte: MAZZA, 2008.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza. **Negro e educação: presença do negro no sistema educacional brasileiro**. São Paulo: Ação Educativa, 2001.

SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: CEAO, CED, 1995.

SILVA, Ana Célia. A desconstrução da discriminação no livro didático (In) MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2004.

SILVA, Jerusa Paulino da. **A construção da identidade da criança negra: a literatura afro como possibilidade reflexiva**. 2010. 78 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Pedagogia) - Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, Juiz de Fora.



**ENCRUZILHADAS FILOSÓFICAS: FILOSOFIA E LITERATURA**COSTA, Pâmela Bueno(a)⁸⁶ – UNESPAR**RESUMO**

O eixo central da presente pesquisa gira em torno das encruzilhadas filosóficas entre: Filosofia e Literatura. Buscamos analisar a experiência filosófica no cruzo, a partir dos personagens da literatura. Para essa travessia selecionamos a obra de Goethe *Os sofrimentos do jovem Werther*. O personagem que irá conduzir e despertar a iniciação filosófica é Werther. Partimos da reflexão sobre que é filosofia e ensinar filosofia? Somando-se a isso, a partir de Jacques Derrida e Benedito Nunes, construir uma reflexão sobre a relação transacional entre filosofia e literatura. Nosso objetivo consiste em utilizar os romances como ponto de partida, isto é, a experiência das personagens, a disposição ao filosofar, para analisar o cruzo entre o literário e filosófico. É na relação transacional entre o discurso filosófico e literário que a travessia acontece e os estudantes são tomados pelo desejo e admiração, sobretudo, passam a refletir e pensar a realidade, ou seja, a filosofar. Outrossim, em processo de autoconhecimento buscam um encontro consigo mesmo.

Palavras-chave: Encruzilhada. Filosofia. Literatura. Ensino.

Introdução

Este trabalho tem por objetivo refletir sobre o ensino de filosofia e a relação transacional com a literatura. O que nos moveu nesse trabalho foi a *travessia* de encontro com nós mesmos enquanto educadores e, outrossim, proporcionar aos estudantes uma experiência filosófica a partir da literatura. Como afirmou Clarice Lispector “enquanto eu tiver perguntas e não houver respostas continuarei a escrever” (LISPECTOR, 1998, p. 11). Movidos pelas perguntas, então, nos propusemos a questionar o que é filosofia e o que é ensinar? De mãos dadas com os personagens literários trilhamos um novo caminho metodológico. Procuramos despertar o interesse dos alunos com o intuito de estimular a abertura para o filosofar, que é gerado pelo espanto e admiração, pois acreditamos que só podemos afirmar que ensinamos filosofia se as aulas tiverem abertura para o filosofar. Todavia, é preciso estar disposto para o pensamento em exercício constante, olhar para o real e ficar admirado com o que vê.

⁸⁶ Mestre em ensino de filosofia, PROF-FILO - Universidade Estadual do Paraná, campus de União da Vitória, e-mail: costapamela58@gmail.com





Não obstante, partimos da concepção que a filosofia é um modo de ser de cada um e que deve ser despertado em um processo de dentro para fora. Propomos o caminho de aproximações entre a literatura e a filosofia. Nesse horizonte, é preciso indagarmos sobre a natureza da filosofia. Recorremos aos grandes filósofos da antiguidade Platão e Aristóteles para pensarmos o surgimento da filosofia e do filosofar. O nosso fio condutor é composto por Gilvan Fogel com a sua obra *Que é filosofia? Um exercício de finitude*, Alejandro Cerletti *O ensino de filosofia: um problema filosófico*.

Vivenciando o filosofar a partir dos personagens literários. Vamos refletir sobre a experiência com o filosofar, com *Werther* de Goethe, onde nos dedicamos a pensar o movimento *Sturm und Drang* e o pré-romantismo alemão, sobretudo, porque *Os Sofrimentos do Jovem Werther* é ícone do movimento.

Não obstante, buscamos analisar a relação transacional entre a filosofia e a literatura. Refletindo sobre o que é literatura? A partir da obra “*Essa estranha instituição chamada literatura*”, de Jacques Derrida. Fundamentamos com Benedito Nunes em a *Clave do Poético* e *Poesia e filosofia uma transa* analisando a relação transacional e o namoro entre as duas áreas.

Que é a filosofia?

Uma das questões mais difíceis da filosofia é justamente dizer o que é filosofia. Responder a essa questão não de forma objetiva e sucinta, mas reconhecendo sua característica reflexiva e o fato de que os problemas filosóficos não são passíveis de objetividade a todo instante e a qualquer custo, é um movimento complexo, pois existem muitas definições e muitas contradições dentro da própria filosofia, que exigem um longo exercício reflexivo e teórico, de toda forma, nos atrevemos a pensar essa questão, que é uma pergunta essencial para todo professor de filosofia, ou daqueles que debruçam-se a estudá-la.

Num primeiro momento podemos lembrar que a palavra “filósofo” foi utilizada pela primeira vez por Pitágoras. Diógenes Laércio, em *Vida e Doutrinas dos Filósofos Ilustres*, destaca que os primeiros pensadores também foram chamados de “físicos”, pois dedicavam-se a pensar o surgimento da vida, ou seja, o princípio fundamental – arché, a partir da physis (natureza), e posteriormente foram identificados como pré-socráticos.





Foi através da natureza que os pensadores formularam suas teorias sobre o surgimento da vida e do *cosmos*. Tales, fundador da escola Jônica, natural de Mileto, um dos primeiros filósofos que confere significação ontológica substantiva a elementos naturais, afirmou ser a água o princípio fundamental da vida. Essa discussão sobre a origem da filosofia e do filosofar não é uma preocupação recente, pois acompanha toda a história da filosofia. No que consta na história, as primeiras manifestações se deram por volta do século VI a. C. Mas quem seria o filósofo? Diante de tal pergunta, lembramos aqui uma anedota bem conhecida, citada por Platão, em *Teeteto*, como também encontramos o relato em Diógenes Laércio. Segundo essa anedota, Tales estava com uma serviçal e dirigiu-se para fora de sua casa, com o objetivo de observar as estrelas, nisso caiu numa vala. Seu grito despertou uma indignação da serviçal, Tales que não via sequer o que estava à sua frente, queria conhecer tudo acerca do céu. – Vejamos o que diz Platão:

Foi o caso de Tales, quando observava os astros; porque olhava para o céu, caiu num poço. Contam que uma decidida e espirituosa rapariga da Trácia zombou dele, com dizer-lhe que ele procurava conhecer o que passava no céu, mas não via o que estava junto dos próprios pés. Essa pilheria se aplica a todos os que vivem para a filosofia (PLATÃO, 2001, p. 83.).

Com essa anedota, percebe-se a imagem do ser humano filósofo, aquele que está presente no mundo, mas apenas dedicado à teoria, ou apenas à contemplação, desligado do real ou das coisas práticas. Ademais, a figura do filósofo como aquele ser ausente das questões práticas da realidade vem sendo desconstruída e é nesse contexto que nos inserimos.

Gilvan Fogel professor aposentado da UFRJ em seu livro intitulado *Que é filosofia? - filosofia como exercício de finitude*⁸⁷ afirma que a filosofia pode ser entendida como um modo de ser do próprio *ser humano*. Diante disso, surge a questão: o que é um modo de ser? Se é um modo de ser do ser humano, esse modo precisa ser despertado? O que seria esse despertar? Concomitante, podemos dizer que é preciso trabalhar o *despertar*, no *abrir-se*, sobretudo, é deixar-se ser tomado pela dúvida, olhar para o real e pensar para além do que se meramente enxerga. Temos que pensar no *como*, e a resposta parece fácil, mas, no entanto, é uma profunda tarefa do pensamento, pois requer filosofia, ou melhor, o filosofar. E esse abrir-se é uma

⁸⁷ É imprescindível destacar ao leitor que Gilvan Fogel, utiliza vocabulário denso da filosofia heideggeriana, que exigirão conhecimentos específicos, tais como: disposição, despertar, Ser, fundamento, salto, abertura.





*disposição*⁸⁸ para conquistar um modo de ser que já é nosso (FOGEL, 2009, p. 31). O modo de ser é só pelo ser de cada um pode ser conquistado. E esse modo precisa ser revelado, ganhar vida e corpo, no sentido de densidade, espessura, à medida que faz ação, atividade, ou seja, na medida em que realiza algo. Em outras palavras, compreendendo o ser no mundo sendo tomado pelo acontecimento.

Acrescentamos que o modo de ser está inscrito no *perguntar*. Deixando mais claro, é no modo de *questionar* que brota a dúvida, o espanto, dessa forma, do pasmo ou da admiração. É uma busca pelo fundamento – *poiésis*⁸⁹. Abrir-se, é estar apto às experiências e às perguntas, pode ser entendido como aprender o sentido de ser, que é sempre uma questão a ser pensada. Isto é, segundo a filosofia heideggeriana o Ser não pode ser conhecido, mas apenas perguntado, e por isso a importância da indagação, que não podem ser vazias. Como afirma Fogel, não é agitar-se em questionamentos e ainda desvairar-se em questões formais e retóricas. E sim, “parar, suportar, resistir (este é o sentido vital, existencial de perguntar!)” (FOGEL, 2009, p.48). É um questionar-se pelo fundamento, não pela simples exigência de uma resposta, é suportar a *abertura*, no sentido de disposição, “para ser tocado e tomado pelo que toca e toma” (FOGEL, 2009, p. 48), e, assim, resistir a esse acontecimento. Afirma Fogel:

Resistir a este acontecimento, em sendo por ele atravessado e, assim, repetir (retomar) insistentemente *a hora* do homem e de toda a realidade possível – *fazer isso é diferente de perguntar pelo ente enquanto ente, pelo real enquanto real*. Cumprir esta resistência, realizando essa suportação, *aguentar esse peso*, é não dar nenhuma resposta (isto é, nada pôr conta do responder!), é não preencher nenhum “é” (FOGEL, 2009, p. 48).

A interrogação deve gerar espanto, para isso, deve ser uma indagação que se volta à interrogação da pergunta. Os questionamentos devem buscar uma sub-pergunta, ecoando e ressoando, em todas as outras interrogações. Esclarecendo a palavra *fundamento*, recorreremos ao dicionário de conceitos heideggeriano, visto que Fogel trabalha por uma veia ontológica de Heidegger. E assim, a palavra *Grund* é uma derivação do verbo *moer*, originalmente tem o

⁸⁸ Entendemos aqui disposição de uma maneira simples, relacionado a - oferecer-se a um experiência.

⁸⁹ Isso é claramente a percepção de Heidegger, toda pergunta é uma pergunta pelas origens das coisas, é só assim que se faz filosofia. Todavia, essa é uma posição heideggeriana, não necessariamente todos devam concordar com ela.





sentido de areia, solo arenoso, terra. Foram impregnados vários significados e variantes na palavra, que originou a palavra (*sich*) *gründen* – fundamentar, fundar, basear, estabelecer, fundado em – *grundbegriffe*, que significa propriamente *conceitos básicos*. Pode ser entendido também como no sentido dos gregos, como a *arché* – elemento fundante, primordial – começo, primeiro, princípio (INWOOD, 2002, p. 74).

O espanto e admiração são um acontecimento, sem avisar, é abrupto, isto é, toma de súbito. E ao ser tomado passa a perguntar. Mas, não sem sentido, é uma busca por fundamento, ou seja, uma busca pela origem dos porquês. Para pensarmos a origem do filosofar, isto é, do espanto admiração, vamos fundamentar a discussão com os dois filósofos mais importantes da antiguidade, Platão e Aristóteles.

De acordo com Platão, a filosofia nasce do espanto, da admiração. Considerando o *Teeteto*, citamos a passagem 155d da respectiva obra, na qual afirma que o humor, a disposição *páthos* de um filósofo é o espantar-se, o admirar-se, *tó thaumazéin*. Desse modo, não há outro começo, *arché*, para a filosofia senão esse. Nota-se que a partir do momento em que o ser humano admirou-se com as coisas ao seu redor, passou a *ver*, nesse sentido, a olhar as coisas e questionar, revelando desejo pelo conhecimento. Mas admira-se com o quê? Bem, não seria exagero dizer que a admiração, segundo Platão, é a verdadeira característica do filósofo. Diante dessa afirmação, é preciso atentar-se aos verbos em grego, vejamos, *theoréin* e *thaumázein*, esses verbos significam ver e admirar, respectivamente. Então, é um processo de retidão do olhar, ter um olhar aberto para a realidade, isto é, tal como ela se desvela ao filósofo. É passar a ver e reconhecer o ser, estar tomado pelo desejo de conhecer, ou seja, seguir o caminho do *logos* em busca da verdade. Sobre o admirar, Marcelo Perine, em *Ensaio de iniciação ao filosofar*, afirma:

Por sua vez o *thaumázein* significa admirar, maravilhar-se, ficar estupefato, sob duplo aspecto: por um lado aquele que admira não sabe tudo aquilo que admira e, mais ainda, sabe que não sabe; por outro lado, sabendo disso, põe-se ao caminho do saber, porque deseja a ciência (PERINE, 2007, p. 23).

Conseguimos entender que ao admirar, se tem a consciência de não entender, com isso um desejo de conhecer é despertado. O que nota-se a partir de então, é o movimentar-se no sentido de descoberta e desvelamento da verdade. De Gilvan Fogel, podemos destacar que a





filosofia é um modo de ser, de aprender a viver com os questionamentos, ter como norte as perguntas pelas origens das coisas, no entanto, não acreditamos veementemente que só se faz filosofia voltando-se para as questões fundantes.

Na mesma linha, quando falamos em desejar conhecer, de buscar o conhecimento, encontramos a palavra aristotélica, na *Metafísica*, afirma que: “todos los hombres tienen naturalmente el deseo de saber. El placer que nos causan las percepciones de nuestros sentidos son una prueba de esta verdad” (ARISTÓTELES, 2007, p. 41). Aqui, percebe-se o movimento de admirar-se com as coisas, principalmente com suas causas e princípios, pois segundo Aristóteles: “I la naturaleza de la ciencia; diferencia entre la ciencia y la experiencia. II. La filosofía se ocupa principalmente de la indagación de las causas y de los principios” (ARISTÓTELES, 2007, p. 41). O filósofo preocupou-se em pensar a essência das coisas (*ousía*). E é a partir do *thaumazein*, susto e *admiração* que o ser humano passa a olhar para as coisas tal qual são e a buscar seus princípios e causas. É um olhar para a realidade concreta enquanto tal, uma admiração pelas *coisas mesmas*.

Ensino de filosofia: um problema filosófico.

348

Um dos pontos de partida para pensarmos o ensino é a análise sobre o que é ensinar, nesse sentido, Alejandro Cerletti, em *O ensino de filosofia como problema filosófico* nos guiará nesta travessia.

É possível ensinar filosofia? Sabemos que Immanuel Kant afirmou não ser possível ensinar filosofia, mas somente o filosofar. Se há uma impossibilidade em ensinar filosofia, é possível ensinar a filosofar? Qual é o papel do mestre que se aventura nessa tarefa? Importante sublinhar que essas questões não são novas, no entanto, são fundamentais. Posto isso, primeiramente voltemos à questão inicial que é ensinar filosofia? Diante de tal pergunta, pode-se admitir algumas respostas. Ensinar está ligado a uma atividade em que alguém (professor) transmite a outros determinados conteúdos. A essa pergunta, devemos ter o cuidado devido que requer, pois, temos dois termos que exigem uma atenção maior, o ensinar e filosofia. O que é ensinar? O termo hoje parece estar ligado com o transmitir. Nessa acepção, vamos *a priori* ao significado da palavra ensinar, oriunda do latim: *insignare*, que significa; instruir sobre, indicar, assinalar.





O ensino de filosofia não pode ser entendido como algo que pode ser transmitido, pois estaríamos apenas falando de ordem conteudista e estaríamos colocando a filosofia como identificável e ainda manipulável. Nesse sentido, quando pensamos no ensino de filosofia enquanto disciplina escolar, podemos dizer que (esse processo ou atividade) não depende unicamente da pessoa que irá instruir, mas também do ouvinte, pois a escuta é fundamental. Dessa maneira, dependerá da disposição da pessoa que ouve e de sua abertura ao filosofar. Não é possível dizer que há uma receita pronta para aprender filosofia, não é possível afirmar a possibilidade de ser ensinada. Todavia, é preciso salientar que em ordem de dificuldade, ensinar filosofia é uma tarefa deveras complexa, pois surgem outras questões, uma delas é a problematização que está interligada, a saber “que é aprender filosofia?”, que abre um leque de possibilidades. Em conformidade com Cerletti, sobre as questões expostas, destacamos:

Poder-se-á propor que aprender filosofia é conhecer sua história, adquirir uma série de habilidades argumentativas ou cognitivas, desenvolver uma atitude diante da realidade ou construir um olhar sobre o mundo. Essas opções podem ser incrementadas, combinadas ou modificadas da maneira que se achar conveniente, mas isso será feito desde uma concepção de filosofia, quer se a explicitar quer não (CERLETTI, 2009, p. 12).

Somando-se às questões acima, há dificuldades em construir um ponto de partida de ensino de filosofia. No entanto, esse movimento é motor para o professor de filosofia. Em consonância com Alejandro Cerletti, a atividade de ensino ou transmissão da filosofia esteve ligada por muito tempo ao seu desenvolvimento, ou seja, à sua história.

Não existe uma receita pronta para o ensino de filosofia, sem falar sobre as assertivas sobre a impossibilidade de ensinar. Nesse horizonte de reflexão, é preciso disposição para “aprender” a filosofia e a filosofar, e isso não é algo fácil. É dolorosa a *travessia* e exige da pessoa que se aventura nesse caminho. Sabemos que na história da filosofia existem inúmeras escolas filosóficas, que tinham por objetivo ensinar filosofia. Hodiernamente, o problema fica mais amplo quando a filosofia passa a integrar o currículo escolar, assumindo sua dimensão estatal. Os objetivos das escolas filosóficas helenísticas (cinismo, ceticismo, epicurismo e o estoicismo), por exemplo, não parecem ser os mesmos do que se espera dos professores nos documentos de filosofia do Governo Estadual. Isso é certo. De acordo com Cerletti:





Os mestres ou professores já não transmite uma filosofia – ou a sua filosofia, mas agora, para além do grau de liberdade que tenham para exercer essa atividade, ensinam “Filosofia” de acordo com os conteúdos e os critérios estabelecidos pelos planejamentos oficiais e pelas instituições habilitadas para tal (CERLETTI, 2009, p. 13).

Nesse viés, os professores de filosofia seguem uma estrutura já pronta, estabelecida pela escola, pelo Governo do Estado, pelos documentos e leis pertinentes, regidos pelo projeto de educação do país (Governo do Estado). Quando falamos de estrutura, é preciso esclarecer que se trata do currículo. Não se tem espaço para “a filosofia”, somente espaço para a disseminação de saberes presente na história da filosofia. No entanto, é possível fazer desse espaço, além de mera disseminação de conteúdo, um momento de tomada de consciência, em que o aluno passe a filosofar, e possibilitar que o modo de ser seja despertado em *travessia*. Por certo, cabe ao professor questionar sobre esse papel pronto do professor de filosofia, assim, como também à escola repensar sua estrutura pronta, para atender a demanda dos sujeitos que a frequentam.

Voltemos à questão anteriormente analisada: que é filosofia? Ela pode ser respondida por cada filosofia (cada filósofo) e complementada de acordo com a discussão teórica de cada pensador. Assim, a sustentação de todo ensino de filosofia é mais do que didática ou pedagógica, é intrinsecamente filosófica. E, dessa forma, algumas exigências, conforme destaca Cerletti, fazem com que a reflexão filosófica sobre o significado ou ainda sobre o sentido da filosofia passe a ser abreviada e, em casos mais graves, postergada quase indefinidamente em favor do cumprimento, do “vencer” os conteúdos específicos de filosofia. Desse modo, a filosofia passa a ser mera reprodução conteudista, sem devidamente ser filosófica. Diante do exposto, há que ressaltar que no sistema de reprodução, sempre tem a pessoa que detém o conhecimento e outra que não sabe. O que sabe explica aos que não sabem, e através de avaliações, o professor constata se os que não sabiam aprenderam ou não o ensinado. Há ainda que lembrar que a “filosofia e a didática transitam por caminhos separados que ocasionalmente se justapõem, em virtude da circunstância de ter que ‘dar aula’” (CERLETTI, 2009, p. 16).



**Aprendizagem em *Sofrimentos do jovem Werther* de Goethe.**

*Todo jovem aspira amar assim,
Toda jovem aspira a ser amada assim.
Ai! Esse desejo, o mais sagrado de todos,
Por que deve ser fonte de uma violenta dor?*⁹⁰

Poderíamos recorrer aos afetos e ao gosto particular para justificar a escolha, no entanto não será preciso. A escolha da obra justifica-se por ser um livro considerado no Ocidente aquele que trata de questões que podem ser de interesse universal, dono de uma riqueza de questões filosóficas e que permite ao leitor(a) mergulhar em um mar de questionamentos.

Goethe é grande por ele mesmo. Estamos falando da obra que marcou o século XVIII e o pré-romantismo alemão, apresentando vários dos ideais românticos de um movimento que não é só literário, mas político e filosófico. O livro apresenta várias questões, como: a) dicotomia razão x sentidos – sentimentos; b) melancolia, c) felicidade, d) naturalismo, e) tendência ao sentimentalismo exacerbado (ideais românticos), f) existencialismo; g) luta de classes – análise social, indivíduo e sociedade; h) individualismo; i) amor idealizado; j) suicídio; l) poesia, m) literatura (Homero – Ossian); n) reflexões sobre o ser humano, a busca por seu lugar no mundo e pelo sentido da vida; o) exaltação do gênio; p) relação ser humano e natureza; q) exacerbação dos sentidos.

A partir do século XVIII o desejo dos alemães foi reinventar sua cultura e romper com regras dos ingleses e franceses para criar uma genuinamente alemã⁹¹. Goethe, em *Werther*, utiliza um gênero comum no início desse século que é a epístola⁹². Com efeito, esse gênero suprime as distâncias e suscita no leitor(a) as paixões das personagens. Podemos dizer que o romance epistolar consegue aproximar e identificar os leitores(as) e, assim, convidá-lo a

⁹⁰ GOETHE, *Os sofrimentos do Jovem Werther* in prefácio, 1998, p. 28. Perturbado pelas críticas que faziam à obra, escreveu essa epígrafe na segunda edição de 1775.

⁹¹ A obra e o pensamento de Goethe irão instituir um ponto de referência para a construção, e, simultaneamente, para a transição, na estética alemã. Acrescenta-se desde as teorias de Winckelmann e Lessing, percorrendo pelas discussões com Schiller, em Weimar, momento do Classicismo, e ainda, o nascimento do Romantismo, até a publicação de *Hegel Cursos de estética*. Ver Pedro Süsserkind *Goethe Escritos de literatura*, 2008, p.10.

⁹² Franklin Matos expõe, em seu artigo *Soliloquio de Werther*, citando Montesquieu, sobre as epístolas: “essas espécies de romance ordinariamente obtêm êxito porque as próprias personagens dão conta de sua situação atual; o que faz com que se sintam as paixões mais do que em todas as narrações que se poderiam fazer sobre elas” (MATOS, 1999, s.p).





“participar” da ação. Goethe, ao contrário dos outros escritores da época, faz o uso da forma monofônica do romance por cartas, não como Rousseau, que utiliza a obra polifônica, onde há vários correspondentes. Certas cartas são grandes poemas em prosa que transformam as leitoras(es) em confidente, como expõe Joseph Angelloz, em *Um Certo Goethe*, “o amigo fictício que aceita ler a carta é o confessor que se necessita” (ANGELLOZ, 1988, p. 26). Dessa forma, Angelloz afirma:

Goethe não precisava mudar seu ponto de vista para o leitor, que se tornou seu confidente: quer pretendesse contar a história de Werther e suas aventuras, quer exprimir ideias pessoais, ele empregava a intermediação de seu herói. Não destruía a unidade e a continuidade do indivíduo alternando a primeira e a terceira pessoas; introduzindo o narrador no fim, obtinha um enorme efeito: o herói morto de repente aparece como um outro nele mesmo (ANGELLOZ, 1998, p.27).

Nas suas palavras o leitor(a) torna-se companheiro de Werther e passa a sofrer suas dores e alegrias. Dessa forma, as questões propostas pela palavra do personagem em suas epístolas podem suscitar o filosofar.

Encontramos no livro uma relação de amor, Werther é o homem apaixonado, que encontra em seu destino um amor proibido, não sendo possível a relação de amor com Charlotte, comete suicídio. Há forte conexão com a poesia, a música, a filosofia, enfim, com a arte em geral. Apesar de Goethe não ter se considerado filósofo, suas reflexões, modo de pensar e viver em uma filosofia autêntica o fez ficar eternizado na história. Werther é uma das obras mais lidas e traduzidas, segundo Pedro Sussekind a segunda mais lida depois da Bíblia (SÜSSEKIND, 2008, p. 49). Não seria loucura dizer que a genialidade de Goethe aparece em Werther, e o próprio personagem é uma manifestação dos pensamentos do autor. Afirma Sússekind: “Goethe como um gênio, capaz de trazer das profundezas de seus sentimentos novas ideias, sem imitar a tradição” (SÜSSEKIND, 2008, p. 50). De acordo com Walter Benjamin, Goethe revela um tipo de autor genial. Isso significa dizer, que ele fez de seu mundo interior, um assunto público, traz à tona seus sentimentos mais íntimos e particulares. Na carta de 22 de maio, do primeiro livro Werther diz: “volto-me para mim mesmo, e encontro um mundo dentro de mim!”(GOETHE, 1998, p. 15), essa frase explica a ideia anteriormente mencionada, a criação da individualidade dos pré- românticos. Uma vez que a “paixão é o ímpeto – *Drang*, que se espelha no íntimo da alma humana a tempestade, *Sturm*” (SÜSSEKIND, 2008, p.50). Werther





como personagem marcou história, seu sofrimento atingiu milhares de leitores que se identificaram com sua dor e destino.

Certamente, o desejo de uma arte grandiosa na Alemanha, se deu principalmente no desdobramento da literatura. Portanto, “Goethe se tornou, já para seus contemporâneos, o parâmetro do gênio na poesia alemã, ou, em outras palavras, o Shakespeare alemão” (SÜSSEKIND, 2008, p. 91). Nesse ínterim, a filosofia e a literatura caminhavam lado a lado na Alemanha do século XVIII. Representando todos os ideais do movimento, principalmente a exaltação do gênio e a exacerbação dos sentimentos. Sem dúvidas o século XVIII foi um dos maiores períodos de contribuição para a formação de uma cultura genuinamente alemã. Em meados de 1770 a Alemanha vivenciou um movimento que surgiu principalmente por influência da França, e um dos principais nomes franceses que aparece entre os alemães foi o de Jean Jacques Rousseau e não podemos esquecer da Inglaterra com Young, Wood e “Ossian”. Este movimento foi chamado de *Sturm und Drang* - “*Tempestade Ímpeto*”, alguns nomes tiveram destaques na Alemanha, como o de Hamann, Herder, Lenz, e principalmente os jovens Goethe e Schiller.

Os alemães desse século buscaram criar uma cultura única e grande, voltando primeiramente um olhar para os gregos, para a arte e ao poético, tampouco não poderiam supor que esse desejo único e avassalador no século XX, com a supervalorização da racionalidade provocaria inúmeras tragédias e abominações que deixariam marcas em toda a Alemanha.

Quando paramos para pensar na literatura, ecoa a pergunta retórica “que é a literatura?” No entanto, quando falamos de literatura e filosofia, tentando responder *o que é*, há algo que sempre escapa.

Salientamos que ao pensar sobre os gêneros literários, em especial o romance, notamos que as delimitações e as regras e separações são convenções. Sobretudo, quando analisamos historicamente as regras que coadunam nas separações de um texto, isto é, do que é texto literário e textos propriamente filosóficos sempre escapa algo. Há sempre que fazer ressalvas com relação a essas delimitações, pois a história se faz viva no decorrer da transformação dos cânones literários, pois eles transcendem a própria teoria.

No embalo daquilo que muitas vezes não pode ser dito, se instaura uma visão de literatura como aquela que tudo pode dizer. Nos rastros do pensamento de Jacques Derrida encontramos a concepção da literatura ser a instituição que tudo pode dizer. A base para refletir





sobre essa questão será o livro *Essa estranha instituição chamada literatura* de Jacques Derrida, fruto de uma entrevista concedida em 1989 a Derek Attridge. Utilizaremos somente a primeira parte que gira em torno de pensar a *questão da literatura*. Segundo Evandro Nascimento na introdução:

Encontram-se algumas das ferramentas mais potentes disponibilizadas por Derrida para pensar as intrincadas e muitas vezes conflituosas, perquiridas, prazerosas, jamais de todo neutras relações entre o discurso literário e discurso filosófico (NASCIMENTO, 2014, p. 9)

Sendo assim, se torna uma obra relevante para pensarmos a literatura e sua essência. Segundo a perspectiva de Derrida, o que reconhecemos como literatura deriva de convenções e de intenções que podem ser conscientes e inconscientes, estabelecidas por quem escreve e reconhecidas por quem lê. Ao mesmo tempo se torna importante destacar, sobretudo, que as legitimações do literário não são realizadas de forma homogênea. Os gêneros literários não brotam de árvores, mas resultam de convenções, afirmou Derrida em *La loi du genre (A lei do gênero)*. Isso nos faz pensar que os gêneros literários são construídos historicamente e as regras não são definidas de uma única vez, resultam de convenções, que, com a constante mudança, vão mudando ao longo do tempo. Nesse sentido, “ as poéticas e as estéticas são tentativas de racionalizar e formalizar as criações literárias que as precedem, sendo estas dotadas de grande complexidade” (DERRIDA, 2014, p.13). Derrida afirma que a literatura não é uma essência natural, isto é, uma propriedade intrínseca do texto, e, logo, não há nenhum texto que seja literário em si.

No caso dos romances, podemos lembrar que as regras só serão desestabilizadas por Joyce a partir do século XX. No entanto, cada país e contexto de produção possui seus modos de atualizações das regras. Em conformidade com Evandro Nascimento, sobre os romances; lembramos que:

A heterogeneidade desse gênero, faz com que, mesmo com inúmeros abalos modernistas, certa tradição narrativa continue a ser praticada até hoje, tornando conflituoso qualquer traçado linear de uma suposta evolução que se definiria idealmente como transformação progressiva do mais simples ao mais complexo (NASCIMENTO, 2014, p. 15).





O que fica claro, então, desse ponto de vista é que os gêneros literários vão adotando características próprias com o decorrer do tempo, e isso vai variar de acordo com o contexto histórico e produção literária. Isso acontece devido a uma relação intencional com o texto porque a literatura não se autoidentifica em seu discurso. Mas é preciso evidenciar que nenhum outro discurso o faz, seja este filosófico ou científico. Para Derrida, a literatura tem por necessidade a relação com o outro, isto significa com outros discurso para se manter viva: “a literatura precisa, para sobreviver e, nos melhores casos, sobreviver (o überleben benjaminiano), abrir-se ao mundo, dialogando com outras produções artísticas e culturais” (DERRIDA, 2014, p.14).

Segundo o filósofo da *différance*, a literatura é caracterizada como uma escritura geral ou *arquiescritura*. Podemos entender que a literatura, em sua essência, não irá se reduzir à escrita fonética e nem à oralidade, isto é, à fala. A ideia é que a *arquiescritura* diz respeito à inscrição geral do traço, relacionada à comunicação, e seus opostos, como por exemplo, a forma e conteúdo, significante e significado, matéria e transcendência.⁹³ Ela pode dizer tudo que os demais estilos discursivos não podem, por isso ela é tão perigosa, e serve pra imprimir traços e deixar rastros, tocando a natureza humana em suas particularidades mais íntimas. Por isso, a filosofia e a literatura caminham juntas e de mãos dadas. Os rastros e traços não são permanentes, mas possuem força no sentido de provocar admiração e causar espanto. De acordo com Derrida, embora acreditemos que a literatura e a filosofia caminham juntas, é preciso ressaltar que para o ele a literatura permite pensar o impensável, por isso é referida como uma literatura pensante. E, ainda, que a literatura elabora um pensamento que não podemos encontrar na filosofia.

Essa ideia causou certo desconforto e críticas a Derrida por parte dos filósofos e assim o risco foi de “não se tornar plenamente filósofo aceito na cidadela filosófica” (NASCIMENTO, 2014, p. 18). Sempre foram os departamentos de literatura que o acolheram. É comum a distinção que a literatura lida com o imaginário e a filosofia com as questões sobre a realidade, enquanto uma lida com a ficção e a outra com a verdade. Segundo a veia derridiana sobre literatura:

⁹³ Análise feita a partir do prefácio da entrevista de Derrida por Evandro Nascimento.





O espaço da literatura não é somente o de uma ficção instituída, mas também o de uma *instituição fictícia*, a qual, em princípio, permite dizer tudo. Dizer tudo é, sem dúvida, reunir, por meio da tradução, todas as figuras umas nas outras, totalizar formalizando; mas dizer tudo é também transpor [*franchir*] os interditos. É liberar-se [*s'affranchir*] – em todos os campos nos quais a lei pode se impor como lei (DERRIDA, 2014, p. 49).

Seria como dizer que a literatura é uma instituição que pode extrapolar, ou “Uma instituição sem uma instituição” (DERRIDA, 2015, p.49). A literatura causa uma estranheza, no sentido freudiano e heideggeriano “inquietante estranheza”⁹⁴. Essa inquietação em tudo pode dizer, causa muitas desconstruções em uma sociedade, pois toda instituição começa por estabelecer regras e princípios, o dizer tudo na literatura que excede essas barreiras. Contudo, é por esse motivo que a literatura é para Derrida uma literatura pensante. Em função disso, ajuda pontualmente a pensar e também repensar as delimitações institucionais. Segundo Nascimento, “a experiência literária se faz por um trânsito entre as instâncias da invenção, recepção e reinvenção da experiência originária do escritor, convertida em letra” (NASCIMENTO, 2014, p. 23). Há um poder de afetar, é afago em linhas, que faz o leitor(a) ir além do que está escrito, os rastros das literaturas possibilitam que ocorra a alteridade. Um contato com o outro que escreve, no ato de escrever, com sua experiência real ou irreal, o escritor toca na alma humana, “um poder literário que configura mais um despoder, o poder de dizer o não dito, em reserva, de trazer à discussão temas pouco ou maltratados pela mídia” (NASCIMENTO, 2014, p. 26). Mesmo com o direito de dizer tudo, a literatura lida com o segredo e mistério. Os textos literários são velados, carregam na escrita uma dupla face, por um lado bastante legível e por outro oculto, dissemina e dissimula. Assim como desvela velam o mistério. “A palavra penetra e corta como um bico de pássaro” (HADDOCK-LOBO, 2008, 239). Sobre o texto Derrida em *Farmácia de Platão* “Um texto só é um texto se ele oculta ao primeiro olhar, ao primeiro encontro” (DERRIDA, 1997, p. 7). É saber jogar com o jogo da escritura, nesse jogo deve ser deixar ser tomado, ser tocado e também tocar. É jogo de cuidado, paciência e escuta. Ler e compreender o silêncio de um texto literário é atravessar a escritura. A escrita, ou nos termos derridianos, a escritura é uma droga, ela seduz como o *phármakon* é preciso saber a dosagem certa entre o remédio e o veneno, tendo caráter benéfico e maléfico.

⁹⁴ É digno de nota, que a noção de estranheza dialoga com *Unheimliche*, traduzido como “inquietante estranheza”, estranho familiar, insólito (NASCIMENTO, 2014, p. 23).





Recorremos a essa obra, para fundamentar que o texto literário ao mesmo tempo que se mostra, *se vela*, assim é preciso uma *travessia* dentro de uma obra literária para compreender e sentir o texto. Todavia, não nos dedicaremos a tarefa do pensamento em aprofundar essa obra de Derrida⁹⁵.

Na entrevista, Derrida afirma que para além dos estereótipos e delimitações, ele nunca ousaria dizer que seu interesse primeiro voltou-se para a literatura, em vez da filosofia. Aliás, buscou um caminho que não renunciou nem a uma nem a outra, mas rastreou um lugar, onde pudesse ser pensada a história dessa fronteira, e assim, no jogo da escritura o que lhe interessava “não se chama estritamente literatura nem filosofia” (DERRIDA, 2014, p. 46). Ele nomeou de “autobiografia” o desejo que o atravessou e cortou a carne na sua adolescência eram textos de confissões⁹⁶.

Há algo que fica e permanece depois de um texto lido, intitulado de “resto”, como conceito preciso na obra de Derrida, é aquilo que fica, que repousa, por esse ângulo, “o que *resta* quando o desejo acabou de inscrever algo que permanece lá, como um objeto de disposição de outros e que pode ser repetido?” (DERRIDA, 2014, p.50). Em suma, a literatura, instaura o pensamento, mas de modo particular, instituindo, criando e inventando, possibilitando a alteridade. Todavia, os discursos filosóficos promovem esse encantamento e a perplexidade diante do *resto*.

Cronologicamente a literatura surgiu antes, tendo por essência os mitos, lendas e também poemas de amor. Em um movimento racional de passagem da *doxa à episteme*, seguindo a alegoria de Platão⁹⁷ temos o surgimento da filosofia. Em um processo gradual de racionalização dos mitos, o espanto e admiração se manifestam no ser humano, assim, os mitos vão sendo racionalizados de forma mais abrangente. Os filósofos da natureza são os pioneiros na elaboração de teorias voltadas mais para a *physis* e não para os mitos. E nesse horizonte de reflexão salientamos que a relação entre arte e filosofia que nem sempre foi harmoniosa, tem seu primeiro momento de confronto ocidental na *República* de Platão. Platão é conhecido por ser um divisor de águas quando põe em questão o valor dos poetas na educação dos gregos

⁹⁵ Para aprofundamento da questão consultar a obra de Rafael Haddock-Lobo *Derrida e o Labirinto de inscrições*, Porto Alegre, RS: Zouk, 2008.

⁹⁶ Os textos que não eram propriamente literários e nem filosóficos, eram confissões tais como: *Devaneios de um passeador solitário*, *As Confissões*, *O diário de Gide*, *A porta estreita*, *Os frutos da terra*, *O imoralista* (DERRIDA, 2014, p. 48).

⁹⁷ *Alegoria da Caverna* que consta em sua obra a *República* no livro VII.





antigos⁹⁸, pois para ele a poesia afasta o ser humano da verdade por mexer com as emoções ela corrompe a alma humana. Entretanto, o fato de a relação entre literatura e filosofia não ter sido sempre harmônica não impõe obstáculo, pois, mesmo quando distante da filosofia, a literatura e a poesia não se furtaram do seu papel formador e pedagógico. De forma poética ou não, filosofia e literatura possibilitam o trabalho com questões demasiadamente humanas, com o mistério da vida e de morte, e tantos outros mistérios.

É entre os românticos que a arte encontra um lugar privilegiado. Eles nesse caso principalmente os alemães, familiarizados com a estética, (no idealismo) pós-Kant, com destaque para Schlegel e Novalis⁹⁹ defenderam a supremacia da crítica, direcionando a poesia filosoficamente, mas com efeitos estéticos, como também a equivalência da poesia, da literatura à filosofia.

Benedito Nunes nos remete à ideia de que os românticos pretenderam unir, por intermédio da intuição intelectual e da imaginação, (ideias destacadas pelo idealismo de Fichte), filosofia e poesia (literatura) num gênero misto de criação verbal. Nunes, em *Poesia e Filosofia: uma transa*, expõe que os primeiros românticos percebiam a ligação entre literatura e filosofia e que ela se justificava em gênero misto de criação verbal, ou seja, obras que teriam vias duplas, no sentido de serem poéticas e ao mesmo tempo filosóficas. Podemos citar, por exemplo, Schelling, que no seu sistema do idealismo transcendental vai direcionar a filosofia poeticamente; enquanto para Schlegel e Novalis, ao contrário, é a poesia sendo direcionada ao filosófico. Nunes expõe que esse transpasse é historicamente efetivado e a identidade de cada área é mantida: “em seguimento a um trânsito de mão dupla de filósofos e poetas – os primeiros transando com os segundos e vice-versa” (NUNES, 2009, p. 28). É preciso enfatizarmos que:

⁹⁸ No conhecido episódio que expulsa os artistas da polis, livro III e X da sua obra *República*.

⁹⁹ Schlegel e Novalis influenciados por Fichte e Kant são dois pensadores que participaram do círculo de Jena, que também é conhecido como primeiro romantismo alemão. Embalados pela filosofia de Fichte, ao pensar sobre a reflexão, vão pensar a arte e seu papel formador e a reflexão. Assim, passam a direcionar a poesia filosoficamente, visando o entrosamento de ambas, buscando uma filosofia poética e poesia filosófica, acreditavam que a poesia era como *poiesis* – criação e ação. Novalis é pseudônimo de Georg Friedrich Philipp von Hardenberg, e propõe reflexões mais filosóficas rompendo com os cânones clássicos, com o intuito de transformar a humanidade e produzir mais reflexão – a poesia e a arte será vista como atividade do pensamento. Seu primeiro estudo, *Pólen*, foi publicado na revista *Athenaeum*, dirigida por Schlegel. Que também produziu sua obra aproximando a poesia da filosofia.





Nessa conexão recíproca, a filosofia faz da obra literária como tal objeto de sua indagação (o que ela é, ao que visa, qual sua estrutura) e a obra, por sua vez, reverte sobre a filosofia, da qual, ela, obra, se faz, como poética, a instância concreta, reveladora (ou desveladora) das originariamente abstratas indagações filosóficas (NUNES, 2009, p. 29).

Não acreditamos que fazer uma reflexão filosófica a partir da literatura, signifique tornar a obra objeto da filosofia, mas, ao contrário, podemos reconhecer uma experiência literária filosófica sem hierarquia e privilégio. Na transação entre as linguagens os leitores(as) passam a criar um sentido para aquilo que leem.

Em conformidade com Nunes, podemos dizer que uma obra literária pode oferecer o ponto incisivo para o filosofar. Ele lembra da fala do poeta Antonio Machado, sob o heterônimo de Juan de Mairena, que tem por personalidade fictícia um professor de retórica. Assim, em *Sentencias, apuntes y recuerdos de um professor apócrifo*: “hay hombres, decia mi maestro, que van de la poética a la filosofia; outros que van de la filosofia a la poética. Lo inevitable es ir de lo uno a lo outro, em esto como em todo” (NUNES, apud 2009, p. 25). E no encontro transacional, há criação. Há pensamento!

Ao pensarmos no termo literatura, constatamos que é um conceito moderno, e foi Goethe um dos primeiros a pensar o conceito de literatura universal¹⁰⁰. Podemos aqui destacar com relação a esse fato:

No momento em que Goethe usa a expressão literatura universal, e os românticos, a expressão “poesia universal” (Schlegel), estaria começando o confronto; e esse confronto, “o face a face da literatura e filosofia que as constitui como essencialidades autônomas, envolvidas no campo que define uma e outra e fixa seus limites, é uma produção histórica (NUNES, 1999, p. 17).

Como vimos, segundo essa perspectiva, no momento marcado pela expressão literatura universal estaria começando um confronto. Não é nada fácil entender os limites da fronteira da filosofia e da literatura, pois a experiência literária se articula à experiência humana. Gilvan Fogel em seu ensaio: *filosofia e literatura* afirma: “[...] Também a filosofia, enquanto

¹⁰⁰ O que seria essa literatura como tal? E universal? De acordo com Nunes essa literatura estaria de forma específica, separada, de linguagem, já tinha diante de si uma filosofia metafisicamente alquebrada, depois das três críticas kantianas, e ainda no alvorecer do romantismo, da estética e do idealismo alemão. NUNES, Benedito, *Poesia e Filosofia: uma transa*, 2009, p. 18.





amor ao saber e à verdade se faz desde e como dizer, desde e como palavra. Palavra, dizer da literatura; palavra, dizer da filosofia. Parece que aí é assim, na e como palavra, literatura e filosofia se tocam, coincidem, se encontram” (FOGEL, 2015, p. 179). A partir desse fragmento, podemos pensar que a filosofia e a literatura são vizinhas, e na vizinhança há proximidade e distância, ele afirma: “nesta proximidade-distância abre-se também um fosso, pois também já disseram (Nietzsche, Heidegger), filósofo e poeta vivem na mesma cordilheira, no mesmo maciço, mas em morros, em picos os mais separados” (FOGEL, 2015, p. 179).

Considerações Finais

À guisa das considerações finais, podemos dizer que a literatura pode ser um dos pontos de partida para o filosofar, pois a filosofia pode estar presente em muitos textos literários. Benedito Nunes entende as muitas dimensões da relação entre poesia e filosofia e filosofia e literatura da seguinte maneira: “Seria o mesmo que dizer que um corre para o outro, como rios confluentes [...] Há poetas sensibilizados pela filosofia, como, entre outros, o foi declaradamente um Fernando Pessoa, e outros não” (NUNES, 2009, p. 27).

Diante de um romance ou texto filosófico é preciso deixar-se impactar, desconfiar e ser relutante com o que se lê. Pois é preciso, ao ler, decifrar também a nós mesmos. Ao entrar em contato com o texto o leitor(a) entra em contato com um outro modo de ser e sentir, põe em jogo a própria vida e a vida de um outro alguém, entra em contato com outra experiência existencial e sai transformado diante das experiências com a palavra. A filosofia e a literatura são oriundas de uma mesma raiz – a palavra, e analogamente aquilo que não se pode dizer filosoficamente, deve-se poder falar poeticamente por personagens literários ou pela poesia. A filosofia, em sua face moderna, principalmente tem por característica o desejo de compreender e nomear o real, abarcar como um todo a realidade e transformar em conceitos. A literatura lida com a imaginação, com o irreal e real ao mesmo tempo, cria imagens, cria um novo tempo e espaço, e é a linguagem do inefável, profana - um modo de dizer aquilo que não pode ser dito, ou ainda tem o poder de dizer tudo como afirma Derrida.

Um dos principais resultados foi despertar nos alunos a entrega ao exercício filosófico, pois o desejo gera conhecimentos. A literatura tem esse poder de aproximar os leitores(as) das problemáticas suscitadas pelas personagens literárias. Diante disso, relembramos que só é





possível ensinar filosofia se houver abertura para o filosofar e disposição para o pensamento filosófico. Então, assim como o filósofo, o escritor literário parte da palavra, e é nesse uso que se cruzam, quando há o encontro filosófico literário. Ora, Fogel, filósofo heideggeriano, afirma que ambas trazem à tona a pergunta pelo fundamento — o fundo da vida. E isso quer ainda dizer: trazem à vida à tona, mostram desde o seu fundo as questões primordiais, e, assim, se cruzam quando pensam o mundo e debatem questões cotidianas, fatos históricos, enfim, buscam sentido e respostas para inúmeras mazelas humanas. Por isso, podemos concordar com Fogel e Nunes: há uma proximidade, mas há distâncias, isto é, há uma transação entre as duas. E desse namoro nasce um fruto – nasce a reflexão.

Podemos afirmar, de acordo com Jayme Paviani em *Traços filosóficos nos textos*, que essa transação é um movimento de ir uma à outra. Muitos filósofos já partiram de uma estrutura de texto literário para fazer filosofia, como Parmênides em seu poema sobre a natureza, as cartas de Epicuro, os ensaios de Montaigne e talvez o exemplo mais paradigmático dos diálogos de Platão.

Afirmamos que o método proposto é viável para o ensino de filosofia. Sem dúvidas, o livro de literatura deve ser bem escolhido, pois nem todo romance promove discussão filosófica. Em síntese, refletir sobre o que é filosofar, que é ensinar, qual a relação da filosofia com a sociedade e com a verdade, a transação entre filosofia e literatura, toda a fundamentação teórica possibilitou o desenvolvimento de uma metodologia. Os temas trabalhados a partir da literatura podem provocar discussões e problematizações filosóficas. Questões a respeito dos problemas sociais, do amor, da felicidade, da consciência naturalista, da poesia da arte, do aprender a viver, da liberdade, da paixão, da existência e da fé.

Destarte, ao utilizar *os personagens* como uma ferramenta metodológica no ensino de filosofia, buscamos suscitar a purificação das emoções dos estudantes, ou como Goethe enfatiza, em *Escritos sobre literatura*, em sua leitura sobre a *Poética* aristotélica, que a catarse é um movimento *reconciliatório*, ou seja, uma espécie de compensação das paixões nos próprios personagens.

Quiçá, dessa maneira, os estudantes vivenciam o filosofar ‘ardendo em seu peito’, compreendendo melhor seus sentimentos e, nesse embalo de identificação com a personagem e os problemas filosóficos discutidos, passassem a filosofar. E assim, caminhar na sua *travessia* de autoconhecimento.





Referências

ANGELLOZ, Joseph- François. **Prefácio in Os sofrimentos do jovem Werther** tradução **Marion Fleischer**. 2-ed. São Paulo: Martins fontes, 1998.

ARISTÓTELES. **Metafísica**. Madrid: Austral, 2007.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.

CERLETTI, Alejandro. **O Ensino de Filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: autêntica Editora, 2009.

DERRIDA, Jacques. **A farmácia de Platão**. São Paulo: Iluminuras, 1997.

_____. **Essa estranha instituição chamada literatura: uma entrevista com Jacques Derrida**, tradução de Marileide Dias Esqueda. Introdução Evandro Nascimento. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

FOGEL, G. “**Filosofia e literatura**”. In: Viso: Cadernos de estética aplicada, v. IX, n. 17 (jul-dez/2015), pp. 179- 187.

_____. **Que é filosofia? – filosofia como exercício de finitude**. Aparecida, SP: Ideias & letras, 2009.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. In: SOUZA, Ricardo Timm de, DUARTE, Rodrigo (Orgs). In **Filosofia e Literatura**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. Também publicado na antologia **Ensaaios filosóficos**, organizada por Victor Sales Pinheiro (São Paulo: Martins Fontes, 2010).

GOETHE, J. W. **Os sofrimentos do jovem Werther**. São Paulo: Abril. 2010.

_____. **Escritos sobre arte**. Introdução e tradução de Marco Aurélio. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2008.

_____. **Escritos sobre Literatura**. Tradução e organização Pedro Sússekind. 2 ed. Rio de Janeiro: 7 letras, 2008.

HADDOCK-LOBO, Rafael, **Derrida e o labirinto de inscrições**. Porto Alegre: Zouk, 2008.

_____. **Os filósofos e a arte/ Fernando Muniz...** [et. Al.], organização Rafael Haddock Lobo- Rio de Janeiro: Rocco, 2010.

INWOOD, Michael. **Dicionário Heidegger**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002, p. 74.

LISPECTOR, Clarice. **Um sopro de vida**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

_____. **Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.





NUNES, Benedito. **A Clave do poético**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

_____. **Poesia e filosofia: uma transa, in filosofia e literatura: uma relação transacional**. Ijuí: Unijuí, 2009.

PAVIANI, Jayme. **Traços filosóficos e literários nos textos. in Filosofia e Literatura: uma relação transacional**. Organizadores: Luiz Rohden e Cecília Pires. Injuí: Unijuí, 2009.

PERINE, Marcelo. **Ensaio de iniciação ao filosofar**. São Paulo: Loyola, 2007.

PLATÃO, **Diálogos Fédon**, 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. **Teeteto. Crátilo**; tradução de Carlos Alberto Nunes. 3 ed. Belém: EDUFPA, 2001.

SCHÜLER Donaldo. **Filosofia e Revolução Literária in Filosofia e Literatura: uma relação transacional**. Organizadores: Luiz Rohden e Cecília Pires. Ijuí: Unijuí, 2009.

SÜSSEKIND, Pedro. **Shakespeare: o gênio original**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.



**CENTRO ACADÊMICO DO CURSO DE PEDAGOGIA UNESPAR –CAMPUS-
UNIÃO DA VITÓRIA-PR: MEMÓRIAS E LUTAS**Alessandra Buch Fauate¹⁰¹ – UNESPAR
Roseli Vergopolan¹⁰² – UNESPAR /GEPPRAX**RESUMO**

Historicamente os Centros Acadêmicos fazem parte da luta dos estudantes dos cursos universitários e são um ponto de ancoragem na batalha por direitos, a Organização Estudantil é prática efetiva da gestão democrática. Neste sentido, este artigo tem como objetivo geral investigar a história da organização estudantil e a atuação do Centro Acadêmico do Curso de Pedagogia CAPED. A metodologia desta pesquisa é desenvolvida nos moldes da pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo e pesquisa de campo. Este estudo foi organizado a luz dos seguintes autores: VEIGA (1998), RESENDE (1998), ZALLA (2010), SILVA (2006), VIEIRA PINTO (2000) entre outros. De acordo com a história, os movimentos estudantis atuaram e atuam nas mais diversas conquistas sociais e educacionais sempre em busca da democratização e do acesso e permanência dos estudantes e a luta por uma educação pública de qualidade. Hoje o CAPED auxilia os estudantes do curso de pedagogia na comunicação efetiva entre discentes e docentes, promove formação por meio de cursos para a comunidade estudantil fortalecendo o hábito da participação na luta por direitos e a visibilidade da atuação dos futuros pedagogos engajados no combate à alienação.

Palavras-chave: Centro Acadêmico. Curso de Pedagogia. Gestão Democrática.**Introdução**

A presente pesquisa aborda a temática dos Movimentos Sociais, destacando o papel dos Centros Acadêmicos que são organizações estudantis universitárias que tem como objetivo a realização de debates, levantamentos de questões e proposição de soluções para os problemas do curso, como falta de professores e mudanças curriculares em prol uma melhor formação para os acadêmicos.

¹⁰¹ Acadêmica do 3º ano do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)- Campus União da Vitória. E-mail: buch25@gmail.com

¹⁰² Pedagoga. Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). Professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, junto à rede pública Municipal de União da Vitória - PR. Docente do Colegiado de Pedagogia (UNESPAR/FAFIUV). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação prática (GEPRAX), vinculado ao CNPq. E-mail: roseli_vergopolan@yahoo.com.br





O estudo em questão tem por finalidade proporcionar reflexões históricas e contemporâneas sobre o Centro Acadêmico do Curso de Pedagogia, o (CAP) da UNESPAR/UV, o referido órgão é o núcleo central do diálogo entre os estudantes e o colegiado de Pedagogia e os professores do curso. Neste sentido, apresentamos breves reflexões sobre o do grêmio estudantil e o DCE (Diretório Central dos Estudantes) representando todos os cursos de uma universidade.

Os pressupostos teóricos e bibliográficos do texto são estabelecidos em pesquisa bibliográfica a qual de acordo com GIL (1996, p. 48), “[...] é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. E os moldes de pesquisa de campo que de acordo com Marconi e Lakatos (2003, p.186), pode ser definida como “[...] aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou ainda, descobrir novos fenômenos [...]”.

Para tal, foi utilizada a coleta de dados por meio do questionário e entrevistas semiestruturadas. Para Manzini, (1990/1991, p. 154) “[...] a entrevista semiestruturada está focalizada em um objetivo sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas às entrevistas”.

Dentro dessas perspectivas, o artigo será estruturado em apresentar a história e conceitos dos movimentos sociais e estudantis, bem como a sua atuação nas instituições superiores, em segundo momento busca apresentar o centro acadêmico de pedagogia da UNESPAR/UVA/PR, em terceiro momento apresenta resultados da pesquisa com os ex-participantes do centro acadêmico da UNESPAR *Campus* União da Vitória, PR.

Pressupostos históricos dos Movimentos Estudantis: reflexões sobre Centros Acadêmicos e do Curso de Pedagogia/UNESPAR

Os movimentos sociais representam ações coletivas em defesa de um propósito, para Cohen citado por Lakatos, (1980, p.167) “[...] um movimento social existe quando um grupo de indivíduos está envolvido num esforço organizado, seja para mudar, seja para manter alguns dos elementos da sociedade mais ampla”. Tais grupos surgem para transformar ou manter a ordem estabelecida, uma das condições para o seu surgimento é a insatisfação com determinado





esquema a fim de conseguir uma mudança significativa. Dentre estes movimentos sociais, se dará destaque ao movimento estudantil.

Para que os alunos tenham autonomia e voz dentro das escolas da educação básica é de suma importância que exista tal órgão colegiado para representá-los, dentro destas existe o grêmio estudantil que:

[...] é caracterizado pelo documento legal como órgão independente da direção da escola ou de qualquer outra instância de controle e tutela que possa ser reivindicada pela instituição. [...] compete aos educandos organizar o grêmio estudantil, estabelecendo seu estatuto, que será aprovado ou rejeitado por uma Assembléia Geral convocada para esse fim específico. (VEIGA; RESENDE, 1998, p. 122).

Enquanto organização eles têm autonomia para elaborar propostas, organizar e sugerir atividades para a escola. Porém, para executá-las, se deve contar com o apoio e a autorização da direção ou do Conselho de Escola. Enquanto representação estudantil, na gestão democrática o grêmio tem direito de participar da organização do calendário escolar e deve articular e negociar os interesses junto à direção. Os grupos podem colaborar também para a gestão participativa das escolas, auxiliando diretores e coordenadores pedagógicos a aprimorar sua gestão e o aprendizado em sala de aula, possibilitando “[...]democratizar decisões e formar o sentimento de responsabilidade. Eles aprendem a resolver seus problemas entre si, o que evita intromissões em suas vidas” (VEIGA; RESENDE apud PISTRAC, 1998, p. 123).

Os grêmios estudantis se fazem presentes nas manifestações sociais e nas escolas desde muito tempo em nosso país. Os estudantes participaram ativamente também da Inconfidência Mineira e se engajaram nas campanhas pela Abolição da Escravatura, Proclamação da República, Revolução Farroupilha no Rio Grande do Sul e Sabinada e Guerra de Canudos na Bahia. (POERNER, 1995).

Paula (2003) apresenta a trajetória dos aspectos históricos, onde ficam evidentes as lutas organizadas dos estudantes na busca pela democracia e por direitos:

O movimento estudantil tem um percurso e uma trajetória, no Brasil, de associação e participação nos grandes movimentos sociais. Desde o Século XIX, com a fundação dos cursos superiores no país, percebemos a presença dos estudantes participando de movimentos sociais, alinhando-se geralmente àqueles de cunho progressista. A partir da década de 30, o (M.E), fortaleceu-





se como movimento social organizado, principalmente após a criação da UNE, em 1937, marcando presença nas lutas pela democratização do país, no combate às estruturas conservadoras. (PAULA, 2003, p. 4-5).

Segundo Poerner (1995, p. 123) a criação da UNE, união nacional dos estudantes ocorreu em 11 de agosto de 1937, que foi institucionalizada pela Lei n.4080/38, com o objetivo de representar os estudantes universitários e secundaristas. Em 1948, cria-se a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas a UBES, que passa a representar os estudantes do ensino fundamental, médio, técnico e profissionalizante, com o objetivo de defesa da escola pública gratuita e de qualidade.

Mendes Júnior citado por Dantas (1981, p. 74) relata que “[...] o ano de 1964 foi marcado por uma grande repressão contra o Movimento Estudantil [...]” tendo ocorrido até mesmo o “[...] fechamento de entidades, com a invasão das principais, e prisão de quase toda a liderança mais ativa dos estudantes. Não foram presos os que conseguiram se exilar” (MENDES JR, 1981, p.74-75).

De acordo com Poerner (1995, p. 214) “[...] a Lei Suplicy de Lacerda visou, especialmente, à extinção do movimento estudantil brasileiro. Para acabar com a participação política dos estudantes, a lei procurou destruir a autonomia e a representatividade do movimento [...]” fazendo com que os mesmos tornassem dependentes do Ministério da Educação, tanto em verbas quanto em orientações.

Sendo assim o movimento estudantil vivia sob uma intensa repressão dos militares, que visavam a todo custo aplicar a legislação em vigor. A reconstrução da UNE só veio ocorrer em 1979, saindo da clandestinidade, o congresso ocorreu em Salvador, Bahia, (POERNER, 1995) e amparou-se na Lei Federal nº 7.395 de 31 de outubro de 1985, que dispõe sobre os órgãos de representação dos estudantes de nível superior e dá outras providências.

Art. 1º - A União Nacional dos Estudantes - UNE, criada em 1937, é entidade representativa do conjunto dos estudantes das Instituições de Ensino Superior existentes no País. Art. 2º - As Uniões Estaduais dos Estudantes UEEs são entidades representativas do conjunto dos estudantes de cada Estado, do Distrito Federal ou de Território onde haja mais de uma instituição de ensino superior. Art. 3º - Os Diretórios Centrais dos Estudantes - DCEs são entidades representativas do conjunto dos estudantes de cada instituição de ensino superior. Art. 4º - Fica assegurado aos Estudantes de cada curso de nível superior o direito à organização de Centros Acadêmicos - CAs ou Diretórios Acadêmicos - DAs como suas entidades representativas. Art. 5º - A





organização, o funcionamento e as atividades das entidades a que se refere esta Lei serão estabelecidos nos seus estatutos, aprovados em assembléia-geral no caso de CAs ou DAs e através de congressos nas demais entidades. (BRASIL, 1988, p.1).

Desse modo, após a lei acima, nas universidades as organizações estudantis passam a ser caracterizar como Diretório Central dos Estudantes (DCE) o Diretório Acadêmico e o Centro Acadêmico. Ambos possuem muitas atribuições em comum e são órgãos que representam os estudantes em esferas distintas como por exemplo na gestão democrática a qual “[...] se constituirá numa ação prática a ser construída na escola. Ela acontecerá à elaboração do projeto político pedagógico da escola, à implementação de Conselhos de Escola que efetivamente influenciam a gestão escolar como um todo [...]” (GADOTTI, 2004, p. 96).

Destacamos a diferença entre um diretório acadêmico e um centro acadêmico o primeiro tem como função congregar estudantes de mais de um curso da universidade sendo uma entidade de representação dos cursos do campus como um todo no âmbito mais geral, já o segundo entende as demandas específicas de determinado curso fazendo um elo de comunicação entre os estudantes do curso, com os integrantes do DCE, com a direção e com órgão colegiado efetivando a gestão democrática.

O artigo 206 da CF/1988, prevê que o ensino público deve ser ministrado de acordo com os preceitos da Gestão Democrática, preceito reforçado com a LDB 9394/96 que em seu artigo 3, e em seu artigo 14 determina 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, p. 1).

Com a gestão democrática conquistada após a CF/1988, o centro acadêmico torna-se órgão representativo estudantil do curso acadêmico que conta com o apoio dos alunos representantes de sala de aula que atuam diretamente com os estudantes desempenhando um importante papel de compilar nas salas de aulas os anseios dos estudantes e repassar aos centros assim garantindo a participação e a representação e o direito a uma educação de qualidade e democrática. Saviani (1994) afirma que:





A relação entre a democracia e educação se caracteriza pela dependência e influência recíproca. A democracia depende da educação para o seu fortalecimento e consolidação e a educação depende da democracia para o seu pleno desenvolvimento, pois a educação não é outra coisa senão uma relação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana. (SAVIANI, 1994, p. 56).

De maneira geral, os centros acadêmicos são formados por uma associação de estudantes, uma de suas funções é a integração entre os alunos, organizando cursos, eventos, atividades sociais e debates que visam completar a formação do futuro docente. É um instrumento importante de convivência entre os alunos, segundo Veiga e Resende (1998, p. 120) “A organização estudantil é a instância onde se cultiva gradativamente o interesse do aluno, para além da sala de aula, a consciência dos direitos individuais vem acoplada a ideia de que estes se conquistam numa participação social solidária”.

Neste viés, o centro acadêmico é uma entidade que representa todos os estudantes de um curso universitário, por isso deve criar com seus estudantes um canal direto de comunicação permanente efetivando discussões, debates, reuniões e festas da forma mais democrática e clara possível, para que todos os acadêmicos possam opinar e participar. Dito isso, se compreende que os movimentos estudantis, estejam eles na Educação Básica ou no Ensino Superior colaboram para a formação política e cidadã dos estudantes ajudando a construir a cidadania brasileira.

CURSO DE PEDAGOGIA NA UNESPAR CAMPUS UNIÃO DA VITÓRIA E O CENTRO ACADÊMICO

A Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR é uma instituição de ensino superior pública e gratuita, criada pela Lei Estadual nº 13.283, de 25 de outubro de 2001, alterada pela Lei Estadual nº 15.500, de 28 de setembro 2006. Caracterizada no formato multicampi, que converte numa só instituição as sete faculdades estaduais mantidas pelo governo, desde 2014. (UNESPAR, 2020).

A UNESPAR campus União da Vitória, antiga FAFI/UV, há mais de 60 anos foi fundada na cidade de União da Vitória, município do Sul do Paraná que está a 752 m de altitude, ocupando uma área de 786 km². O município possui hoje uma população estimada de 57.517





mil habitantes, segundo o site do IBGE (BRASIL, 2020, p. 1) tendo sido habitada primeiramente, pelas tribos de índios os Botocudos e Kaingangues, e pertence à região do Contestado. A IES atende grande número estudantes de municípios da região Sul do Paraná e algumas cidades do norte de Santa Catarina.

Em dezembro de 2013 a FAFI/UV deixa de ser faculdade isolada e passa a fazer parte das faculdades integradas, tornando-se campus da UNESPAR. Durante as negociações para a transformação da instituição em campus da UNESPAR, campanhas em prol da fusão da FAFI com o Centro Universitário da Cidade de União da Vitória (UNIUV) também ocorreram. Na prática, o projeto não saiu do papel. (VVALE, 2014, p. 1).

A implantação da UNESPAR ocorreu em seis grandes regiões do estado do Paraná, são elas Paranavaí, Campo Mourão, Apucarana, União da Vitória, Curitiba e Paranaguá. Além de receber os estudantes das regiões citadas, a UNESPAR também atende alunos vindos de diversas regiões do Brasil tornando-a assim uma universidade pública estadual de abrangência nacional:

A UNESPAR conta com 63 cursos de graduação e 16 Centros de Área, 36 cursos de especialização, dos quais quatro são gratuitos, um Minter com a Universidade Federal da Bahia (UFBA), um DINTER em parceria com a Universidade Federal de São Carlos – UFSCar e um DINTER em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). (COLPED, 2014, p. 28).

Historicamente no Brasil o Curso de Pedagogia passou por várias alterações na grade curricular desde quando foi instituído em 1939 pelo decreto-lei n.1.190 de 4 de abril de 1939. De início o curso tinha como objetivo formar professores para as Escolas Normais e para os Institutos visando “[...] a dupla função de formar bacharéis e licenciados para várias áreas [...]” (SILVA, 2006, p. 11).

Com a redemocratização do país em 1945, o Curso de Pedagogia passou a ser organizado a partir do esquema 3+1, entendendo-se que para se formar em bacharelado o acadêmico cursaria 3 anos e para licenciatura cursaria mais 1.

A partir de 1979 até 1998 o curso passou a ter sua estrutura mais elaborada com a luta dos estudantes e professores para construir documentos a fim de delinear a identidade do pedagogo, de início era um movimento fraco com apenas alguns professores, mas com o tempo





começa a se consolidar tendo suas ações aprovadas pelo MEC. Em 1981 “[...] o documento produzido pela coordenação do comitê pró-participação na Reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura - Regional de São Paulo-, em 1981, constitui-se num forte marco no sentido de imprimir as bases que passaram a nortear os rumos dos trabalhos [...]” (SILVA, 2006, p. 65).

Após muitas lutas o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprova as Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia ficando definido que a formação oferecida deverá abranger, integralmente, a docência e também a participação na gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral e a elaboração e execução de atividades educativas:

As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio de modalidade Normal e com cursos de Educação Profissional, na área de serviços de apoio escolar, bem como outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. A formação oferecida abrangerá, integralmente a docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas de instituições de ensino geral, e a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas. (BRASIL, 2006, p. 6).

Dentro dessas perspectivas, o Curso de Pedagogia pós diretrizes tem sua identidade voltada para a docência, e na licenciatura. A partir de 2006 as habilitações foram extintas, e o curso passou formar o acadêmico para docência, gestão escolar, avaliação para atuar em diversas frentes da educação básica brasileira. É nesse cenário que o centro acadêmico de pedagogia primeiramente na FAFI/UV e agora na UNESPAR, vai construindo sua história.

Centro Acadêmico do Curso de Pedagogia da FAFI/UNESPAR – Memórias e Relatos

Diante da panorâmica apresentada anteriormente, se percebe que a luta por direitos dos estudantes universitários é efetivada via Centros Acadêmicos de modo geral, com isso fortalece a organização estudantil e contribui de certo modo para formação cidadã. Nesse sentido, esse texto apresenta a história da organização estudantil na UNESPAR/PR, inicialmente nos moldes de Faculdade Isolada, perpassando a transformação em Campus da UNESPAR.





O Curso de Pedagogia da UNESPAR/UVA foi um dos primeiros cursos de licenciatura na FAFI/UV, criado juntamente com o curso de história e está à frente da formação de professores desde idos dos anos de 1950, perpassando por diversas mudanças na estrutura do curso a nesta luta contou com a representatividade estudantil.

Após, várias participações nos eventos do curso e na busca de mobilizar os estudantes na UNESPAR se recriou o Centro Acadêmico nomeado como “Centro de Estudos em Educação Professora Ivete Mazalli” (CEEPIM), “o centro acadêmico é conduzido por acadêmicos, eleitos a cada dois anos por seus pares, matriculados no curso de Pedagogia. Compõe-se e normatiza-se por um estatuto próprio, denominando as finalidades e deveres a serem cumpridos pelo membro eleitos. (UNESPAR, 2020, p. 1).

Hoje o Centro Acadêmico do curso de pedagogia conta com duas categorias de membros sendo os efetivos (alunos matriculados no curso) e os beneméritos (cidadãos que já tenham feito parte do CAPED). A diretoria do CAPED é formada por membros obrigatórios sendo: Presidente, Vice-Presidente, Tesoureiro e Secretário, 2º secretário, 1º tesoureira, 2º tesoureira e coordenadora geral. (Estatuto CAPED, 2019, p. 5).

Para esta pesquisa inicialmente buscou investigar a história do Centro Acadêmico nos últimos 10 anos, no entanto, ao iniciar a coleta de dados acabou direcionando para além da data planejada, visto que não havia registro das ações da organização e ao invés de avançarmos retrocedemos para que a história pudesse ser compreendida de modo coerente.

À saber para coleta de dados da pesquisa foram enviados questionários com perguntas abertas e fechadas com a finalidade de construir a história da referida organização estudantil, e evidenciar quais foram os desafios e as oportunidades que esses estudantes tiveram à frente da liderança dos acadêmicos dentro da representatividade estudantil. Os pesquisados são os egressos que atuaram no centro acadêmico do Curso de Pedagogia na FAFI/UVA, bem como para alguns dos nomes que constavam nas atas do centro acadêmico registrado desde o ano de 2007 (que foram encontrados pela pesquisadora pela rede social facebook).

As atas disponíveis para acesso na universidade datam as reuniões a partir de 2007, contudo, o centro acadêmico pedagogia já existia, porém, não foram encontrados documentos anteriores a estas datas, por este motivo a fala das pedagogas se faz tão importante, recordando-se as memórias do movimento estudantil de pedagogia, tendo em vista que o mesmo já teve o nome de grandes professoras do curso no decorrer dos anos.





Para questão de organização, os sujeitos da pesquisa não serão nominados. Conforme a ética prevista os nomes serão resguardados e utilizados a letra (P) Pedagogo e número em ordem crescente do mais antigo participante para o mais recente, decorrendo entre os anos 1999 até 2019.

Para facilitar a compreensão, a primeira questão foi direcionada para a apresentação dos participantes, ao ano que os egressos militantes, estiveram à frente do centro acadêmico de pedagogia. Convém observar, que as idades das entrevistadas variaram entre 22 anos a 45 anos e que todas as militantes são do sexo feminino, característica marcante do Curso de Pedagogia.

P1- Eu participei do centro acadêmico do curso de Pedagogia (da então FAFI) por dois ou três anos, agora não lembro ao certo. Mas foi logo depois que ingressei no curso. Atuei primeiro num cargo que, se não me engano, era secretária e, depois, assumi a presidência do centro acadêmico. Então, talvez tenha atuado no Centro Acadêmico de 1997 a 1999, acho que neste período. Lembro que no último ano do Curso ainda estava (1999).

P2 – No ano de 1999.

P3 – 2001/2002

P4 – Sim, 2001/2002 e 2003/2004 como presidente.

P5 – Gestão de 2005/2006 não foram localizadas e 2007/2008 não responderam a pesquisa.

P6 – Fui integrante no ano de 2009/2010, no entanto, não era muito ativa. Participei apenas do início da formação, pois morava em outra cidade e não tinha disponibilidade de participar de reuniões que aconteciam durante o dia.

P7 - Participei do ano de 2010 a 2012.

P8 – Durante os anos de 2012 e 2013.

P9 – 2012 a 2013.

P10 – Não me lembro direito mais acho que foi 2013 a 2014.

P11 – Participei do Centro Acadêmico nos anos de 2016 e 2017

P12 – Participei em dois mandatos. Sendo 2016-2017 e 2018-2019.

P13 – De 2017 á 2019.

A experiência construída dentro das organizações estudantis vai além dos muros das universidades, através de uma boa gestão estudantil é possível realizar mudanças expressivas para o curso, favorecendo os direitos dos acadêmicos assim como propor novas idéias para que ocorram melhoras significativas na formação dos acadêmicos.

Pensando em explicitar a logística da organização se questionou às pedagogas como era o nome da organização do centro acadêmico e analisar a finalidade para conhecer as suas características e entender as mudanças:





P1- O nome do centro acadêmico do curso de Pedagogia, oficialmente, é Centro de Estudos em Educação Professora Ivete Mazzali (CEEPIM), e ainda é. Ocorre que hoje, o conhecemos mais pelo nome da chapa eleita. Mas o correto, pelos registros históricos do Curso, é CEEPIM. A Professora Ivete era uma professora bastante conhecida aqui na cidade e por isso, em algum momento, o Curso fez esta homenagem a ela. Quando iniciei o curso, o Centro Acadêmico já tinha esse nome. Tive a oportunidade de conhecer a professora Ivete na época, nós fomos fazer uma visita a ela e foi bem interessante. Já faz alguns anos que ela faleceu. O Centro de Estudos, da forma parecida como está organizado hoje, tinha vários cargos e membros. Mas nem todos participavam ativamente. Fazíamos reuniões semanais/ quinzenais ou para realizar alguma atividade e registrávamos em atas, que até algum tempo atrás, estavam guardadas pelas atuais gestões do Centro Acadêmico. Tínhamos uma sala própria que era onde hoje, no campus, funciona a secretaria do PIBID, a sala da Coordenação Institucional do PIBID.

P2 -Não me recordo do nome dado ao Centro naquela época (acho que era CENTRO DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO PROFESSORA IVETE MAZALLI), mas, organizamos o mesmo, conforme estatuto tendo cargos definidos, porém todos participavam igualmente com ideias e sugestões. Nos eventos que realizávamos, cada um ficava com uma atribuição para fins de organização.

P3 – Ele era um centro de estudos CEEPIM, e a gente queria fazer ele virar um Centro Acadêmico para ter força de Centro Acadêmico, e quando iniciou esse processo naquele momento eu estava na gestão, e passei para a minha colega dar continuidade, fazendo novo estatuto, novo regimento para valer como centro acadêmico.

P4 - Então ele era CEEPIM, era um centro de estudos primeiramente, quando em 2001/2002 que a antiga presidente assumiu ele era um centro de estudos, quando que ele mudou para Centro Acadêmico, foi quando nós tivemos a oportunidade de conhecer o movimento estudantil e nós tivemos a vontade de trazer o evento estadual para cá, União da Vitória –PR. Só que para trazer esse evento estadual para União da Vitória, nós não tínhamos o Centro Acadêmico e sim um centro de estudos, que era mais pedagógico, e o Centro Acadêmico é mais político, política de Movimento Estudantil. Então lá em Campo Mourão, quando nós participamos da primeira reunião, o pessoal da Executiva Paranaense explicou para nós qual eram os procedimentos, que nós tínhamos que criar um Centro Acadêmico, para termos força de participação dentro da Executiva Paranaense e conseqüentemente conseguir trazer o evento para cá (UVA). Tivemos muito o apoio do professor Eloy Tonon, que na época era o diretor da faculdade, era ele que ajudava a custear essas viagens nossas pelo menos com o custo das passagens, a alimentação a gente se virava junto com o pessoal da própria executiva era o que eles nos ofereciam, de 2002 para 2003, em 2003 exatamente que foi criado o Centro Acadêmico e nessa criação foram colocados nomes de professores, e o nome que venceu foi o nome da professora Maria Sidney Barbosa Grunner, e o CEEPIM acabou ficando dentro do Centro Acadêmico, como ala pedagógica de estudos, nós não desmanchamos ele, ele permaneceu mais dentro do Centro Acadêmico de forma pedagógica, e o Centro Acadêmico de forma mais político, mais movimento estudantil. No ano de 2003 nós conseguimos trazer o EnPaEXP para União da Vitória.





P5 – Gestão de 2005/2006 não foram localizadas e 2007/2008 não responderam a pesquisa.

P6 – CAP- Centro Acadêmico de Pedagogia. Não participei de muitas reuniões, mas me lembro que haviam: Presidente e vice, tesoureiro e vice, 1º e 2º secretário, 2 pessoas responsáveis por projetos sociais e 2 pela divulgação na imprensa.

P7 – Não me lembro do nome, acho que não tinha.

P8 – Ele já tinha um nome, não criamos nomes. Mas agora não me lembro qual era.

P9 – Não lembro o nome. Tínhamos acadêmicas do 3º e 4º ano de pedagogia.

P10 – Não lembro o nome do Centro acadêmico. Lembro que cada membro tinha uma função. Secretário, tesoureira, entre outras.

P11 – CAPEd – Centro Acadêmico do Curso de Pedagogia Professora Rosana Beatriz Ansai. Nossa organização era composta por acadêmicos dos períodos vespertino e noturno, do 1º ao 3º ano do curso, visando facilitar o contato dos acadêmicos com os membros do CAPEd.

P12 – O primeiro mandato foi intitulado “Rosana Beatriz Ansai” em homenagem a uma professora do colegiado. Era organizado de maneira a seguir os trabalhos dos cargos contidos no estatuto, cada um com sua responsabilidade, trabalhando em conjunto. O segundo foi intitulado “Ação Acadêmica”. Era organizado também por cargos contidos no estatuto, mas buscávamos sempre trabalhar de forma horizontal, onde todos se ajudavam conforme as necessidades.

P13 – O nome da chapa era Ação Acadêmica do Centro Acadêmico do Curso de Pedagogia- CAPEd.

Nas informações acima fica evidente a mudanças ocorridas e as funções de cada período e a continuidade e as rupturas inferida nas diversas fases das organizações estudantis:

Acreditamos que a organização estudantil no interior da universidade é importante para o desenvolvimento das atividades acadêmicas e para o próprio processo educativo. Os estudantes universitários discutem, mobilizam-se e questionam o sistema social e sua estrutura de poder, assim como discutem sua própria organização e a função da universidade. (FERRARO, 2011, p. 112).

Sendo assim a terceira pergunta consistia em saber o cargo que os egressos exerciam no centro acadêmico, assim como solicitava fotos e documentações do mesmo caso tivessem:

P1 – Lembrança distribuída aos acadêmicos (imã de geladeira).

XII Semana da Cultura (Eu fazendo a abertura e equipe organizadora).

Folder de divulgação da XII Semana da Cultura.

Entrega da posse do Centro Acadêmico para a nova gestão sob a Presidência da acadêmica em 1999.





P2 – Não recordo com precisão, pois já faz muito tempo, mas acho que era secretária ou vice-secretária. Infelizmente não tenho nada a respeito daquela época.

P3 – Presidente, não tenho documentos, mais no ano que fizemos a ENPAEXP (encontro dos estudantes de pedagogia do PR.) o que arrecadamos com o evento, entregamos ao diretor da época, que nos aconselhou a selecionar as bibliografias que necessitava para o curso de pedagogia então foi comprado muitos livros, na biblioteca da faculdade se você observar tem vários títulos escrito doação CEPIM.

P4 - Presidente 2003/2004

P5 – Gestão de 2005/2006 não foram localizadas e 2007/2008 não responderam a pesquisa.

P6 – Eu era vice-tesoureira e não fiquei com nenhum arquivo do CAP. Como relatei acima, não participei de muitas reuniões.

P7 – Eu era secretaria.

P8 – Eu era secretária de comunicação. As fotos que estavam na página do Centro Acadêmico não estão mais disponíveis!

P9 – Era secretária. Deve ter atas da época no colegiado;

P10 – Eu era a secretaria, não tenho foto exercendo a função. Por que muitas vezes era eu que tirava as fotos.

P11 – Fui presidente do centro durante os dois anos que estive no CAPED.

P12 – No primeiro mandato tive o cargo de Segunda Secretária e no segundo mandato era Coordenadora Geral. Os documentos estão presentes no Livro Ata e no Estatuto, que são os documentos legais do CAPED, disponível com o Centro Acadêmico atuante.

P13 – Presidente, tenho o estatuto, ata de constituição da associação acadêmica e as atas das reuniões salvas em arquivo digital, mas estes documentos também estão no livro ata do Caped.

Como vimos, toda organização para que esta funcione adequadamente é preciso delimitar as funções de cada membro, até mesmo para não sobrecarregar ninguém, tendo em vista que os acadêmicos possuem outras obrigações dentro da universidade. Sendo assim:

Essa entidade estudantil tem funções diversas que compreendem as mais variadas áreas da graduação, dentre elas o desenvolvimento do ensino, onde pode-se destacar a recepção de calouros, a organização de viagens técnicas e minicursos, auxiliando a integração e formação completa do graduando. (MARIN et al., 2011, p. 1).

Assim como, buscar os direitos dos acadêmicos, o centro acadêmico se encarrega de realizar eventos os quais contribuam segundo Silva (2006, p. 43) “[...] para a formação do pedagogo, único profissional considerado educador e, ao mesmo tempo, identificado como especialista em educação [...]”.





Sabendo da vasta importância dos centros acadêmicos dentro da Universidade, tanto para o aluno quanto para o curso, perante as atividades realizadas pelo mesmo foi estruturada a quarta pergunta com objetivo de conhecer as ações efetivas dos estudantes liderados pelas referidas organizações estudantis e contribuições deste para o curso:

P1 – Nós organizamos várias atividades nesse período no Curso, auxiliamos em algumas atividades do curso como ainda hoje é feito. Fazíamos a recepção aos alunos dos primeiros anos. Fizemos inclusive uma vez lembrancinha que tenho ainda guardada (imã de geladeira).

Mas duas atividades que mais me marcaram quando estava à frente do Centro Acadêmico foram: a realização da XII Semana da Cultura, em 1998, e uma visita técnica em Curitiba. Nós retomamos a Semana da Cultura da FAFI que, até então, fazia alguns anos que não era realizada. A Semana da Cultura, tradicionalmente, era uma semana de palestras, um evento grande que envolvia todos os cursos. Na época não tinham as semanas acadêmicas de cada curso como têm hoje.

Nosso Centro de Estudos retomou essa semana da cultura, que foi a XII, com apoio da direção da faculdade na época, que era composta pelo Professor Almir Rosa como Diretor e o vice-Diretor, o professor Joaquim Ribas. Fizemos folders de divulgação e cobramos uma taxa pequena de inscrição. Foi um evento muito grande, o Cine Teatro Luz ficou lotado, faltou lugar. Conseguimos trazer vários palestrantes de renome Nacional como, por exemplo, o Professor Gaudêncio Frigotto, que é compadre do nosso, então, professor José Fagundes (hoje está aposentado e tem seu nome na atual sala de videoconferência do campus). Esse evento marcou bastante nossa gestão na faculdade. Com o valor arrecadado das inscrições, depois de pagarmos as despesas, uma das coisas que organizamos foi um passeio, uma visita técnica para Curitiba. Todos os acadêmicos do curso foram convidados, mas nem todos puderam ir. A despesa de transporte e ingressos foram pagas pelo Centro Acadêmico. Alugamos um ônibus e fomos visitar alguns pontos turísticos, como o Museu “do Olho” – Oscar Niemeyer, o Jardim Botânico e a Universidade Livre do Meio Ambiente. Ao final do dia, assistimos a uma peça teatral no Teatro Guaíra, uma apresentação do ator Tom Cavalcante. Foi uma viagem muito

proveitosa e de integração do Curso. E ainda repassamos uma boa quantia em dinheiro em conta bancária para a próxima gestão.

P2 – Lembro-me que organizamos aula inaugural, na época também a Universidade fazia a noite de talentos, que também foi organizada por nós e tivemos também a Semana de Pedagogia, um grande evento com apresentações artísticas e palestras inclusive com a participação de renomados palestrantes nacionais, durante 5 noites. Esse evento foi aberto ao público. Organizamos também lembranças para o dia dos professores, dos estudantes e dos pedagogos.

P3 – Naquela época éramos bastante atuantes, o CEPIM virou membro integrante da executiva Paranaense de pedagogia, fizemos movimentos pelas ruas passeatas em prol da escola pública, vieram estudantes do Paraná





inteiro. Esse evento todo em conjunto com a executiva paranaense onde os membros vieram para União da Vitória auxiliar no evento do ENPAEXP.

P4 – Além de auxiliar na semana pedagógica que na época tinha outro nome o qual não lembro, a gente participava muito de movimento estudantil para assegurar a questão dos direitos do estudante de pedagogia, nós tínhamos acesso ao que o MEC queria fazer com o curso, uma das questões era a habilitação que eles queriam colocar a nível de pós graduação, e eu lembro que na época tinha uma das Universidades que havia incluído nas habilitações a pedagogia hospitalar, e a maioria das pessoas que vão fazer pedagogia, vão fazer o curso por que não tem dinheiro, então pelo histórico dos estudante a gente brigava para manter essas habilitações dentro do curso para não ter que pagar, porque depois na pós graduação teria que pagar. Eu por exemplo me formei em 2004, mais só consegui ir para a pós em 2007 e não consegui terminar em 2007 por questão financeira, era uma questão social pela qual a gente brigava. Por isso buscávamos isso fora nesses movimentos, trazia essas novidades a nível nacional e estadual, discutia aqui na base e organizava o evento paranaense dos estudantes de pedagogia e depois tivemos a oportunidade de em 2004 de organizarmos o evento nacional dos estudantes de pedagogia que foi em Natal, RN.

P5 – Gestão de 2005/2006 não foram localizadas e 2007/2008 não responderam a pesquisa.

P6 – Auxiliamos algumas vezes no evento da Semana de Pedagogia, iniciamos a reelaboração do Estatuto do Centro Acadêmico. Como não tenho registros e não era uma integrante muito ativa não tenho maiores recordações.

P7 – Organizávamos eventos como semana pedagógica, a gente ajudava na recepção desses eventos, e carimbos de validação do evento. Organizávamos os bastidores destes eventos como água, e lembrança para os palestrantes.

P8 – No nosso ano, demos início à MESP (Mostra de Estágio Supervisionado).

P9 – Organizávamos eventos como semana de pedagogia. Éramos responsáveis pelas inscrições, escolha da arte das camisetas, banners e bolsas. Cuidávamos da recepção, carimbando a entrada e saída. Contato com os palestrantes. Participávamos das reuniões do colegiado.

P10 – A gente ajudava na organização da semana de pedagogia, eventos do PIBID, na semana da cultura. Geralmente eu organizava as equipes para os eventos.

P11 – Durante a nossa gestão auxiliamos na organização de duas edições da Semana de Pedagogia, proporcionamos atividade física aos acadêmicos do curso no Dia do Desafio, auxiliamos na organização das aulas inaugurais. Participação ativa nas reuniões do colegiado, levando as reivindicações dos acadêmicos aos professores e vice e versa. Criação do ciclo de debates, em que os alunos participavam de palestras mensais sobre assuntos pertinentes à sua formação acadêmica, desembolsando apenas um valor simbólico. Doação de um Datashow ao colegiado com o valor arrecadado no Ciclo de debates.

P12 – Atividades de voluntariado; atuávamos na organização de eventos científicos; atendíamos acadêmicas e acadêmicos do curso de Pedagogia – conforme necessitavam de nosso apoio -; organizávamos festas de integração estudantil; e também havia nossa participação em eventos estudantis para dialogar e estudar sobre o movimento estudantil.





E13 – Organizava muitas atividades, como a organização de eventos (Ciclo de debates, Fórum acadêmico da Unespar- Campo Mourão e o XV Encontro Científico Pedagógico e XII Simpósio da Educação: Trabalho e Educação) e confraternizações (Movie Party em conjunto com o Camat), auxiliei na escrita do estatuto, fiz a regulamentação do órgão na Receita Federal, ajudava na distribuição das notícias do curso (nossa gestão criou o grupo dos representantes no Whatsapp) e quando precisava fazia ata das reuniões.

Conforme se percebe nas falas acima, a atuação dos centros foi dinâmica nas diversas equipes que estiveram à frente dos estudantes do Curso de Pedagogia efetivaram um trabalho de relevância contribuindo na formação dos estudantes do curso e na criação de novas oportunidades para a organização estudantil.

As agremiações estudantis oferecem aos alunos a oportunidade de envolverem-se com os componentes dos currículos, tornando-os significativos. Esses grupos buscam aproximar os alunos de seu desenvolvimento escolar, do cotidiano escolar, das decisões tomadas em coletivo.

Sabendo que o centro acadêmico do curso de pedagogia já era atuante mesmo antes de 1999, com o objetivo de elucidar sobre a criação do estatuto assim como a sua compreensão foi indagado aos egressos sobre o mesmo, tendo em vista que o diálogo é eficaz em toda organização, com base nas reuniões efetivadas foi realizada a quinta pergunta:

P1- Tínhamos um estatuto que seguíamos e éramos orientados pela Coordenação do Curso. Como éramos bastante atuantes, tínhamos bastante contato também com a Direção da Faculdade.

P2 – Tinha estatuto. As reuniões aconteciam mais durante os preparativos para os eventos. A maioria dos que faziam parte do centro eram de outras cidades e não tinham como participar em horários diferentes aos das aulas. Por esse motivo as reuniões não eram frequentes para que não houvesse prejuízos quanto a participação acadêmica em sala de aula. Nossas reuniões eram nos períodos do recreio e quando necessitava utilizávamos o tempo de alguma aula.

P3 – Sim, tinha um estatuto.

P4 - Existia sim um estatuto, quando foi criado o Centro Acadêmico em função de poder trazer o evento estadual para a cidade, nós tínhamos que ter esse centro Acadêmico, então ele já foi inserido como membro da executiva Paraná em 2002, então essa criação já se deu em 2002 através de atas e reuniões primeiro com o pessoal da chapa e depois com o pessoal do curso, mais o estatuto mesmo saiu do forno, por que nós não tínhamos nada, nós tivemos que pesquisar e buscar, se não me engano em 2003 março de 2003, por que em junho já seria o evento aqui e nós tínhamos que ter esse estatuto pronto, ainda demorou um período para ser formulado. Mais tinha sim um estatuto, e foi através dele que se criou o Centro Acadêmico, pois antes era só um centro de estudos. E o nome do Centro Acadêmico era Maria Sidney Barbosa Grunner.





P5 – Gestão de 2005/2006 não foram localizadas e 2007/2008 não responderam a pesquisa.

P6 – Sim, o qual iniciamos a atualização. Inicialmente as reuniões aconteciam com maior frequência, no entanto, eram realizadas em horário de aula e não tinha um número significativo de integrantes o que dificultava nas decisões.

P7 – Não, me recordo de ter um estatuto. As reuniões eram bem informais na sala da coordenação do curso.

P8 – Sim, já tínhamos um estatuto base e utilizávamos esse como referencial. As reuniões eram quinzenais, sempre na sala do Colegiado. Tínhamos boa receptividade e pró-atividade, muito diálogo com Professores e Coordenação.

P9 – Não me recordo. Éramos um Centro Acadêmico bem ativo. Tínhamos reuniões periódicas. Todas lavradas em ata.

P10 – Eu lembro que participávamos da reunião do colegiado uma vez por mês. Sim tinha um estatuto, mais não me recordo por quem foi escrito.

P11 - Nossa gestão elaborou um estatuto baseado na legislação, nossas reuniões eram quinzenais, ou semanais quando necessário, realizadas na sala de projetos do curso que foi gentilmente cedida pela professora Rosana. Todas as reuniões eram registradas em livro ata, que ficou arquivado no colegiado do curso.

P12- O Centro Acadêmico do curso de Pedagogia sempre teve um estatuto, mas foi regulamentado legalmente apenas no mandato de 2018-2019. As reuniões aconteciam a cada quinze dias, com datas marcadas, e quando achávamos necessário o encontro para discutir sobre alguma questão mais urgente, com pauta apresentada e diálogo entre todos os membros, com fala livre e também eram abertas aos acadêmicos que quisessem participar.

P13 – Sim, quando assumimos a gestão tinha um estatuto, mas ele não estava regulamentado, organizamos ele conforme as demandas para o registro e deixamos disponível para os acadêmicos este documento. As reuniões eram para organizarmos as demandas do Caped e dividirmos as tarefas, normalmente realizávamos as reuniões pelas 17:00, que assim os acadêmicos da tarde poderiam ficar direto e os da noite podiam ficar para a aula da noite. No início do ano, nós organizávamos um calendário com reuniões mensais e se caso precisasse nos marcávamos mais. Nossa gestão mesmo tendo os cargos definidos e organizados de forma horizontal decidia todos juntos e ninguém mandava mais que outro.

Neste ponto vemos a importância do trabalho em equipe para a construção de uma gestão democrática, pois o centro acadêmico do curso precisa servir de elo entre os alunos na busca de solução de problemas, porém, para que o mesmo seja realmente um centro acadêmico precisa seguir algumas regras, tais como ter CNPJ próprio, reconhecimento de firma de seus membros, estatuto autenticado. Não se faz um Centro Acadêmico de um dia para o outro, por este motivo da importância de cada gestão anterior passar seus conhecimentos para a gestão futura.





Com essa pesquisa podemos levantar algumas breves considerações onde destacamos a função primordial de um Centro Acadêmico que está em garantir o contato dos estudantes com os órgãos de representação geral, e o Diretório Central dos Estudantes (DCE) e também com a coordenação do curso, com o colegiado dos professores e com a direção da universidade. Bem como permanecer sempre em alerta com as mudanças em torno do curso fomentando com os estudantes a luta pelos direitos, discutindo e apresentando possíveis soluções para os problemas do curso, como falta de professores e mudanças curriculares que são importantes funções de um centro acadêmico.

Esse trabalho também apresentou um pouco da história da FAFI/UV, UNESPAR, do Curso de Pedagogia e do Centro Acadêmico que se entrelaçaram, pois, na dinâmica histórica construída, desde a criação da Faculdade em 1946, os estudantes estiveram ao lado dos primeiros docentes à frente das lutas a busca pelo reconhecimento do curso.

Ao investigar o centro acadêmico do curso de pedagogia se percebeu que em algum momento da história dessa organização houve uma ruptura e extravio de documentos como as atas, os registros que infelizmente deixam uma lacuna ainda a ser preenchida na busca da memória desse importante espaço de representatividade estudantil.

Considerações Finais

Este artigo apresentou a narrativa do centro acadêmico do curso de Pedagogia da UNESPAR/PR campus União da Vitória para tal, trouxemos reflexões históricas acerca das organizações estudantis, do Curso de Pedagogia, da fusão FAFI/UV e UNESPAR.

O estudo ocorreu por meio dos relatos dos egressos do curso que atuaram no centro acadêmico que teve em sua trajetória ativa e esteve à frente da luta dos acadêmicos do curso, viabilizando a comunicação necessária e as ações nas semanas de formação acadêmica, com palestras e eventos buscando uma melhor qualidade de ensino e agregando na sua formação dentro da universidade.

Além disso, o centro acadêmico durante alguns anos fez parte da organização estudantil a nível estadual e nacional, que agregou não só aos alunos mas também à faculdade isolada da época, ajudando a equipá-la em diversos setores como a biblioteca, a cozinha e até alimentação por meio da sopa oferecida para os estudantes que vinham de fora da cidade, e aos que trabalhavam durante o dia, facilitando a permanência dos mesmos.





Em síntese, o movimento estudantil como centro de estudos e centro acadêmico do curso de pedagogia se fez presente nas diversas conquistas sociais, a sua atuação sobre o campo educacional se faz na busca da qualidade de educação ou na democratização do acesso à escola de educação básica. Sendo assim, com esse estudo se desvela a importância dos grêmios estudantis, dos centros e diretórios acadêmicos na comunicação entre os estudantes e direção/colegiado. A importância desse artigo consiste no primeiro passo para novas investigações em torno da temática e ainda intentamos a construção de um livro em parceria com o Centro Acadêmico do Curso de Pedagogia da UNESPAR Campus União da Vitória e quem sabe com um artigo de cada campi, para o próximo ano, com a história e com relatos dos membros e até possíveis destaque para o trabalho de C.A durante a pandemia como as LIVES e as dificuldades encontradas neste contexto.

Referências

BRASIL, **IBGE**. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/uniao-da-vitoria/panorama>. Acesso em: 19 de abr. de 2020

_____. MEC/CNE. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Resolução CNE/CP 1/2006.

_____. **Lei no 7.395, de 31 de outubro de 1985**.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7395.htm. Acesso em: 10 ago. 2019.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 ago. 2019.

FAGUNDES, J. **FAFI: 45 anos a serviço da educação**. União da Vitória: Kayganguê, 2005.

FERRETI, C. J.; ZIBAS, D. M. L. e TARTUCE, G. L. B. P. **Protagonismo Juvenil na Literatura Especializada e na Reforma do Ensino Médio**. Cadernos de Pesquisa, v.34, n. 122, maio/ago 2004.

FERRARO, K. P. Movimento estudantil, gestão democrática e autonomia na universidade. 2011, 209 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) –Universidade Estadual Paulista, Programa de Pós-graduação em Educação, Marília

GADOTTI, Mr.; ROMÃO, J. E. **Autonomia da Escola**. 6. ed. São Paulo: Cortez,(Guia da escola cidadã; v.1), 2004.





- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.
- LAKATOS, E.M. **Sociologia Geral**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 1990.
- LIMA, C. M. A.; JIMENEZ, S. **O CENTRO ACADÊMICO DE PEDAGOGIA DA UECE E A LUTA EM DEFESA DA UNIVERSIDADE PÚBLICA**, Revista Eletrônica Arma Da Crítica Ano 3: Número 3/ Dezembro 2011/ Issn 1984-4734. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/23107/1/2011_art_cmalimasjimenez.pdf. Acesso em: 25 jun. 2019.
- MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.
- MARCHETTI, B. M.; SOUZA LIMA, A, M. O grêmio estudantil: Juventude e Participação no espaço escolar. **XV Congresso Brasileiro de sociologia**, Curitiba, PR, julho de 2011. Disponível em: [file:///C:/Users/ales/Downloads/sbs2011_sf_Maisa_Marchetti_Barbosa%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/ales/Downloads/sbs2011_sf_Maisa_Marchetti_Barbosa%20(2).pdf) Acesso em: 25 jun. 2019.
- MARIN, Verônica. Et all. A Influência das atividades realizadas por um centro acadêmico em uma formação completa em engenharia. In: **XXXIX Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia**, 39., Blumenau, SC. Anais eletrônicos... Blumenau, SC, 2011. Disponível em: <http://www.abenge.org.br/cobenge/arquivos/8/sexoestec/art2072.pdf> Acesso em: 18 out. 2020.
- MENDES JR, A. **Movimento Estudantil no Brasil**. São Paulo-SP, Brasiliense, 1981.
- OLIVEIRA, S. L. **Tratado de Metodologia Científica**. São Paulo, Pioneira, 1997.
- PAULA, Lucília Augusta Lino de. Movimento estudantil e trajetórias sócio-culturais. In: **Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2.,2003, Natal. Anais... Natal: Editora Núcleo de Arte e Cultura da UFRN, 2003.
- POERNER, A. J. **O poder jovem**. 4. ed. São Paulo: Centro de Memória e Juventude, 1995.
- UNIÃO DA VITÓRIA, PPP do curso de Pedagogia Unespar, 2014.
- RESENDE, L. M.^a G. d. A perspectiva multicultural no projeto políticopedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Ed. Papius, 1998.
- ROCHA, D. C. A UNE e a Reforma Universitária. As motivações históricas e a luta dos estudantes por um projeto de universidade. 2005. 141 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 2005.





SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 1994.

SILVA, C. S. B. As três Regulamentações do Curso de Pedagogia. In: **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. 3 edição. Campinas, SP Autores associados, 2006.

UNESPAR/UVA. Disponível em :

<http://uniaodavitoria.unespar.edu.br/ensino/graduacao/pedagogia>. Acesso em: 25 mai. 2020.

UNIÃO DA VITÓRIA. Disponível em: <http://uniaodavitoria.pr.gov.br/secretarias-municipais/planejamento/276-2/>. Acesso em: 19 abr. 2020.

VEIGA, I.P. A.; RESENDE, L. M. G. **Escola: Espaço do Projeto Político-Pedagógico**. São Paulo: Papirus, 1998.

VVALE Disponível em: <https://www.vvale.com.br/geral/fafi-faculdade-prepara-mudanca-endereco/>. Acesso em: 19 abr. 2020.

ZALLA, J. “UTOPIA E PAIXÃO”: SOCIABILIDADES ESTUDANTIS E MILITÂNCIA POLÍTICA NA CONSTITUIÇÃO DO CENTRO ACADÊMICO DE HISTÓRIA DA UFRGS – CHIST (1984-1987). “Utopia e Paixão”: Sociabilidades estudantis e militância política na constituição do Centro Acadêmico de História da UFRGS – CHIST (1984-1987). História Agora, a revista de historia do tempo presente. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Historia/artigos/3zalla_artigo.pdf. Acesso em: 24 jun. 2019.



**O CONSUMISMO INFANTIL E O PAPEL DA EDUCAÇÃO PARA UMA
SOCIEDADE MAIS CONSCIENTE**MELLE, Gabrielle de Lima¹⁰³ – UNESPAR, *campus* de União da Vitória
RODRIGUES, Almir Sandro¹⁰⁴ – UNESPAR, *campus* de União da Vitória**RESUMO**

O consumismo na infância é uma problemática na sociedade contemporânea devido à globalização e a ascensão capitalista. Objetiva-se compreender a relação das crianças com o consumo, levando em consideração a grande influência midiática atual, bem como o papel da educação nesse contexto. Questiona-se sobre como a mídia interfere diretamente na relação de consumo das crianças, apresentando os documentos que norteiam as práticas pedagógicas que podem contribuir para a conscientização das crianças, diante da problemática do consumismo infantil e discorre o papel da sociedade, do docente e do poder público na conscientização dos estudantes sobre a relação do consumismo e a preservação do meio ambiente. Destaca-se os conceitos de consumismo e infância e os desafios na sociedade capitalista. Ressalto o papel da escola e da educação para a conscientização sobre o consumo. Conclui-se que a responsabilidade de conscientização está vinculada à educação, seja ela formalizada, dentro de uma estrutura escolar, ou informal, como no meio da interação social e familiar. Por meio da Educação pode-se nortear ações planejadas e formativas que estimule à mudança de paradigma na sociedade de consumo, através dos pais e educadores, que podem conscientizar as crianças para uma sociedade mais sustentável, igualitária e consciente. O presente estudo tem como perfil metodológico a pesquisa teórica bibliográfica qualitativa.

385

Palavras-chave: Educação. Capitalismo. Consumismo. Conscientização. Infância.**Introdução**

O consumismo infantil é uma realidade presente na sociedade capitalista atual, tendo em vista que no Brasil, a publicidade na televisão e internet são as principais ferramentas do mercado para a persuasão do público infantil, que através dela está cada vez mais exposto ao universo adulto sem estar preparado às relações que nele existem.

¹⁰³ Acadêmica do 4º ano do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), *campus* de União da Vitória. E-mail: gmelle606@gmail.com.

¹⁰⁴ Doutorado e Mestrado em Sociologia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professor do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), *campus* de União da Vitória. Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educativa (GEPPRAX) da UNESPAR; Coordenador do Programa de Extensão Coletivo Paulo Freire: Filosofia, Educação e Cultura (UNESPAR). E-mail: filorodrigues@yahoo.com.br.





As crianças ainda estão em desenvolvimento, por este motivo se tornam alvos mais vulneráveis da publicidade, por exemplo. As grandes exposições aos excessos do consumismo levam a graves problemas, podendo citar: obesidade infantil, erotização precoce, consumo precoce ao tabaco e álcool, estresse familiar, banalização da agressividade e violência.

Apontando as dinâmicas estruturais do consumismo precoce temos como objetivo geral analisar o papel da escola e do professor na conscientização dos estudantes sobre as implicações do consumismo na sociedade atual. Para tal, colocamos enquanto objetivos específicos: identificar o conceito de consumismo na sociedade capitalista; apresentar os fatores que levam ao consumismo infantil e as consequências sociais deste ato; e, apontar práticas pedagógicas que podem contribuir para a conscientização das crianças diante dessa problemática do consumismo infantil.

Nesse sentido, temos como questões da pesquisa: Como a mídia interfere diretamente na relação de consumo das crianças? Quais as práticas pedagógicas que podem contribuir para a conscientização das crianças, diante da problemática do consumismo infantil? Qual o papel da escola e da educação na conscientização dos educandos sobre a relação do consumismo e a preservação do meio ambiente?

No tocante à metodologia partimos dos seguintes pressupostos, aonde Demo (1996, p. 34) insere a pesquisa como atividade cotidiana considerando-a como uma atitude, um “questionamento sistemático crítico e criativo, mais a intervenção competente na realidade, ou o diálogo crítico permanente com a realidade em sentido teórico e prático”. Este trabalho se classifica como de natureza qualitativa da pesquisa, com o uso principal de revisão bibliográfica.

Na sequência desse trabalho, primeiro focaremos na relação do consumismo e a infância e os respectivos desafios na sociedade; e, posteriormente, abordaremos o papel da escola e da educação acerca da conscientização sobre o consumo.

O consumismo e a infância: conceitos e desafios na sociedade capitalista

O consumismo pode ser definido como um fenômeno social, no qual os indivíduos compram inúmeros produtos cuja função não é suprir uma necessidade real, mas sim, um desejo abstrato pela satisfação que se encontra na compra em si, e não no produto. Seguindo esta linha





de raciocínio, a questão a ser entendida é a origem deste processo; neste sentido, Bauman (2008) indica que este processo resulta da reciclagem dos desejos e vontades humanas rotineiras, permanentes e, por assim dizer, “neutros de regime”, transformando-os na principal força motriz e operacional da sociedade. Uma força que coordena a reprodução sistêmica, a integração social e a estratificação, além da formação dos indivíduos humanos, desempenha um papel importante nos processos de auto identificação individual e coletiva, bem como na seleção e execução das políticas de vida individuais.

A sociedade de consumo tem como meta fundamental a produção de mercadorias, vendê-las, e logo em seguida produzir outras, tornando-se um círculo vicioso que envolve toda a sociedade numa rede de relações, em que se é fundamental produzir e consumir mercadorias, esta ação se torna o eixo fundamental das relações humanas.

A sociedade de consumo nos parece, pois, como um grande negócio onde todos têm algo para vender, do que não escapa sequer o mais miserável dos homens, uma vez que nesse tipo de trabalho humano foi transformado também em mercadoria. Ele vende no mercado a sua força de trabalho, a sua energia, as quais são, elas próprias, mercadorias. (PIETROCOLLA, 1989, p. 13)

Bauman (2008, p. 37), explica que consumo é uma “[...] condição, é um aspecto permanente e irremovível, sem limites temporais ou históricos; um elemento inseparável da sobrevivência biológica que nós humanos compartilhamos com todos os outros organismos vivos”. Neste contexto, Bauman (2008, p. 44) acrescenta que, “o consumismo não associa a felicidade à satisfação das necessidades, mas sim ao volume e à intensidade cada vez maiores do desejo, o que implica o uso imediato e a substituição rápida de objetos destinados a satisfazê-la”.

Há um fetichismo pela mercadoria em uma sociedade onde o produto é santificado por meio de inúmeras propagandas que usam uma fórmula mágica para obter a felicidade por meio do consumo, pois o sucesso da satisfação social deixa de ser subjetivo e passa a ser objetivo. Porque se trata do ato de consumir, que é uma prioridade universal na lógica capitalista; e neste mercado, que se disfarça de oferta à sociedade, as crianças são apenas vítimas da cultura de consumo.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990) garante o respeito aos direitos da criança e do jovem, tendo como premissa máxima garantir não só as





necessidades básicas como saúde, lazer, educação, mas também o desenvolvimento integral da criança e do jovem. Por sua vez, a inclusão social e cultural dessas crianças e adolescentes que crescem em um país em desenvolvimento como o Brasil, inseridas em um sistema capitalista subalternizado e dependente dos países imperialistas que intensifica as relações consumistas, não as protege da reprodução social desse comportamento consumista.

A criança está exposta aos modos de viver da sociedade que está à sua volta desde o nascimento, direcionando seu entendimento de mundo a partir daquilo que ela vê, ouve e vive diariamente a partir e junto com o outro, ou seja, pelos estímulos que ela recebe.

Considerando que a criança é um ser social, é possível analisar que ela é resultado das relações que estabelece socialmente. A sociedade contemporânea em que vivemos é constantemente bombardeada por todos os tipos de mídia para que se consuma cada vez mais, pregando nas pessoas a falsa sensação de preencher algo que falta pelo consumo de coisas que na realidade elas não necessitam. Isso mostra claramente o impacto das relações sociais capitalistas na sociedade, logo esse impacto chega às crianças, que são o principal alvo da publicidade infantil.

Medeiros (2001) explicita que algumas brincadeiras, brinquedos ou músicas veiculadas continuamente na mídia podem levar à banalização de comportamentos ou sentimentos que não se enquadram na faixa etária da criança e carecem de empatia pelo outro. Dessa forma, o acesso abusivo das tecnologias pode afetar diretamente na formação da consciência e do pensamento das crianças sobre a vida e o mundo e os outros.

Os estímulos comerciais estão cada vez mais presentes no cotidiano da criança, isso induz comportamentos compulsivos e consumistas. O que resulta em uma grande preocupação, sobre a qual Senegalia e Piccirillo (2017) destacam que:

(...) durante a infância as crianças estão numa fase de plena estruturação psíquica e sendo o alvo do discurso capitalista que prega e estimula o consumismo de forma precoce produz-se, assim, uma nova infância na contemporaneidade marcada pelo consumismo em demasia. As crianças se tornam presas fáceis do sistema capitalista, em que a mídia acaba influenciando duramente e induz, por diversos meios, fazendo com os pais comprem os produtos da moda para os seus filhos, transferindo o papel de assujeitada e não mais de sujeito.





As relações na contemporaneidade buscam a satisfação individual através do consumo, a grande problemática desse ato é cada vez mais a falta de afetividade entre a família, o individualismo e o fechamento de si para as relações presenciais, já que se cria uma sensação de compensação da ausência através de presentes e recompensas.

Maldonado (2004) ressalta que é fundamental que as famílias adotem atitudes que estimulem a autonomia, o julgamento, o pensamento crítico e a capacidade de escolha do filho. Educar para o desenvolvimento da autonomia na infância supõe dar-lhe a possibilidade de escolher, de delimitar as margens da escolha e das responsabilidades, de deixar gradativamente de fazer por ela o que ela já é capaz de fazer sozinha e de não fazer, não intervir em situações de que já é capaz de negociar.

Cabe às famílias e educadores dialogar sobre o consumismo desnecessário, sabendo impor limites, para que também mais tarde essa criança consiga lidar com a frustração e desenvolver senso crítico, fazendo a criança se questionar se precisa ou não de algo novo. Discutir sobre sustentabilidade é essencial, seja reaproveitando ou criando algo próprio, desenvolvendo junto com esse processo agentes autônomos críticos e criativos. Debater sobre o consumo e seus impactos para o ambiente escolar é imprescindível no processo de formação das crianças, porque o consumo desenfreado atinge e prejudica principalmente a elas.

A escola e a educação para conscientização sobre o consumo

Em uma sociedade imediatista, caracterizada pela busca incessante do lucro imposto pelo “capitalismo selvagem”, educar para a vida e não exclusivamente para o mercado de trabalho, para a formação do “ser” e não para o “ter”, torna-se um grande desafio.

A questão não é preparar crianças e jovens para o futuro, mas prepará-los para a inclusão em uma sociedade a que já pertencem; esta sociedade alienada e que é fragmentada e desprovida de valores.

Neste contexto, Costa (2009, p. 35-36) afirma:

O consumo é o centro organizador da ordem social, política, econômica e cultural do presente, e todos nós somos 'educados' para e por ele. Na sociedade de consumidores somos constantemente ensinados, segundo os moldes da melhor pedagogia do exercício e do exemplo, a formatar todas as nossas ações





rigorosamente dentro de preceitos e táticas que fomentam a realização dos desígnios dessa sociedade. As crianças de hoje nascem dentro da cultura consumista e crescem modelando-se segundo seus padrões e normas. Talvez apenas um pouco menos confortáveis nesta moldagem, os adultos também vão se instalando e conformando em seu interior.

Entendendo o consumo como uma prática social, a Resolução nº. 7/ 2010 do MEC, que fixa diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de nove anos, formaliza a necessidade da educação para conscientizar sobre o consumo e ou o anticonsumo. Dentre outras coisas preconiza em seu artigo 16:

Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular em seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual. Temas como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, assim como os direitos das crianças e adolescentes, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), preservação do meio ambiente, nos termos da política nacional de educação ambiental (Lei nº 9.795/99), educação para o consumo, educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia, e diversidade cultural devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo (BRASIL, 2010).

Oliveira (2015) ressalta que a educação é um processo amplo e complexo que se faz em diferentes espaços, também a educação para o consumo tem sido promovida por diferentes agentes e instituições sociais (escolas, associações, família, organizações governamentais, organizações não governamentais, diversas mídias), e também que cada instituição é intencionada e assume uma função educativa coerente e voltada para seus interesses.

Bauman (2008, p. 73) ressalta sobre como as crianças aprendem a consumir antes mesmo de aprender a ler:

Tão logo aprendem a ler, ou talvez bem antes, a “dependência das compras” se estabelece nas crianças. Não há estratégia de treinamento distintas para meninos e meninas – o papel de consumidor, diferentemente do de produtor, não tem especificidade de gênero. Numa sociedade de consumidores, todo mundo precisa ser, deve ser e tem que ser um consumidor por vocação (ou seja, ver e tratar o consumo como vocação). Nessa sociedade, o consumo visto e tratado como vocação é ao mesmo tempo um direito e um dever humano universal que não conhece exceção.





Oliveira (2015) esclarece que estamos entendendo que há dois tipos de educação para o consumo no ambiente escolar, uma voltada para a contenção do consumo e outra que concorre para a sua estimulação. A escola, orientada e influenciada pelos inúmeros documentos de políticas oficiais produzidos, tem incorporado no currículo implementado discussões relacionadas à educação financeira, educação alimentar e educação ambiental.

Logo, é preciso planejar e repensar meios para que consigamos trazer uma nova perspectiva para o cidadão que queremos para o futuro, e a escola tem um papel fundamental nessa jornada, já que é nesse ambiente que se desenvolvem, socializam, produzem conhecimentos, adquirem a competência comunicativa, o desenvolvimento das relações afetivas e da identidade. Oliveira (2015) expõe: “A força da educação está na capacidade de criar o homem que deseja”.

Apesar de ainda fomentar o consumo na sociedade capitalista, alguns órgãos estão se atentando à educação brasileira acerca da temática do consumo tem se materializado através de órgãos criados, políticas públicas focadas em preservar o planeta e documentos oficiais que defendem o consumo consciente e sustentável.

Alguns desses materiais estão voltados para crianças e educadores. O Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI-1998) (BRASIL, 1998), direcionado a professores e instituições de Educação infantil, não aborda o termo consumo nem educação ambiental em nenhum dos três volumes, mas o primeiro e o terceiro volumes possuem orientações que englobam a questão ambiental.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1998) são orientações curriculares para o ensino fundamental. Nesses documentos o consumo é abordado. No documento direcionado para as turmas de 1ª a 4ª séries o consumo é trabalhado dentro dos temas transversais: Meio ambiente, Ética, Saúde e Trabalho e Consumo. No documento voltado para os últimos anos do ensino fundamental o consumo também aparece como um tema transversal e relacionado às questões do meio ambiente, saúde e ética.

Ética, meio ambiente, saúde, trabalho e consumo, orientação sexual e pluralidade cultural não são disciplinas autônomas, mas temas que permeiam todas as áreas do conhecimento e são intensamente vivenciados pela sociedade, comunidades, famílias, por educandos e educadores no cotidiano. Os temas transversais caracterizam-se por um conjunto de disciplinas que se apresentam transversais em áreas específicas do currículo, o que constitui





a necessidade de um trabalho mais significativo e expressivo sobre a temática social na escola. Alguns critérios utilizados para sua constituição estão ligados à emergência social, abrangência nacional, possibilidade de ensino e aprendizagem. Quando focamos no tema transversal Trabalho e Consumo, podemos destacar a informação das relações de trabalho em várias épocas e a sua dimensão histórica, assim como comparar diversas modalidades de trabalho, como o comunitário, a escravidão, a exploração, o trabalho livre, o assalariado.

A seção “Trabalho e Consumo” apresenta blocos de conteúdos a serem trabalhados no ensino fundamental, a saber: Relações de Trabalho; Trabalho; Consumo; Meio Ambiente e Saúde; Consumo; Meios de Comunicação de Massas; Publicidade e Vendas; Direitos Humanos; Cidadania; Trabalho e Consumo.

O bloco definido como “Relações de Trabalho” aborda a dimensão histórica do trabalho e problematiza as relações de trabalho em diferentes épocas.

Outro tema abordado é “Trabalho, Consumo, Meio Ambiente e Saúde”, esse discute as condições de trabalho, a exploração dos recursos naturais, a qualidade de vida e as condições de saúde dos grupos.

O tema “Consumo, Meios de Comunicação de Massas, Publicidade e Vendas”, tem o objetivo de analisar a influência da publicidade na vida das pessoas; o bloco problematiza a capacidade de a propaganda difundir estilos de vida, padrões de beleza e de comportamento.

O último bloco denominado Direitos Humanos, Cidadania, Trabalho e Consumo, enfatiza o direito dos cidadãos ao trabalho e ao consumo.

O Ministério do Meio Ambiente (MMA) tem publicado diversos materiais com foco na Educação Ambiental com temas variados como: água, áreas protegidas, biodiversidade, biomas, cidades sustentáveis, clima, desenvolvimento rural, conservação de florestas e gestão territorial.

Ressalto o Manual de Educação para o consumo sustentável, lançado em 2005 pelo Ministério do Meio Ambiente (MMA) em parceria com o Ministério da Educação (MEC) e Instituto Brasileiro de Defesa do Consumidor (IDEC) (BRASIL, 2005). O manual tem sido utilizado como ferramenta de política pública para nortear as dinâmicas pedagógicas voltadas para despertar a consciência ambiental dos cidadãos, com foco nos impactos causados pelas demandas crescentes de consumo da sociedade sobre o meio ambiente e consequentemente para o bem-estar humano. Defende que o crescimento econômico não deve perder de vista a





preocupação com o equilíbrio ambiental e justiça social e propõe à educação a tarefa de aproximar a informação do consumidor, desconstruindo o mito da abundância dos recursos naturais, demonstrando que esses recursos são finitos. Descreve o consumismo como prática perigosa e equivocada, chama a atenção para aspectos de vida e a cadeia complexa de relacionamentos culturais, socioambientais e econômicos envolvidos na perspectiva do consumo. Indica que para o consumo sustentável:

(...) precisamos reagir contra o consumismo desenfreado preconizado pelas mensagens publicitárias. Para isso, em primeiro lugar, é preciso desenvolver nossa capacidade crítica em relação à publicidade, para evitar a manipulação da nossa liberdade de escolha. É preciso também estar atento para os vários aspectos da elaboração do produto, antes, durante e depois da fabricação. Temos que adotar o hábito de avaliar etiquetas e embalagens, verificar a natureza do produto, sua qualidade, sua real utilidade, se o preço corresponde ou não à qualidade e qual pode ser seu impacto ambiental e social. Na hora de comprar, é importante levar em consideração todos esses fatores, mas talvez o mais difícil, e o mais importante, seja não perder jamais de vista as nossas reais necessidades, e evitar os exageros criados por uma cultura consumista. (BRASIL, 2005, p. 141)

Em 2012, o Ministério do Meio Ambiente (MMA) lançou, em parceria com o Instituto Alana, a cartilha “Consumismo Infantil: na contramão da sustentabilidade” (BRASIL, 2012). A cartilha norteia pais e educadores para o consumo consciente, sendo seu foco a publicidade infantil. Busca diferenciar o “querer” do “precisar”, e aborda outros temas como, alimentação saudável, sustentabilidade, descarte e consumo, relações de produção de bens e serviços. A cartilha sugere educar precocemente as crianças para o consumo consciente, visto que elas estão sendo incentivadas para consumir cada vez mais cedo.

A cartilha enfatiza ainda que o conceito de educação é vasto e que a responsabilidade de educar deve ser compartilhada entre a casa, a escola, a rua e a mídia; ressalta que as atividades pedagógicas nas escolas ainda são voltadas para a educação ambiental e chama a atenção para a necessidade de reforçar a relação entre consumo e meio ambiente mostrando os impactos do modelo consumista para o planeta. O material vai além do discurso ambiental, leva em consideração as relações sociais e chama a atenção para o fato do consumo; problematiza que alguns materiais geralmente atrelados à Educação Ambiental focalizam questões sobre lixo, reciclagem, alimentação e redução de resíduos, sem a preocupação com questões sociais,





culturais e pedagógicas, sendo estas correlações fundamentais para as ações pedagógicas transformadoras no âmbito socioambiental.

Nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), a escola além de desenvolver habilidades e proporcionar o aprendizado do aluno deve formar um cidadão crítico, transformador de conhecimento e capaz de mudar sua realidade, a educação deve exercer o papel emancipador, garantindo o pleno conhecimento do educando para que possa exercer sua cidadania.

Com base e amparo nesses documentos (e muitos outros) o docente pode ter seu trabalho para a conscientização do consumo melhor definido. Fez-se necessário repensar as práticas pedagógicas para abordar o tema.

Considerações Finais

A partir das informações obtidas durante a pesquisa e as relações estabelecidas entre o consumo e a mídia, é possível entender que os veículos midiáticos têm um papel definidor na construção do pensamento a respeito do consumo, pois ele afeta todas as idades, e se torna mais delicado quando esta publicidade é direcionada às crianças, pois é nesta fase que o indivíduo está se desenvolvendo, construindo sua personalidade, sua concepção de mundo e pensamento crítico. Entretanto, a responsabilidade de conscientização está à mercê da educação, seja ela formalizada, dentro de uma estrutura escolar, ou informal, como no meio da interação social e familiar. É a educação que pode nortear através de planejamento estratégico, uma mudança de paradigma na sociedade de consumo, através dos pais e educadores, que podem conscientizar as crianças para uma sociedade mais sustentável, igualitária e consciente.

Nota-se que o poder público, tem se atentado para a questão da Educação Ambiental, Consumo, Relações de trabalho, Sustentabilidade, Mídia e Publicidade, disponibilizando documentos com o intuito de nortear os docentes, a fim de formar cidadãos conscientes, capazes de perceber a realidade e transformá-la, entendendo que precisamos ter a compreensão de que fazemos parte de um mesmo ambiente, e de que a mudança de comportamento só será possível quando compreendermos que somos um organismo. Precisamos mudar o pensamento para garantirmos um bem viver, com uma sociedade mais cautelosa, capaz de obter um pensamento e um comportamento que repense seus modos de consumo.





Enfim, cabe salientar que um aspecto são os “discursos” nos documentos públicos ou Organismos Internacionais sobre a sustentabilidade e um consumo consciente; outro muito distinto, é implementar de forma concreta a *práxis* pedagógica transformadora não somente nos aspectos do consumo consciente, mas nas mudanças para uma educação que realmente busque modificar as estruturas de desigualdades sociais, econômicas, políticas, culturais e que contribua nas mudança para um cuidado com a vida e o meio ambiente.

Referências

BAUMAN, Zigmunt. **Vida para o consumo: a transformação das pessoas em mercadoria.** Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <<https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/crianca-e-adolescente/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-versao-2019.pdf>>. Acesso em: 19. nov. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 19. nov. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais; terceiro e quarto ciclos; apresentação dos temas transversais.** Brasília, MEC/SEF, 1988. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Acesso em: 19. nov. 2020.

BRASIL. **Referencial curricular para a educação infantil**, Brasília, v. 1. 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_voll1.pdf>. Acesso em: 19. nov. 2020.

BRASIL. **Consumo Sustentável: manual de educação.** Brasília: MMA/MEC/IDEC, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao8.pdf>>. Acesso em: 20. out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro091.pdf>>. Acesso em: 19. nov. 2020.



BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Consumismo Infantil**: na contramão da sustentabilidade. Brasília: MMA/Instituto Allana, 2012. Disponível em: <<https://criancaconsumo.org.br/noticias/consumismo-infantil-na-contramão-da-sustentabilidade/>>. Acesso em: 19. nov. 2020.

COSTA, M. V. **Escola e Consumo**. In: a mesma. (Org.). A Educação na Cultura da Mídia e Consumo. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009a. p.76-78.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

MALDONADO, Maria Tereza. **Comunicação entre Pais e Filhos**: A linguagem do sentir. 27ª. Edição. São Paulo: Editora Saraiva, 2004.

MEDEIROS, M. **Cultura Midiática, Cultura da Violência e Cidadania**. Comun. Inf., v. 4, n. 1/2, jan/dez. 2001, p. 33-44.

OLIVEIRA, Danielle Pena de. **Educação para o consumo no cotidiano escolar: um estudo de representações sociais**. Recife: O autor, 2015.

PIETROCOLLA, Luci Gati. **O que todo cidadão precisa saber sobre sociedade de consumo**. São Paulo: Global, 1989.

SENEGALIA, Mylena Moraes, PICCIRILLO, Miguel Belinati. A publicidade infantil no contexto da indústria cultural: uma reflexão para o consumo consciente na infância. In: **Anais XVII SEDU SEMANA DA EDUCAÇÃO UEL 2017**, ISBN 978-85-7846-455-4
Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2017.



**EDUCAÇÃO ESCOLAR E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: INTERVENÇÃO E LUTA
CONTRA O RACISMO ESTRUTURAL NO AMBIENTE ESCOLAR**MAIA, Joceilene Cristina¹⁰⁵ – UNESPAR, *campus* de União da Vitória
RODRIGUES, Almir Sandro¹⁰⁶ – UNESPAR, *campus* de União da Vitória**RESUMO**

O presente artigo tem como finalidade abordar o Racismo Estrutural que é evidenciado nos espaços escolares, desencadeando a evasão escolar nas escolas públicas. Cabe aos professores como mediadores do conhecimento usar metodologias para debater sobre a exclusão que prevalece em relação ao aluno negro, principalmente os das periferias. É pertinente destacar o papel da equipe pedagógica na articulação desta problemática. A pesquisa buscou verificar as várias indagações direcionadas ao preconceito racial no espaço escolar, que está no contexto do racismo estrutural. Analisamos a Lei nº 10.639/03 que determina a obrigatoriedade do ensino de História, Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas públicas e privadas do Brasil. A educação é primordial para formar cidadãos críticos que se posicionam diante às situações excludentes e enfrentam com empoderamento as diversidades de uma sociedade racista. Diante disto, destacamos alguns líderes negros que traçaram lutas para alcançar uma posição digna no mundo, através de muita luta e vontade de mudar sua própria história. O racismo estrutural também afeta os profissionais da educação que encontram uma defasagem no desenvolvimento de seu trabalho onde não são valorizados, respeitados e muitas vezes não encontram apoio. Não nos cabe dar por fim ao Racismo Estrutural que permeia no ambiente escolar, mas sim apresentar reflexões que contribuam com o objetivo de modificar a realidade enfrentada pelas crianças negras.

397

Palavras-chave: Racismo estrutural. Evasão escolar. Pobreza.**Introdução**

Este trabalho tem por meta contribuir com as articulações e reflexões que envolvem o Racismo Estrutural: os impactos na educação, tem como uma abordagem no preconceito contra negros, desencadeando a desigualdade entre alunos, principalmente das periferias, aonde a fome, a miséria, a falta de saneamento básico e moradia adequada, intensificam a realidade de que o racismo estrutural permanece fortemente em nossa sociedade.

¹⁰⁵ Acadêmica do 4º ano do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), campus de União da Vitória. E-mail: jocilenemaia10@gmail.com

¹⁰⁶ Doutorado e Mestrado em Sociologia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professor orientador do TCC – Pedagogia, 2019. Professor do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), campus de União da Vitória. Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educativa (GEPPRAX) da UNESPAR; Coordenador do Programa de Extensão Coletivo Paulo Freire: Filosofia, Educação e Cultura (UNESPAR). E-mail: filorodrigues@yahoo.com.br.





Ressaltamos como problemática dessa pesquisa a importância da educação para contribuir na transformação da realidade dos alunos negros, que enfrentam as diversidades que há em nosso país, pois deve ter como desafio e trabalho da equipe pedagógica manter a educação de qualidade nas regiões pobres. É primordial destacar que o racismo estrutural, inerente à constituição e formação da sociedade brasileira, evidencia a desigualdade social que afeta direta e indiretamente a população negra e a falta de oportunidades e acesso às condições básicas para a sobrevivência.

O preconceito racial permanece desde a escravidão dos negros, que foi uma época de muita dor e sofrimento que marcou a história de um povo, que lutou por muitos anos pelo direito de ter liberdade e que hoje traçam uma luta incansável por direitos de igualdade, dignidade, respeito.

Enquanto metodologia essa pesquisa focou principalmente na revisão bibliográfica, caracterizando-se como uma pesquisa de caráter qualitativo e de análise das informações coletadas.

A desigualdade social faz do racismo ser estrutural e com base na problemática aqui apresentada cabe a nós verificar as políticas de enfrentamento para trabalhar e dialogar com os alunos, pais, professores e a equipe pedagógica, sobre o racismo estrutural que está presente nos espaços escolares, afim de promover novos valores e construir uma sociedade mais justa e igualitária. Para isso, teremos como embasamento teórico os autores Nascimento (1986), Freire (1996), Fanon (2008) e Almeida (2018), dentre outros.

Na sequência no trabalho vamos abordar alguns conceitos e perspectivas do racismo, também destacamos alguns líderes negros e estudiosos sobre a sociedade e o Racismo no Brasil. Ressaltamos leis e direitos para igualdade racial, apontando uma história de contradições. Analisaremos a renda, pobreza e a desigualdade do município de União da Vitória PR, no tocante às questões étnico-raciais. Nota-se que algumas pessoas ainda tem dificuldade de aceitar a própria identidade. Por fim, é primordial destacar e analisar o papel da escola, a formação de professores e a lei 10639/03 para o enfrentamento do racismo estrutural e a desvalorização docente, com o intuito de promover posicionamentos em frente da realidade de avanços e retrocessos no campo da educação.



**O preconceito racial: conceitos e perspectivas do racismo.**

O racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes, que culminam em desvantagens à pessoa ou grupo pela sua denominação de raça a qual pertence, ou seja, é uma prática que atinge diretamente as “pessoas de cor” (terminologia pejorativa), que pertencem às etnias “não-brancas”.

O preconceito é uma forma de conceito ou juízo formado pela superioridade que os brancos tem em relação aos negros. A desigualdade social que promove o racismo estrutural está presente principalmente nas escolas das periferias onde a desigualdade se nota na desvalorização dos profissionais da educação, na infraestrutura das escolas e na falta de investimentos e oportunidades para alunos pobres.

Percebe-se que o racismo se apresenta de várias formas de modo que destacamos o racismo institucional e o racismo estrutural:

- **Racismo Institucional:** são manifestações de preconceito que promovem exclusão por parte do Estado e das leis, como por exemplo algumas abordagens policiais que ocasionam na violência ou na morte de pessoas pelo fato de serem negras.
- **Racismo Estrutural:** são práticas e hábitos que promovem o preconceito racial e a exclusão social, como por exemplo a discriminação contra tipos de cortes de cabelo e penteados afro de alunos negros.

Muitas pessoas desconhecem o que constitui o racismo, por falta de conhecimento e de informação, algumas falas utilizadas no cotidiano como moreno, pessoa de cor para se referir a pessoas negras são formas de racismo que mais acontece, no entanto o racismo é o principal gerador de conflitos, discriminação social, exclusão e violência. Atento a esses aspectos de racismo Fanon (2008, p. 59) analisa:

O problema é saber se é possível ao negro superar seu sentimento de inferioridade, expulsar de sua vida o caráter compulsivo, tão semelhante ao comportamento fóbico. No negro existe uma exacerbação efetiva, uma raiva em se sentir pequeno, uma incapacidade de qualquer comunhão que o confina em um isolamento intolerável.



O negro luta pelos seus direitos, que deveriam ser garantidos sem a necessidade de uma lei que garanta sua efetivação. Uma democracia racial é necessária para que os alunos sejam respeitados e valorizados, independentes de sua classe social ou “cor de pele”.

De acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU, 1978), no que se refere a “Declaração sobre a raça e os preconceitos raciais” desenvolvida pela UNESCO, o preconceito racial indica “ideologias racistas, as atitudes fundadas nos preconceitos raciais, os comportamentos discriminatórios, as disposições estruturais e as práticas institucionalizadas que provocam a desigualdade racial”.

No que tange a desigualdade racial foi instituído o Dia Nacional da Consciência Negra no Brasil, no dia 20 de novembro em homenagem ao Zumbi dos Palmares, líder Quilombola; a necessidade do cumprimento desta lei tem o intuito de promover a valorização e o reconhecimento da diversidade étnico racial e disseminar com o preconceito racial na escola. Acredita-se que a educação é capaz de fazer com que a criança passe a valorizar a si mesma e os outros, respeitando as suas diferenças. Mas, para isso é fundamental verificar esse fenômeno em nossa sociedade, pois:

Um brasileiro é designado preto, negro, moreno, mulato, crioulo, pardo, mestiço, cabra ou qualquer outro eufemismo; e o que todo mundo compreende imediatamente sem possibilidade de dúvida que se trata de um homem de cor, isto é, aquele assim chamado de descendente de escravos africanos. Trata-se, portanto de um negro, não importa a gradação de sua cor. (NASCIMENTO, 1996, p. 42)

A identidade do brasileiro não deveria ser uma classificação pela gradação da cor de sua pele, pois somos em grande parte uma miscigenação de raças. O nosso país, já existente pelos povos indígenas, foi invadido pelos que migraram para as terras brasileiras (em diversos momentos da história) em busca das riquezas do nosso país e junto trouxeram os negros africanos (período do Brasil-Colônia e Brasil-Império), para serem utilizados no trabalho braçal, nas minas e nas plantações de cana de açúcar. Apesar de serem escravizados de forma desumana para a labuta, também eram produto de comercialização entre os grandes coronéis e as nações dominantes.

Dessa forma, a tempos que o preconceito no Brasil (e em outras regiões do mundo) parte da assimilação que algumas raças são superiores às outras, seja pela cor da pele, crença,





classe social e cultural. Por sua vez, cabe neste trabalho a indicação que esta postura de naturalizar o racismo não foi incorporada por todos na sociedade e, muito menos, aceita pelos que sofreram o racismo diretamente. Alguns líderes negros e negras lutaram para conquistar o espaço do negro na sociedade, enfrentando obstáculos e lutando contra o preconceito, trazendo à tona a realidade enfrentada contra o racismo e que influenciaram e influenciam a história no mundo e no Brasil. Servem de exemplo a partir de suas próprias percepções, como referência para muitos negros que buscam e lutam por direitos e que se empoderaram diante das personalidades que representam o povo negro. Indicamos algumas dessas pessoas, como lideranças e estudiosos no Brasil, disponível no quadro 1 a seguir (a lista aqui deveria ser muito maior, porém essa indicação não tem a pretensão de classificar pelo grau de importância).

Quadro 1: Líderes Negros e Estudiosos sobre a sociedade e o racismo no Brasil

Zumbi dos Palmares (1655 - 1695)	Foi um líder quilombola, nascido no Quilombo dos Palmares. Repudiava a dominação dos brancos e lutava pela liberdade dos negros.
Abdias do Nascimento (1914 - 2011)	Foi um dos principais líderes precursores das políticas afirmativas. Dedicou-se ao movimento negro lutando contra a discriminação social e o preconceito. Autor do livro "O genocídio do negro".
Aparecida Sueli Carneiro Jacoel (1950 -)	É uma filósofa e ativista anti-racismo do movimento social negro brasileiro. É fundadora do Instituto da Mulher negra e considerada uma das principais autoras do feminismo negro no mundo.
Florestan Fernandes (1920 - 1995)	Foi criado pela sua mãe, que trabalhava de doméstica e teve contato com os livros com o auxílio de sua madrinha que percebeu a necessidade de Florestan estudar e a partir dos livros a curiosidade despertou a vontade de analisar as diferentes classes sociais do país. Sociólogo formado pela Universidade de São Paulo (USP). Dedicou-se a estudar as relações entre a miséria e a população negra do Brasil. Escreveu o livro "A inserção do negro na sociedade de classes".
Maria da Conceição Evaristo (1946 -)	Nasceu em Minas Gerais, na periferia de Belo Horizonte. Conceição é uma escritora de origem pobre, recebeu seu primeiro prêmio com a redação da escola, intitulado "Porque eu me orgulho de ser brasileiro". Em 2016 recebeu o prêmio "Faz a diferença". Em 2018 recebeu o prêmio Jabuti, na categoria de personalidade do ano. Graduada em letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), trabalhou como professora de rede de ensino pública da capital fluminense, também fez mestrado na PUC do Rio de Janeiro, com a dissertação "Literatura Negra: uma poética de nossa afro-brasilidade" (1996) e doutorado na Universidade Federal Fluminense (UFF).
Maria Firmina dos Reis (1822-1917)	Escritora e professora, foi a primeira mulher a passar para o concurso público como professora e a fundar uma escola mista. Escreveu o romance "Úrsula" livro que antecipa o gênero da literatura abolicionista que originou o livro a "Escrava Isaura" de Bernardo Guimarães.
Antonieta de Barros (1901-1952)	Professora, jornalista e deputada. Natural de Santa Catarina foi a primeira deputada estadual negra do país na década de 30. Fundou jornais onde defendia ideias feministas. Em 1947 volta a ser deputada estadual, autora da lei que define o dia 15 de outubro em "Dia dos professores" pela lei nº 145 de outubro de 1948.

Fonte: Organizada pela autora, baseado em diversas fontes.





Analisa-se que a Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), foi criada como forma de valorização da História, Cultura Africana e Afro-brasileira, que fazem parte da cultura do nosso país e como forma de enfrentamento ao racismo, que permanece nos alicerces da democracia do Brasil. Quando nos referimos ao africano, naturalizamos ao escravo, isto é, ao povo escravizado, como se fosse uma condição humana dos negros. Com esta Lei 10.639/03, também foi instituído o Dia Nacional da Consciência Negra, assim como, ao longo da história brasileira, muitas legislações e regulamentações foram organizadas, mas não necessariamente aplicadas ou cumpridas. No quadro 2 sistematizamos algumas dessas leis.

Quadro 2: Leis e Direitos para a Igualdade Racial – uma história de contradições

Legislação	Fragmentos da Lei
Lei nº 1 de 14 de janeiro de 1837.	Negros "São proibidos de frequentar as escolas públicas Primeiro: pessoas que padecem de moléstias contagiosas. Segundo: escravos e pretos africanos ainda que sejam livres ou libertos". Essa lei número 1 do Brasil já mostrava que a discriminação e a desigualdade entre brancos e negros constituem e intensificam que tanto o racismo estrutural e quanto o racismo institucional são existentes no país.
Lei nº 7.716 de 1989.	Constituição Federal que tornou o racismo um crime inafiançável. No que se refere ao preconceito racial só é considerada discriminatória atitudes tomadas em público.
Lei nº 9.394 de 1996 alterada pela lei 10639 de 2003	Estabelece que no calendário escolar o dia 20 de novembro será instituído como o Dia Nacional da Consciência Negra, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incluir nos currículos a temática História e Cultura, Afro-brasileiras e africana, nas escolas públicas e privadas do país.
Lei nº 12.288 de 2010	Lei que originou o Estatuto da Igualdade Racial. Art. 1º - esta Lei institui o estatuto da igualdade racial destinado a garantir a população negra a efetivação da igualdade de oportunidades e defesa do direito étnico individual coletivo e difusos e o combate à discriminação e as demais formas de intolerância étnica.
Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012	Lei que garante cotas nas universidades para negros. Decretada que as instituições federais públicas reservem 50% das vagas dos cursos ofertados para estudantes de baixa renda, negros, pardos e indígenas.

Fonte: Organizada pela autora, com bases em algumas leis no Brasil.

O Preconceito Racial está explícito quando nos deparamos com dados estatísticos que revelam o alto índice de desempregados negros referente aos brancos, sendo que os negros em média possuem salários inferiores aos brancos, embora exerçam a mesma função.

O Atlas do Desenvolvimento Humano (ATLAS BRASIL, 2010) mostra que a renda per capita média de União da Vitória PR, cresceu 92,53% nas últimas duas décadas, passando de R\$350,22 em 1991 para R\$564,17 em 2000, para R\$64,24, em 2010. Isso equivale a uma taxa média anual de crescimento de 3,51%. A taxa média anual de crescimento foi de 5,44%





entre 1991 e 2000, e 2010. A proporção de pessoas pobres, ou seja, com renda domiciliar per capita inferior a R\$140,00, passou de 30,70% em 1991, para 16,81% em 2000, e para 9,46% em 2010. A evolução da desigualdade de renda nesses períodos pode ser descrita através do índice de Gini, que passou de 0,51, em 1991, para 0,56 em 2000 e para 0,4 em 2010. Disponibilizamos a seguir o quadro 3 com informações sobre o município de União da Vitória/PR, nos quesitos de renda, pobreza e desigualdade.

Quadro 3: Renda, pobreza e desigualdade
Município de União da Vitória/PR

	1991	2000	2010
Renda per capita	350,22	564,17	674,29
% de extremamente pobres	9,22	4,28	2,04
% de pobres	30,70	16,81	9,46
Índice de Gine	0,51	0,56	0,48

Fonte: PNUD, Ipea e FJP (ATLAS BRASIL, 2010)

Analisa-se que a pobreza que prevalece na população do município tem origem no racismo e na discriminação racial, apresentando os impactos do Racismo Estrutural e da desigualdade social, como a falta de acesso a saúde, moradia adequada e a educação, assim como, oportunidade de trabalho, tendo em vista que esta região do contestado é marcada por guerras, lutas e disputas que perduram e trazem a marca do racismo entre os povos. Afirma Almeida (2018, p.123) que:

A educação precária também leva a desinformação quanto aos cuidados que se deve ter com a saúde. O resultado é que com menos dinheiro e menos informação relativa aos cuidados com a saúde, a população negra terá maiores dificuldades não apenas para conseguir um trabalho, mas também para se manter. Além disso, a pobreza, a pouca educação formal e a falta de cuidados médicos ajuda a reforçar os estereótipos racistas, tais como a esdruxula idéia de que os negros tem pouca propensão para trabalhos intelectuais (...) gerando ainda mais discriminação.





Percebe-se diante disto que o racismo estrutural intensifica o número de pobres e negros, deixando evidente que a desigualdade social está também atrelada aos tempos da escravidão, onde negros viviam apenas das sobras de seus senhores. E, na sociedade atual, as diferenças ainda são explícitas nas pesquisas quantitativas e qualitativas, pois o povo negro continua não tendo o salário e condições dignas de ser humano em uma sociedade.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), a população censitária do Município de União da Vitória PR, segundo a cor/raça, disponível no quadro 4.

Quadro 4- População cor/raça

Cor/raça	População
Branca	40.014
Preta	969
Amarela	269
Parda	11.381
Indígena	102
Sem declaração de cor/raça	-
Total	52.735

Fonte: IBGE - Censo Demográfico 2010.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), em União da Vitória, os negros ganham menos e tem piores condições de vida. Pouco mais de um terço da população está neste grupo e o governo estadual tem escassas políticas voltadas para a população negra.

Vale ressaltar que o negro para conseguir um lugar na sociedade precisa estudar muito e muitas vezes não consegue oportunidade de trabalho para desenvolver a qualificação de sua formação, intensificando ainda mais o racismo estrutural que há em nosso país, onde a democracia e direitos não são para todos. Isso evidencia que de fato a escravidão permanece nos alicerces da sociedade brasileira.



**Escola, Formação de Professores e a Lei nº. 10.639/03**

O racismo é complexo e está muito difuso nas relações sociais e muitos educadores encontram dificuldades de como abordar a temática, pois fomenta uma vasta dinâmica de discussões que envolvem as metodologias usadas para se trabalhar a questão do negro no contexto escolar, até mesmo algumas atitudes podem ser facilmente confundidas como preconceito racial.

A escola é responsável pela formação e por isso, tem o papel primordial na construção da moral e da ética, portanto cabe a escola criar projetos para minimizar a discriminação e o preconceito que está presente nos espaços escolares. A presença do racismo está nas regiões onde há alto índice de vulnerabilidade; a exclusão social dos alunos negros que são inferiorizados pela condição de vida, por vezes sofrendo com os estereótipos do “tipo de cabelo” e “pela cor de sua pele”, são os mesmos que apresentam baixo rendimento escolar chegando a evasão escolar.

É preciso salientar que os educadores se atentem às manifestações e situações de isolamento causadas pelo preconceito. Além disso é essencial que o educador tenha afetividade com seus educandos sem discriminação e efetivem práticas educativas que possibilitem a problematização entre toda a comunidade pedagógica.

Salientamos que os profissionais da educação precisam de aperfeiçoamento constante de suas práticas e metodologias a partir de cursos que promovam a socialização e a valorização de suas experiências. É primordial que nos espaços escolares ofereçam espaço, tempo e equipamentos adequados para que o professor desenvolva seu trabalho. A educação brasileira está em constante mudança, mais ainda pode-se dizer que encontra uma defasagem nas metodologias. Novas leis norteiam e definem o caminho da educação, antes pautada na Lei nº 9.394/96 (Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/1996), agora com influências diretas com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). A BNCC regulamenta quais são as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas públicas e privadas, com eixos norteadores da educação infantil até o ensino médio, trazem abordagens sobre as formas de trabalho que devem ser desenvolvidas.





A Lei nº 10.639 de janeiro de 2003 altera a Lei nº 9.394/96, tornando o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana obrigatório nas redes de ensino pública e privada do Brasil. Sancionada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a presente lei:

Art.1 A Lei nº 9.394 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes artigos 26-A, 79-A e 79-B

Art.26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileiras.

Art. 79-A(vetado)

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra. (BRASIL, 2003)

O racismo é considerado algo que impacta o desenvolvimento do aluno e isso pode estar relacionado às metodologias desenvolvidas na escola e, por isso, os livros didáticos já estão quase todos adaptados com os conteúdos que abrangem a lei 10.639/03. Nota-se nas escolas a falta de representatividade dos negros nesse espaço estrutural. Constata-se que os acadêmicos negros ainda são a minoria nos espaços das Universidades, mesmo contando com a “Lei das Cotas” que garantem esse direito.

Algumas Universidades buscam dar apoio para alunos negros dentro de seu espaço, como a Universidade Estadual do Paraná – campus de União da Vitória (UNESPAR), que trabalha com o projeto de inclusão, o projeto de extensão do Núcleo de Estudos das Relações Étnicas Raciais (NERA), do qual destacamos algumas atribuições:

III Desenvolver estratégias de ações educacionais que promovam a descolonização material e epistemológica proveniente da experiência de dominação e subalternização enfrentados pela população negra.

IV Oferece apoio à comunidade acadêmica no que se refere aos desafios vivências os nas relações étnicos raciais na universidade, ciando procedimentos de mediação de processos educacionais e de combate à todas as formas de violência decorrentes da segregação de preconceito.

VI Promove discussões políticas pedagógicas entre colegiados e centro de áreas, visando ações que atendam às exigências das leis 10.639 de 2003 e 11.645 de 2008 que promovem a formação superior em diálogo com a educação das relações étnicos raciais e o ensino de História e Cultura da África e dos afrodescendentes, bem como a cultura Indígena. (MAGALHÃES, 2017)





É um grande desafio para o professor abordar o racismo sem relacionar aos impactos gerados na educação. A comunidade escolar necessita de parceria com as famílias com o objetivo de intensificar a valorização e aceitação da identidade negra, pois sabe-se que muitos alunos negam a própria identidade por medo da violência, da discriminação ou por não saber a qual raça pertence, negando a própria história.

No entanto, é pertinente a escola apresentar conteúdos, brinquedos e imagens que demonstrem que naquele espaço tem alunos negros e que toda a diversidade deve ser respeitada e visível, principalmente nos livros didáticos e isto deve ser de forma concreta e efetiva. Cuidando, dessa forma, a educação tem como desafio promover no ambiente escolar uma transformação justa e necessária para a representatividade e identidade dos alunos negros. Por sua vez, ainda se identifica que nas escolas os alunos negros tem menos oportunidades em atividades extra curriculares e sua opinião é pouco valorizada, sendo muitas vezes ridicularizado ou até mesmo excluído da sala de aula.

Considerações Finais

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua construção”. (FREIRE, 1996, p. 32)

Não nos cabe dar por fim ao Racismo Estrutural que permeia no ambiente escolar, mas sim apresentar reflexões que contribuam com o objetivo de modificar a realidade enfrentada pelas crianças negras. Acredita-se que é preciso um projeto de ação e de inclusão com o propósito de valorização do aluno negro; e ampliar o debate sobre os impactos do racismo estrutural que discrimina e exclui.

Vale ressaltar que a educação pode formar um cidadão crítico, para modificar e transformar a realidade. Observou-se que é preciso romper o tabu sobre o racismo e intensificar a atenção para alunos negros, oportunizando mais e valorizando sua identidade. Percebe-se que é primordial valorizar a cultura como a música, a dança, a culinária africana sem discriminação; conhecer as diferentes raças que temos no nosso país e suas diferentes culturas.





É necessário para construir uma sociedade justa e igualitária ou no mínimo menos desigual, perceber que o preconceito e o racismo só serão superados com práticas permanentes de intervenção e lutas por políticas públicas e práticas educativas, com ênfase nos espaços escolares e com as comunidades de aprendizagens, que balizem sua concepção de ser humano e de mundo a partir da dignidade e respeito pelas diferenças étnico-raciais.

Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ATLAS BRASIL. **Atlas do Desenvolvimento Humano de União da Vitória**, 2010. Disponível na página: <http://www.atlasbrasil.org.br/>. Acesso em 20 de junho de 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2003.

BRASIL. **LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003. D.O.U.** de 10 de janeiro 2003. Disponível na página: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm#:~:text=%C2%A7%20o%20o%20conte%C3%BAdos,de%20Literatura%20e%20Hist%C3%B3ria%20Brasileiras.&text=VETADO\)%22,%22Art.,Nacional%20da%20Consci%C3%AAncia%20Negra!.%22](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm#:~:text=%C2%A7%20o%20o%20conte%C3%BAdos,de%20Literatura%20e%20Hist%C3%B3ria%20Brasileiras.&text=VETADO)%22,%22Art.,Nacional%20da%20Consci%C3%AAncia%20Negra!.%22). Acesso em 14 de agosto de 2020.

BRASIL. **Decreto-lei nº 10.639/03**. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnicas Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. MEC/SECAD, 2005.

BRASIL; MEC. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília: MEC, 2018. Disponível na página: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 04 de junho de 2020.

FANON, Frantz. **Pele Negra máscaras brancas**. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia (EDUFBA), 2008.

FERNANDES, Cláudio. "20 de novembro – Dia da Consciência Negra". **Revista online Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/datas-comemorativas/dia-nacional-da-consciencia-negra.htm>. Acesso em 15 de outubro de 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários á prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 1996.





ENCIPE-2021

**XVII Encontro Científico Pedagógico e
XIV Simpósio da Educação:
“PESQUISA NA PRÁXIS EDUCATIVA”**

De 30 de agosto a 03 de setembro de 2021
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183



IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico de 2010 – município de União da Vitória**. 2010. Disponível na página: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pr/uniao-da-vitoria.html>. Acesso em 10 de setembro de 2020.

MAGALHÃES, Jeferson. Goulart. **Núcleo de Relações de Educação para relações Étnicos Raciais – NERA: Atribuições**. União da Vitória: NERA-Unespar, 2017. Disponível na página: <http://www.unespar.edu.br/projetos/cedh/NERA>. Acesso em 13 de julho de 2020.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro**. 4ª. ed., Rio de Janeiro: Editora Perspectiva, 1986

ONU – Organização das Nações Unidas. **Declaração sobre a raça e os preconceitos raciais**. Paris: UNESCO, 20.º reunião, em 27 de novembro de 1978. Disponível na página: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/discrimina/dec78.htm>. Acesso em 23 de setembro de 2020.





**BLOCO II
RESUMOS EXPANDIDOS**



RELAÇÕES ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO

BUENO, Kelyn Caroline¹ – UFPR
ZANLORENZI, Claudia Maria Petchak² – UNESPAR

RESUMO

Ao buscar meios de sobrevivência, o homem foi transformando a natureza a sua volta, realizando esta atividade de forma intencional e planejada, esta ação pode ser denominada como trabalho. Face a isso, e com o passar dos anos a configuração do trabalho enquanto ofício, foi sendo modificado de acordo com os modos de produção. Destarte, para a atuação dos indivíduos no mercado industrial era necessário que estes fossem instruídos e alfabetizados, logo a educação foi vista como caminho para atingir a este propósito, havendo desta maneira diversas relações entre trabalho e educação. O presente texto tem como tema principal as relações entre trabalho e educação. Para tanto, objetivou-se analisar como foi se constituindo historicamente a formação do ser humano, enquanto homem, e as suas relações de/com o trabalho ao longo das décadas, bem como a função social da escola, e como tais aspectos estão interligados e são fundamentais para o homem e para a sociedade, por meio do estudo bibliográfico. Pretende-se, com esse texto, apontar à comunidade acadêmica e à sociedade de forma geral, como as condições capitalistas interferem de forma direta e indiretamente no nosso cotidiano e nas condições educacionais.

Palavras-chave: Trabalho. Educação. Capitalismo.

Introdução

Em um contexto sócio histórico, percebemos que ao longo dos séculos o homem sempre procurou meios de dominação, a fim de garantir sua sobrevivência, fazendo isso de forma intencional e planejada por meio do trabalho.

¹ Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná – UFPR. Especialização em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) - Campus União da Vitória - PR. Participante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educativa - GEPPRAX da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR e participante do Núcleo de Estudos e Pesquisa em História da Educação e Modernidade - NEPHEM da Universidade Federal do Paraná. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0645-1454> E-mail: kelyncbueno@gmail.com

² Pós-doutora em História e Políticas Educacionais pelo Programa de Pós Graduação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (2014), bem como Doutora (2014) e Mestre em Educação pela mesma universidade (2006). Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário de Araras Dr. Edmundo Ulson e em Letras pela FECLI, atualmente Universidade Estadual do Centro-Oeste. Atualmente atua como professora Adjunto da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR – Campus de União da Vitória. ORCID: 0000-0002-8937-6308. Correio eletrônico: aecmari@gmail.com.



Assim, após muitas transformações a educação passou a ser uma forma de preparar os indivíduos para esse trabalho, entretanto o espaço educacional, inserido neste contexto socioeconômico, está condicionado aos vários interesses e ideologias que provêm das condições materiais. Logo, a educação passa a ser um meio de controle para com os indivíduos determinado o que estes devem ou não saber.

Diante disso, a escola é considerada como uma transmissora dos conhecimentos específicos, e não compreende sua real função de emancipação dos indivíduos para assim torná-los críticos, face a isso a real função social da escola acaba sendo distorcida e manipulada.

A vista, podemos destacar que tal estudo se faz relevante, pois ao conhecer os aspectos históricos, econômicos e culturais de uma sociedade, podemos também compreender o processo de evolução do homem ao longo das décadas.

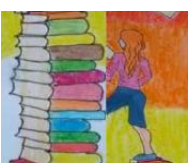
Desta forma, este trabalho tem por objetivo analisar como foi se constituindo historicamente as relações entre trabalho e educação, visto que ambas são condições inerentes ao ser humano. Para a realização desta pesquisa buscou-se recursos de caráter bibliográfico.

Desenvolvimento

Ao longo do processo histórico o homem foi buscando meios e formas de sobrevivência, que visavam suprir suas necessidades básicas, assim ao desenvolver tais meios de produção da existência humana, também foram surgindo formas de dominação econômica, política e social.

Para além das transformações exteriores, o homem também passou por um processo de evolução interior e corporal, e assim foi se aprimorando enquanto ser racional, passando pela transformação do animal (macaco) para o homem (ser humano), por conseguinte foram havendo modificações no seu corpo, na sua alimentação, em sua mente e em suas necessidades.

Desta forma para suprir tais necessidades e garantir sua sobrevivência ele foi transformando a natureza a sua volta, atuando de forma intencional e planejada, fazendo com que tal ação o diferencie dos outros animais (ANDERY, 2007).



**XVII Encontro Científico Pedagógico e
XIV Simpósio da Educação:
“PESQUISA NA PRÁXIS EDUCATIVA”**

De 30 de agosto a 03 de setembro de 2021
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183



Dessarte, a atividade realizada de forma intencional pelo homem sobre a natureza, pode ser compreendida por meio do trabalho, Saviani (2007, p.03) destaca que “[...] o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos como o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho.”. Posto isto, podemos destacar que ao atuar sobre a natureza o homem visa satisfazer suas exigências de e para sua existência, sendo um processo de constante modificação, pois

[...] a interação homem-natureza é um processo permanente de mútua transformação: esse é o processo de produção da existência humana porque o ser humano vai se modificando, alterando aquilo que é necessário, velhas necessidades adquirem características diferentes.” (ANDERY, 2007, p. 02)

A vista disso, é por meio destas interações que foram sendo criadas as relações sociais e as relações de trabalho, as quais sofreram mudanças ao longo do contexto histórico, sendo submetido aos modos de produção. Sobre este aspecto Oliveira (1998, p. 44) expõem que

[...] a sociedade feudal era estruturada basicamente em senhores feudais *versus* servos. [...] As relações de produção no feudalismo (relações servis) baseavam-se na propriedade do senhor sobre a terra e em grande poder sobre o servo [...].

Todavia, com as transformações ocorridas na Europa, este sistema foi perdendo suas forças, ocorrendo então a transição do feudalismo para o capitalismo. Ainda de acordo com Oliveira (1998, p.45), “as relações feudais de produção já não serviam: o processo de desenvolvimento exigia novas relações de produção. Na realidade, dentro da sociedade feudal já começavam a aparecer as relações de produção capitalista.” Com a transição do feudalismo para o capitalismo, por meio da Revolução Industrial, foi fundamental que houvesse

[...] o domínio de uma cultura intelectual, cujo componente mais elementar é o alfabeto, impõe-se como exigência generalizada a todos os membros da sociedade. E a escola, sendo o instrumento por excelência para viabilizar o



**XVII Encontro Científico Pedagógico e
XIV Simpósio da Educação:
“PESQUISA NA PRÁXIS EDUCATIVA”**

De 30 de agosto a 03 de setembro de 2021
 Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
 ISSN 1982-9183



acesso a esse tipo de cultura, é erigida na forma principal, dominante e generalizada de educação [...]. (SAVIANI, 2007, p. 158)

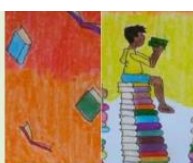
E assim corroborando com Lombardi (2010, p. 27) o qual aponta que “[...] podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho [...] a origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo”, destarte existem diversas ligações e relações entre trabalho e educação, sendo ambas condições inerentes ao ser humano, dado que “Trabalho e educação são atividades especificamente humanas. Isso significa que, rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa [...]” (SAVIANI, 2007, p. 01), e assim o homem vai se transformando cada vez mais em um ser humano e se distanciando do animal.

Consequentemente, a educação seria uma forma de alfabetizar e instruir os indivíduos, a fim de prepará-los para o mercado de trabalho, e desta forma transformando a educação em um trabalho não material, a qual, configura-se como sendo a produção de conhecimentos, conceito, símbolos, valores e hábitos. Conforme Saviani (2011, p. 07)

[...] a produção não material, isto é, a produção espiritual, não é outra coisa senão a forma pela qual o homem apreende o mundo, expressando a visão daí decorrente de distintas maneiras. Eis por que se pode falar de diferentes tipos de saber ou de conhecimento, tais como: conhecimento sensível, intuitivo, afetivo, conhecimento intelectual, lógico, racional, conhecimento artístico, estético, conhecimento axiológico, conhecimento religioso e, mesmo, conhecimento prático e conhecimento teórico[...].

A produção não material pode ou não se separar de seu produtor, como por exemplo uma aula, pois ao mesmo tempo que ela é produzida pelo professor ela é consumida pelos alunos. A vista disso, podemos destacar que existem diversas relações entre trabalho e educação, ambas se complementam e são igualmente importantes para a sociedade e para o desenvolvimento humano.

A escola por sua vez “[...] possui um papel importante na sociedade, o de democratização, ou seja, levar os alunos a apropriar-se do conhecimento e da cultura historicamente produzida [...]” (PEREIRA; FRANCIOLI, 2011, p. 08), fazendo com o que os educandos possuam os conhecimentos elaborados historicamente, para que haja uma compreensão e reflexão por parte dos mesmos.



**XVII Encontro Científico Pedagógico e
XIV Simpósio da Educação:
“PESQUISA NA PRÁXIS EDUCATIVA”**De 30 de agosto a 03 de setembro de 2021
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183

Entretanto em um contexto econômico, político e social organizado pelas condições capitalistas, refletem diretamente no ambiente educacional, Saviani (2013, p. 02) ressalta que

A sociedade capitalista é, portanto, dividida em classes com interesses antagônicos. Desse caráter da estrutura social capitalista decorre que o papel da educação escolar será um se ela for posta a serviço do desenvolvimento do capital, portanto, a serviço dos interesses da classe dominante [...]

À vista disso, a educação passará a ser um meio de controle para com os indivíduos, determinando e priorizando o que eles devem ou não saber e de que forma isso deve ocorrer, buscando manter o poder da classe dominante. Porém, como ressaltado anteriormente, a função da escola consiste em transmitir os conhecimentos sistematizados ao longo das décadas, a fim de garantir a emancipação dos indivíduos, entretanto este espaço educacional vem se tornando um ambiente de disputas ideológicas e políticas, pois a educação “[...] compreendida como um direito social a que todos deveriam ter acesso é um mecanismo de reprodução da força de trabalho, planejada e regulada pelo Estado, a educação pública tem-se constituído importante espaço de disputa” (OLIVEIRA, 2009, p. 25), fazendo assim com que os interesses da classe dominante prevaleçam.

Mas para que tal classe predomine a sociedade ela utiliza a ideologia, a fim de amparar e sustentar suas ideias e princípios, fazendo isto de forma velada, para que “[...] o ponto de vista particular da classe que exerce a dominação apareça para todos os sujeitos sociais e políticos como universal e não como interesse particular ou de uma classe determinada.” (CHAUÍ, 1977, p.04), com isso, é possível compreender que por meio da ideologia pode-se induzir pensamentos e ações de acordo com os interesses particulares da classe dominante. E desta forma, ao reforçar ideologicamente a ordem capitalista, isto acaba condicionando o espaço educacional bem como o trabalho docente, em relação a esta dimensão Zanlorenzi (2014, p. 59) afirma que

[...] numa sociedade capitalista e orientada pela ideologia liberal, tal aspiração concretiza-se mediante a manutenção de sua base: a desigualdade social, uma vez que a classe que domina materialmente domina ideologicamente também, inclusive no trabalho do professor.



Por conseguinte, estas interferências atingem o trabalho docente, pois influenciam desde a materialidade dos currículos até nos materiais, recursos e métodos que devem ser utilizados pelos professores, transformando cada vez mais o espaço educacional em um espaço que atenda as demandas do mercado industrial, fazendo com que a essência e a função social da escola sejam determinadas pelos interesses de uma classe dominante.

Considerações Finais

O presente trabalho teve como conteúdo principal a análise de conceitos e concepções sobre o trabalho e a educação, bem como tais aspectos se relacionam e se complementam.

Assim, ao longo do processo histórico o homem buscou meios de dominar a natureza a sua volta, desenvolvendo formas de produção e de dominação social e dos meios de trabalho. Desta forma, a educação passa a ser um meio de controle para com os indivíduos, determinando o que devem ou não saber, a fim de prepará-los para o mercado de trabalho.

Neste contexto, entende-se que a escola como espaço de ensino e aprendizagem não consegue ser neutra e se distanciar desse sistema de trabalho e assim sendo pode ser reprodutora de um sistema de ensino técnico e profissionalizante que atenda as demandas de mercado industrial.

Referências

ANDERY, Maria Amália. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Crítica e ideologia**. Rio de Janeiro, 1977.

LOMBARDI, José Claudinei. **Educação e Ensino em Marx e Engels**. Germinal: Marxismo e Educação em Debate. Londrina, v.2, n.2, p. 20-42. Ago 2010

OLIVEIRA, Dalila; **Política educativa, crise da escola e a promoção da justiça social**. 2009

OLIVEIRA, Pérsio Santos. **Introdução à sociologia da Educação**. Ática, 1998.



**XVII Encontro Científico Pedagógico e
XIV Simpósio da Educação:
“PESQUISA NA PRÁXIS EDUCATIVA”**

De 30 de agosto a 03 de setembro de 2021
 Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
 ISSN 1982-9183



PEREIRA, João Junior Bonfim Joia; FRANCIOLI, Fatima Aparecida Souza. **Materialismo Histórico-Dialético**: contribuições para a teoria histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica. Germinal: Marxismo e Educação em Debate. Londrina, 2011.

SAVIANI, Demerval. **Trabalho e educação**: fundamentos ontológicos e históricos. Revista brasileira de educação, v.12, n.34 jan/abr, 2007.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 11º ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Demerval. **A Pedagogia Histórico-Crítica, as lutas de classes e a educação escolar**. Salvador, v.5, n.2, p.25-46. 2013

ZANLORENZI, Claudia Maria Petchak. **A expressão do liberalismo na Revista a Escola (1906-1910) no Paraná**. Dissertação (Tese de doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2014.





**DESVELANDO O TRABALHO COLABORATIVO COMO
ESTRATÉGIA DIFERENCIADA DE ENSINO E ELEMENTO
FAVORECEDOR DA INCLUSÃO ESCOLAR**

FINK, Michelly³ – UNESPAR
SILVA, Sandra Salete de Camargo⁴ – UNESPAR

RESUMO

No centro dos debates brasileiros, estão as questões educacionais relacionadas à problemática da inclusão escolar e da formação dos professores para a construção de escolas mais inclusivas. Nesse contexto, um dos temas mais discutidos na literatura científica tem sido o trabalho colaborativo como alternativa capaz de promover a inclusão escolar de forma mais efetiva. Este estudo tem por objetivo principal apresentar o trabalho colaborativo como objeto de pesquisa para práticas pedagógicas mais inclusivas. Como metodologia far-se-á por meio de revisão bibliográfica e documental. Com base teórica e metodológica na problemática, que em 2020, iniciou pela pesquisa no Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), intitulada: O trabalho colaborativo na perspectiva inclusiva: desafios, possibilidades e contribuições para as práticas docentes na Rede de Ensino Pública Estadual do Paraná do município de União da Vitória, destaca-se que essa pesquisa visa analisar o trabalho colaborativo feito no interior das escolas, potencializando o seu conceito e identificando os impactos e contribuições que este produz nas práticas pedagógicas inclusivas. No intuito de responder preliminarmente, às inquietações que movem a pesquisa no PROFEI, o estudo aqui apresentado busca aporte teórico e metodológico em autores como Mendes; et al. (2010), Nóvoa (1995), Santos; et al. (2020) e Zerbato; Mendes (2018). A pesquisa de mestrado baseia-se na pesquisa-ação. Para coleta de dados utilizar-se-ão o questionário, a observação e a análise documental. O presente estudo apontou como resultados parciais a relevância do objeto priorizado na pesquisa de mestrado que pretende ao final analisar alguns dos desafios, possibilidades e contribuições do trabalho colaborativo na perspectiva inclusiva.

Palavras-chave: Trabalho colaborativo. Formação de professores. Inclusão escolar.

³ Docente efetiva do Estado do Paraná e do Município de União da Vitória. Aluna do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI da Universidade Estadual do Paraná, UNESPAR. E-mail: michelly.fink@escola.pr.gov.br.

⁴ Docente associada do Colegiado de Pedagogia do Campus de União da Vitória e Docente permanente do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI da Universidade Estadual do Paraná, UNESPAR. Lidera e coordena o EPEDIN – Espaço de Estudos e Pesquisas em Educação Direito e Inclusão da Unespar e integra o CEDH/NESPI Centro de Educação em Direitos Humanos e Núcleo de Educação Especial e Inclusiva da UNESPAR. E-mail: sandra-salete@unespar.edu.br.



Introdução

Ao abordar o projeto de pesquisa do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) ofertado pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), intitulado: O trabalho colaborativo na perspectiva inclusiva: desafios, possibilidades e contribuições para as práticas docentes na Rede de Ensino Pública Estadual do Paraná do município de União da Vitória, em que evidencia como objeto de investigação a temática do trabalho colaborativo na perspectiva inclusiva, traz-se para reflexão questões presentes em nossa sociedade, mais especificamente no espaço escolar, como por exemplo: inclusão escolar, direitos dos estudantes, práticas pedagógicas inclusivas, trabalho colaborativo e formação continuada dos professores.

Por trabalho colaborativo entende-se aquele que discute práticas pedagógicas, adaptações curriculares e adequação de recursos ou métodos pedagógicos que favoreçam o sucesso da aprendizagem dos estudantes.

Para delinear o impacto e as contribuições do trabalho colaborativo na perspectiva inclusiva a pesquisa de mestrado elencou como imprescindível refletir sobre as práticas pedagógicas que acontecem no interior das escolas e permeiam as aulas, as quais envolvem os professores do ensino comum, professores especialistas e seus respectivos estudantes dos 6º anos do Ensino Fundamental – Anos Finais.

Nesse sentido, entende-se que refletir sobre a temática do trabalho colaborativo é uma forma de compreender o funcionamento da escola pública quanto aos aspectos políticos e pedagógicos, buscando ainda analisar se a sustentação do trabalho colaborativo na perspectiva inclusiva garante realmente os direitos de aprendizagem de todos os estudantes, conforme prevê a Constituição.

No intuito de responder preliminarmente, às inquietações que movem a pesquisa no PROFEI, o estudo aqui apresentado busca aporte teórico e metodológico em autores como Mendes; et al. (2010), Nóvoa (1995), Santos; et al. (2020) e Zerbato; Mendes (2018).

Diante do exposto a pesquisa problematiza-se no seguinte: Quais as representações dos professores do ensino comum e especialistas em relação ao trabalho colaborativo? Que impactos o trabalho colaborativo produz nas práticas dos professores?



**XVII Encontro Científico Pedagógico e
XIV Simpósio da Educação:
“PESQUISA NA PRÁXIS EDUCATIVA”**

De 30 de agosto a 03 de setembro de 2021
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183



É perceptível que a responsabilidade das práticas de adaptação curricular sempre recai, de maneira mais expressiva, sob o professor do ensino comum. Daí a importância do trabalho colaborativo para sustentar a educação do público da Educação Especial, na perspectiva de que todos voltem seus esforços em prol do mesmo objetivo, uma vez que os professores do ensino comum têm domínio dos conteúdos curriculares enquanto que, os professores especialistas podem colaborar com sugestões de metodologias e instrumentos avaliativos que sejam aplicáveis e compreensíveis com a finalidade de levar a aprendizagem a todos os estudantes.

Embora bastante discutido, observa-se que a carência estrutural e formativa do trabalho colaborativo é evidente. No período da pandemia, o trabalho colaborativo surge, ganha corpo e importância.

Dessa forma, esta pesquisa pretende analisar o trabalho colaborativo feito no interior das escolas, potencializando o seu conceito e identificando os impactos e contribuições que este produz nas práticas pedagógicas inclusivas. Especificamente, a pesquisa se propõe a: a) Conceituar o trabalho colaborativo entre professores do ensino comum e do Atendimento Educacional Especializado; b) Identificar as concepções não manifestas das práticas pedagógicas dos professores; c) Analisar se estas concepções e práticas estão de acordo com os princípios propostos pelo trabalho colaborativo e pela inclusão escolar; d) Propor algumas alternativas para o trabalho colaborativo para as práticas pedagógicas inclusivas dos professores de Matemática.

O tema será desenvolvido por meio da pesquisa-ação, de levantamento teórico, de questionário com os professores, da observação das aulas, da análise documental dos documentos orientadores das escolas, de grupo de estudos com todos os professores participantes do questionário e de execução do produto final com construção coletiva de propostas de alternativas para o trabalho colaborativo para as práticas pedagógicas inclusivas dos professores de Matemática.

Assim considerando, acredita-se que refletir e pesquisar sobre a temática do desafio do trabalho colaborativo nas escolas vai possibilitar delinear esse universo que é muito importante para se pensar numa educação democrática, plural, inclusiva e de qualidade.



Desenvolvimento

No centro dos debates brasileiros, estão as questões educacionais relacionadas à problemática da inclusão escolar e da formação dos professores. Observa-se que esse assunto ganhou maior destaque e se tornou mais habitual com a universalização da escolarização e consequentemente, com o aumento de estudantes com deficiência matriculados no ensino comum.

Historicamente, sabe-se que a diversidade sempre foi alvo de injustiças, desigualdades e discriminações. Diante desse contexto, destaca-se que a proposta da educação inclusiva teve muitos avanços e hoje, com as legislações vigentes, fica evidente que além de garantir a inserção dos estudantes público da Educação Especial na sala de aula comum, é preciso também, garantir o acesso ao conhecimento e à aprendizagem. Para tanto, é fundamental subsidiar os professores para que tenham condições de oportunizar situações de aprendizagem significativas aos estudantes. Isso demonstra a relevância de refletir sobre a formação como “[...] um percurso pelo qual o professor precisa trilhar constantemente, a fim de aperfeiçoar a sua prática pedagógica [...]” (SANTOS ET AL., 2020, p. 107).

Com isso, acredita-se na importância do trabalho colaborativo entre professores do ensino comum e especialistas para que sejam capazes de pensar e interferir na realidade educacional e de construir coletivamente práticas pedagógicas inclusivas no sentido de assegurar aos estudantes a possibilidade de aprendizagem dos conteúdos curriculares com qualidade. Zerbato; Mendes (2018) compartilham dessa ideia, quando afirmam que uma escola inclusiva implica na construção de uma cultura colaborativa que vise a parceria entre professor de ensino comum e Educação Especial, a fim de construir e efetivar práticas pedagógicas inclusivas em defesa da aprendizagem de qualidade para todos os estudantes.

Para que o trabalho colaborativo seja de qualidade e produza impactos nas práticas pedagógicas inclusivas, ressalta-se a necessidade de investimento em políticas públicas para a melhoria da formação de professores, pois diariamente estes são convidados a aprender e reaprender acerca de como enfrentar os novos e complexos desafios educacionais.



**XVII Encontro Científico Pedagógico e
XIV Simpósio da Educação:
“PESQUISA NA PRÁXIS EDUCATIVA”**

De 30 de agosto a 03 de setembro de 2021
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183



[...] Nesse contexto, o professor tem sido requisitado a assumir a posição de um profissional, para responder as novas configurações da realidade socioeducacional, ampliando a tarefa restrita de transmitir conhecimentos, resultando na sua qualificação docente de forma continuada, focando para além da dimensão pedagógica (SANTOS ET AL., 2020, p. 106).

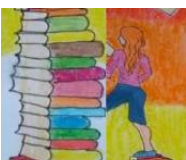
Compreende-se que para que a formação continuada na perspectiva do trabalho colaborativo seja incorporada com sucesso à prática docente é indispensável que ela tenha uma grande aproximação com a realidade dos professores envolvidos, já que são eles os principais atores na viabilização de mudanças no universo escolar. A respeito dessa questão, Nóvoa (1995, p. 25) enfatiza que: “A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. [...]”.

Partindo desse pressuposto, o trabalho colaborativo e as práticas formativas também devem considerar que a prática pedagógica dos professores engloba dimensões pessoais, políticas, sociais, culturais e éticas, o que remete a pensar que cada um deles possui diferentes formas de conduzir o processo educacional.

Inspirados pelo paradigma da educação inclusiva, discute-se que “[...] a grande e conjunta luta é a de como construir uma escola brasileira pública de melhor qualidade para todos, e ao mesmo tempo, garantindo que as especificidades da educação de pessoas que vivem em situação de deficiência sejam respeitadas” (MENDES ET AL., 2010, p. 127).

Assim, direcionando o enfoque da formação de professores à sua prática profissional, à sua experiência e à sua identidade irá sugerir mudanças nas metodologias de ensinar, nas formas de organização das aulas, no planejamento de atividades, nas acomodações curriculares e nos sistemas de avaliação (NÓVOA, 1995; MENDES ET AL., 2010).

Naturalmente se observa que “A efetividade do processo de inclusão está sob a dependência da atitude dos professores, de sua capacidade de ampliar as relações sociais a partir das diferenças nas salas de aula e de sua predisposição para atendê-las, eficazmente. [...]” (MENDES ET AL., 2010, p. 128).



**XVII Encontro Científico Pedagógico e
XIV Simpósio da Educação:
“PESQUISA NA PRÁXIS EDUCATIVA”**

De 30 de agosto a 03 de setembro de 2021
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183



Analisando este cenário, que pressupõe a necessidade de redesenhar o contexto escolar numa perspectiva mais reflexiva e inclusiva por meio da formação e da profissionalização docente, torna-se relevante discutir os impactos e contribuições do trabalho colaborativo (relação de equipe, de compartilhamento de experiências, de soluções a problemas comuns etc.) com o intuito de identificar a aplicabilidade dessas práticas pedagógicas inclusivas em prol de uma educação de qualidade para todos.

Considerações Finais

Com a universalização do ensino, assegurar uma educação de qualidade para todos tem se apresentado um desafio. O que se observa, é que a maior parte das escolas vivencia dificuldades quando o assunto é a garantia da inclusão com qualidade, como também, da aprendizagem de estudantes com e sem deficiência.

Diante do exposto, compreendemos a relevância da pesquisa a ser desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), intitulada: O trabalho colaborativo na perspectiva inclusiva: desafios, possibilidades e contribuições para as práticas docentes na Rede de Ensino Pública Estadual do Paraná do município de União da Vitória, considerando que os resultados parciais apresentados neste estudo, sinalizam a importância da formação docente para que escola e professores tenham condições de assumirem novos posicionamentos e estratégias para enfrentar os desafios que lhes são impostos, e sem dúvida, para impulsionar transformações na configuração de uma educação inclusiva efetiva.

Nesse contexto, torna-se imprescindível frisar que para que a inclusão se consolide com qualidade, o estudante deve acessar o currículo tendo sua aprendizagem assegurada, ou seja, as adequações curriculares devem ser científicas, planejadas e intencionais.

Assim, cumpre destacar a relevância do trabalho colaborativo para sustentar a educação do público da Educação Especial, na perspectiva de que todos voltem seus esforços em prol do mesmo objetivo, a aprendizagem de qualidade para todos os estudantes. No entanto, para que o trabalho colaborativo seja de qualidade e produza impactos significativos



**XVII Encontro Científico Pedagógico e
XIV Simpósio da Educação:
“PESQUISA NA PRÁXIS EDUCATIVA”**

De 30 de agosto a 03 de setembro de 2021
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183



nas práticas pedagógicas inclusivas, ressalta-se a necessidade de investimento em políticas públicas para a melhoria da formação de professores.

Ratificamos que o trabalho colaborativo de maneira isolada não elimina as problemáticas de acesso, permanência e sucesso com qualidade na educação. Contudo, se houver investimento em formação docente inicial e continuada voltada para a colaboração, assim como, investimentos estruturais e materiais, a proposta de inclusão escolar se fortalece, abrindo espaço para a garantia da efetiva participação e aprendizagem de qualidade para todos os estudantes.

Referências

MENDES, E. G.; et al. Professores de Educação Especial e a Perspectiva da Inclusão Escolar: Uma Nova Proposta de Formação. *In*: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Orgs). **Das margens ao centro**: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. p. 123-139.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (Org). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 13-33.

SANTOS, G. C. S.; et al. Educação inclusiva e formação continuada de professores: Estudo do projeto pedagógico de curso de especialização. *In*: **Série Educar**: Educação Especial e Inclusiva. v. 45. Belo Horizonte: Poisson, 2020. p. 105-112

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. *Educação Unisinos* 22(2):147-155, abril-junho 2018, Unisinos. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04/6074627>. Acesso em 27/08/2020.



**PLANEJAMENTO COLABORATIVO E A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA
COMO FERRAMENTA PARA DAR VISIBILIDADE AOS PROCESSOS DE
APRENDIZAGENS DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.**

PINHEIRO, Vanessa Tavares Brito⁵ – UNESPAR
SILVA, Sandra Salete de Camargo⁶ – UNESPAR

RESUMO

O presente estudo tem por objeto planejamento colaborativo e a documentação pedagógica no processo de aprendizagem dos alunos da educação especial na perspectiva inclusiva. Como objetivo principal apresentaremos as discussões iniciais acerca da pesquisa que será desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), intitulada: Planejamento colaborativo e a Documentação Pedagógica, como ferramenta para dar visibilidade aos processos de aprendizagens dos alunos da educação especial, que busca refletir sobre o trabalho colaborativo enquanto um poderoso instrumento para a inclusão escolar. Especificamente, busca discutir a necessidade de planejamento colaborativo e conceituar documentação pedagógica como ferramenta no processo inclusivo. Considerando, que por meio da análise dos dados à luz do referencial teórico e metodológico, pretende-se na pesquisa no PROFEI analisar o planejamento proposto pelos professores de matemática dos 6º anos do ensino fundamental II, com a possibilidade da documentação pedagógica como ferramenta para dar visibilidade aos processos de aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação. A pesquisa iniciada em 2020 está respaldada na abordagem qualitativa e descritiva, caracterizando-se pela pesquisa-ação e pela observação participante, registro bibliográfico, análise documental, além de grupo de estudos. Como resultado, este estudo pretende indicar como se dará o processo investigativo no mestrado numa proposta de planejamento inclusivo para os alunos com deficiência, considerando a documentação pedagógica como ferramenta para dar visibilidade aos processos de aprendizagem.

Palavras-chave: Documentação pedagógica. Planejamento. Educação inclusiva.

Introdução

⁵ PINHEIRO, Vanessa Tavares Brito. Docente efetiva do Estado do Paraná, atuando na cidade de União da Vitória como Pedagoga e Professora da Educação Especial. Aluna do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI da Universidade Estadual do Paraná, UNESPAR. E-mail: vanessatbp@escola.pr.gov.br.

⁶ SILVA, Sandra Salete de Camargo. Docente Associada do Colegiado de Pedagogia do Campus de União da Vitória e Docente permanente do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI da Universidade Estadual do Paraná, UNESPAR. Lidera e coordena o EPEDIN – Espaço de Estudos e Pesquisas em Educação Direito e Inclusão da Unespar e integra o CEDH/NESPI Centro de Educação em Direitos Humanos e Núcleo de Educação Especial e Inclusiva da Unespar E-mail: sandra-salete@unespar.edu.br.



**XVII Encontro Científico Pedagógico e
XIV Simpósio da Educação:
“PESQUISA NA PRÁXIS EDUCATIVA”**

De 30 de agosto a 03 de setembro de 2021
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183



A Educação Especial ao longo dos anos vem passando por grandes mudanças e transformações de conceitos e atitudes na maneira de tratar o deficiente. A sua trajetória no Brasil segue permeada de dificuldades e preconceitos. Segundo Mazzotta “A defesa da cidadania e do direito à educação das pessoas portadoras de deficiência é atitude muito recente em nossa sociedade” (MAZZOTTA, 2005, p. 12).

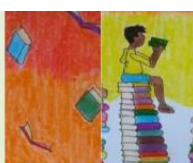
A partir da constituição de 1824 a educação passou a ser direito de todos e se manteve nas constituições seguintes, dando início a algumas transformações na forma de olhar para o deficiente. Em 1948 tivemos a Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, na qual se afirmou o princípio da não discriminação, reforçando o direito de todos à educação, inclusive da pessoa com deficiência.

De acordo com a Declaração de Salamanca (ONU, 1994), ao promover uma educação para todos, as escolas comuns representam o meio mais eficaz de se combater atitudes discriminatórias. Dessa forma, é fundamental o comprometimento das escolas em oferecer a “igualdade de oportunidades”, composta pelo ingresso e permanência na escola, vinculada ao direito de uma educação de qualidade para todos.

426

Em meio a essa conjuntura iniciamos em 2020 uma pesquisa que será desenvolvida no decorrer do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), intitulada Planejamento colaborativo e a Documentação Pedagógica como ferramenta para dar visibilidade aos processos de aprendizagens dos alunos da educação especial, buscando refletir sobre o trabalho colaborativo enquanto um poderoso instrumento para a inclusão escolar.

Para tanto, pretende analisar o planejamento proposto pelos professores de matemática dos 6º anos do ensino fundamental II, com a possibilidade da documentação pedagógica como ferramenta para dar visibilidade aos processos de aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação; conhecer as metodologias aplicadas aos alunos com deficiência de quatro escolas selecionadas no município de União da Vitória e pesquisar as possibilidades de uso da documentação pedagógica como uma ferramenta para dar visibilidade aos processos de aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas



habilidades/superdotação, na disciplina de matemática, dos alunos do 6º ano do ensino fundamental II.

Dessa forma, este estudo pretende apresentar caminhos preliminares a compreensão do planejamento colaborativo (professor do ensino comum e professor do atendimento educacional especializado), buscando dar visibilidade as aprendizagens dos alunos com deficiência. Freire nos alerta que [...] “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as suas possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. (FREIRE 1996, p. 21).

Neste sentido, a inclusão escolar propõe que sejam criadas condições desafiadoras em sala de aula, que contemplem a diversidade, apresentando o processo inclusivo como uma proposta de revolução na educação, que se dará através do reconhecimento das diferenças, respeito à diversidade e a promoção do desenvolvimento intelectual através da construção de novos paradigmas, considerando que um “dos grandes desafios da inclusão escolar é justamente favorecer o desenvolvimento específico de um sujeito num contexto coletivo” (PLETSCH, 2013, p. 11).

Desenvolvimento

427

O expressivo aumento do número de matrículas de alunos com deficiência nas escolas vem levantando um alerta. A educação inclusiva torna-se cada dia mais necessária e significativa dentro das escolas do País.

Educar para inclusão pressupõe educação para todos, dever do Estado e da família com a colaboração de toda a sociedade, como garantido no artigo 205 da Constituição Brasileira de 1988, com igualdade de condições, acesso e permanência.

Nessa perspectiva, o direito à educação passa a ser entendido como um direito fundamental. Aliado a educação enquanto direito fundamental, a Constituição ainda garante o atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Esse panorama da educação, provocou a aplicação da pesquisa no PROFEI visando refletir sobre a importância do trabalho colaborativo (pedagogo, professor do atendimento educacional especializado e professores de matemática dos 6º anos) como uma estratégia para



**XVII Encontro Científico Pedagógico e
XIV Simpósio da Educação:
“PESQUISA NA PRÁXIS EDUCATIVA”**

De 30 de agosto a 03 de setembro de 2021
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183



garantir a aprendizagem tanto dos alunos da educação especial como dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, desenvolvendo colaborativamente um produto final, além de dissertação com uma proposta de construção coletiva de orientações metodológicas para documentação pedagógica dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação.

Santos (2015) destaca que o trabalho colaborativo é uma importante estratégia para o processo de inclusão, apresentando resultados satisfatórios na aprendizagem dos conteúdos do currículo pelos alunos público alvo da educação especial.

Pensando na efetivação dessa prática destacamos a documentação pedagógica, que segundo Dahlberg, Moss & Pence é um exercício de reflexão, ação, diálogo com o educando a partir da prática do professor, objetivando a aprendizagem e a compreensão do processo pedagógico. Afirmam que a documentação pedagógica é “Instrumento vital para a criação de uma prática pedagógica reflexiva e democrática”. (DAHLBERG, MOSS & PENCE, 2003, p. 191).

Entender as diferenças está entre os desafios da educação. Para isso é fundamental que o professor planeje suas ações, reflita constantemente sobre suas práticas pedagógicas e sobre a avaliação da aprendizagem, pois são processos que se complementam e não podem ser pensados isoladamente.

Dessa forma, a documentação pedagógica como ferramenta para dar visibilidade ao processo de aprendizagem contribui para que o professor do ensino regular compreenda que a partir de mudanças na sua prática pedagógica é possível perceber as especificidades dos educandos, e assim romper com a ideia de educação homogênea, permitindo a construção de uma prática pedagógica comprometida com a perspectiva inclusiva.

Ser educador, hoje, é buscar conhecer cada vez mais cada um dos seus alunos, procurando as alternativas pedagógicas que melhor possam atender às peculiaridades e necessidades de cada um deles no processo de mediação da construção do conhecimento. (HEREDERO, 2010, p. 1999).



**XVII Encontro Científico Pedagógico e
XIV Simpósio da Educação:
“PESQUISA NA PRÁXIS EDUCATIVA”**

De 30 de agosto a 03 de setembro de 2021
 Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
 ISSN 1982-9183



Para a realização do presente estudo, serão utilizados procedimentos metodológicos compatíveis com a pesquisa descritiva, observando, registrando, interpretando e sugerindo alternativas para a problemática citada. Para Gil:

As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição de determinadas características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. [...] uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática (GIL 2002, p. 42).

Dessa forma, justifica-se a opção no projeto do mestrado pautada na pesquisa qualitativa, pois será trabalhado com métodos empíricos, a seleção do caso é intencional, a coleta de dados será aberta e sua análise interpretativa.

É preciso reconhecer que cada aluno aprende de uma forma, e com um ritmo próprio. Respeitar a individualidade de todas as pessoas significa dar oportunidades para todos aprenderem os mesmos conteúdos, fazendo as adequações necessárias do currículo. (HEREDERO, 2010, p. 198).

Nessa conjuntura, o resultado da pesquisa de mestrado visa contribuir com o processo de ensino aprendizagem das escolas selecionadas, buscando auxiliar os professores e equipe gestora a compreender a importância do planejamento colaborativo no processo de construção do conhecimento dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, objetivando uma aprendizagem significativa dos educandos.

Considerações Finais

Este estudo parte da evidência de que a diversidade em sala de aula ainda é um dos maiores desafios para o professor, como destacado por Marin e Braun (2013), e conclui que respeitar as necessidades específicas de cada aluno é pensar em uma escola para todos. A compreensão do trabalho colaborativo torna possível a efetivação de um instrumento que



**XVII Encontro Científico Pedagógico e
XIV Simpósio da Educação:
“PESQUISA NA PRÁXIS EDUCATIVA”**

De 30 de agosto a 03 de setembro de 2021
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183



contribui de forma significativa para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência.

É importante ressaltar que nesse processo o (a) professor (a) do ensino comum e da educação especial precisam ser colaborativos, dialogar com o objetivo comum de planejar, aplicar e avaliar o desenvolvimento dos estudantes num contexto inclusivo.

O desenvolvimento deste estudo destaca a importância da pesquisa que vem sendo efetivada no Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), rumo a uma proposta de planejamento inclusivo para os alunos com deficiência, considerando o trabalho colaborativo, propondo a documentação pedagógica como um instrumento para dar visibilidade as aprendizagens dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e que frequentam as salas de recursos multifuncionais das escolas selecionadas do município de União da Vitória.

A educação é um direito constitucional e a inclusão destaca-se na busca da efetivação desse direito como movimento de “luta” constante e permanente.

Reconhecemos que discussões com as que se fazem neste estudo necessitam passar por todas as esferas da sociedade e não apenas no cenário da educação. O olhar inclusivo precisa fazer parte do nosso cotidiano, não apenas com palavras, mas com atitudes. Desta forma, pretende-se contribuir para a melhoria da autoestima dos alunos público alvo da educação especial, promovendo o bem-estar individual e social.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9.394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.



**XVII Encontro Científico Pedagógico e
XIV Simpósio da Educação:
“PESQUISA NA PRÁXIS EDUCATIVA”**

De 30 de agosto a 03 de setembro de 2021
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183



DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. Documentação pedagógica: uma prática para a reflexão e para a democracia. In: **Qualidade na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca-Espanha.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa**: Um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.

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

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. (Orgs.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2013.

HEREDERO, E. S. **A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares**. Acta Scientiarum. Education, Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010.

MARIN, M.; BRAUN, P. **Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar**. In: GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. (Orgs.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: Ed UERJ, 2013, p. 49-64.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil**: História e políticas públicas. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, Shirley Aparecida dos; MAKISHIMA, Edne Aparecida Claser; SILVA, Thaís Gama da. **O Trabalho Colaborativo entre o Professor Especialista e o Professor das Disciplinas – O Fortalecimento das Políticas Públicas para Educação Especial no Paraná**. EDUCERE, PUCPR, 2015.





AS CONTRIBUIÇÕES DE CLARA ZETKIN PARA A EMANCIPAÇÃO DA MULHER

DOMINGUES, Analéia⁷ - UNESPAR

RESUMO

Nesta pesquisa, temos como objetivo analisar as contribuições de Clara Zetkin (1857-1933) para a emancipação da mulher. Ela foi uma importante personalidade do movimento feminista mundial. Analisou através de seus estudos e pesquisas a situação da mulher na sociedade burguesa e denunciou a opressão das mulheres trabalhadoras. Lutou pelo direito de receberem o mesmo salário. Também lutou contra todas as proibições que impediam as mulheres de fazer política; denunciou a hipocrisia do casamento burguês. Por ser uma autora pouco estudada na academia e que traz grandes contribuições para as questões femininas da atualidade nossa pesquisa, busca compreender quais foram as suas contribuições e buscará disseminar suas ideias. Para este intento realizamos um estudo sobre o contexto histórico, político, econômico e social vivido por esta autora. Utilizamos como referenciais teóricos autores como Zetkin (2019), Marx (2013), Engels (2002) dentre outros.

Palavras-chave: Clara Zetkin. Emancipação da mulher. Mulher trabalhadora.

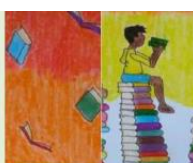
432

Introdução

Para compreendermos as questões da mulher vividas por Clara Zetkin, partimos do contexto histórico das mulheres no período da Revolução Industrial, utilizamos para tanto, uma breve análise de Marx sobre esse contexto. No livro *O Capital*, Marx (2013) afirma que à medida que a força humana passou a ser desnecessária na produção de mercadorias por conta da incorporação das máquinas no sistema produtivo, o trabalho infantil e o trabalho feminino passaram a ser utilizados pelo capitalista.

A incorporação do trabalho feminino pela grande indústria transformou para sempre a vida das mulheres. De acordo com Toledo (2012) as tarefas domésticas, monótonas e repetitivas, que não exigiam nada além do suor diário, foram acrescentadas, na fábrica, por ofícios diversos que exigiam dela inteligência, esperteza, atenção, e que

⁷ Professora do Colegiado de Pedagogia da Unespar- campus de Campo Mourão. Doutora em Educação pela UFSC.



fizeram dela uma verdadeira trabalhadora. “Mas também disso o capitalista se aproveitou para aumentar a mais-valia e as desigualdades entre homens e mulheres” (TOLEDO, 2012, p. 12).

Marx (2013) afirmou que com a incorporação do trabalho feminino pela grande indústria, a própria família foi transformada. A vida familiar passou a ser organizada em torno do trabalho. Segundo Goldman (2014) os bebês adoeciam e passavam fome em casa, enquanto as mães trabalhavam com os peitos cheios de leite. Mulheres grávidas não paravam para descansar com medo de serem substituídas. Muitas vezes trabalhavam até o dia do parto, quando não tinham seus filhos em meio as máquinas.

Ao ingressar no sistema produtivo como força de trabalho, a mulher passou a desempenhar jornada dupla. Além dos afazeres domésticos e o cuidado com os filhos, a mulher passou a contribuir com as despesas da casa, resultado do seu trabalho, acumulando inúmeras funções. Esse “fardo” é carregado pelas mulheres desde então. Pensar sobre as possibilidades de emancipação da mulher na sociedade burguesa é urgente e necessário. Clara Zetkin, a autora que orienta essa pesquisa contribui para elucidar as questões da exploração feminina e nos aponta caminhos para a emancipação da mulher.

Desenvolvimento

Clara Zetkin incansável socialista feminista, enfrentou um período de intensas greves, repressão e guerra. Foi escritora, mãe, deputada pelo Partido Comunista Alemão, filiada à corrente revolucionária e representada pela liga Spartacus, criada em 1915, juntamente com Rosa Luxemburgo e Karl Liebknecht. Foi também redatora-chefe do jornal e através dele uma incansável educadora popular das mulheres, dando-lhes informações da situação por elas vividas nas precárias condições de trabalho. Dirigiu o movimento socialista das mulheres durante todo o período anterior à I Guerra Mundial, e lutou dentro do SPD por uma perspectiva revolucionária sobre a questão da emancipação da mulher (TOLEDO, 2012).



**XVII Encontro Científico Pedagógico e
XIV Simpósio da Educação:
“PESQUISA NA PRÁXIS EDUCATIVA”**

De 30 de agosto a 03 de setembro de 2021
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183



Naquele período as mulheres estavam lutando por melhores condições trabalhistas, sobretudo nos Estados Unidos e na Europa, participando das greves junto com os homens. Em 1909, por exemplo, 30 mil costureiras industriais de grandes fábricas norte-americanas cruzaram os braços exigindo melhores salários, redução da jornada de trabalho, repúdio ao trabalho infantil e direito de sindicalização (TOLEDO, 2012, p. 24).

Em 1918, foi fundado o partido Comunista na Alemanha, Zetkin foi eleita membro do comitê central. De acordo com Toledo (2012) Zetkin sempre alertou que a escravidão das mulheres tem todas as suas raízes no regime burguês e que para acabar com essa servidão é preciso construir uma nova ordem social. Para isso seria necessário conscientizar as mulheres trabalhadoras sobre a sua condição de classe e educá-las nos princípios e no método do marxismo.

Zetkin (2019) diz que a mulher se tornou igual ao homem como trabalhadora; executando as mesmas funções, mas com um salário inferior. Ela entrou na vida econômica para ajudar seu marido a ganhar a vida, mas o modo de produção capitalista transformou-a em uma concorrente injusta. Ela queria trazer prosperidade para sua família, mas em vez disso a miséria desceu sobre ela. “A mulher proletária obteve seu próprio emprego porque queria criar uma vida mais ensolarada e agradável para seus filhos, mas ao invés disso ela se separou quase inteiramente deles” (ZETKIN, 2019, p. 3).

Se por um lado a entrada da mulher no sistema produtivo da grande indústria modifica a família, por outro, não livra a mulher dos afazeres domésticos. A jornada feminina passou a ser dupla. A esse respeito escreve Goldman (2014, p. 20):

As mulheres haviam ingressado na força de trabalho, mas ainda eram responsáveis por criar os filhos, cozinhar, limpar, costurar, remendar - o trabalho penoso e mecânico essencial para a família. As responsabilidades domésticas das mulheres impediam-nas de ingressar nos domínios públicos do trabalho, da política e de empreitadas criativas em pé de igualdade com os homens.

Em uma de suas obras “Somente em conjunção com a mulher proletária o socialismo será vitorioso, texto de 1896, Zetkin (2019, p.16) afirmava:



**XVII Encontro Científico Pedagógico e
XIV Simpósio da Educação:
“PESQUISA NA PRÁXIS EDUCATIVA”**

De 30 de agosto a 03 de setembro de 2021
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183



O contraste dentro da família entre o marido como proprietário e a mulher como não-proprietária tornou-se a base da dependência econômica e da ilegalidade social do sexo feminino. Essa ilegalidade social representa, segundo Engels, uma das primeiras e mais antigas formas de governo de classe. Ele afirma: “Dentro da família, o marido constitui a burguesia e a esposa o proletariado”.

Clara Zetkin foi também uma forte inimiga do feminismo burguês, afirmando que a luta da mulher proletária não pode ser a mesma do que a luta que a mulher burguesa trava com o homem de sua classe. Nesse sentido podemos afirmar que foi o capitalismo que trouxe a baila as questões sobre a mulher e seu papel social. Clara afirmava com tenacidade que a luta das mulheres e a luta comunista deviam marchar juntas, o que repercutia profundamente, como seus discursos incisivos, em seus companheiros e companheiras de partido. Dessa forma, as ideias da luta feminina revolucionária foram se impondo, tendo como norte a libertação da classe e a emancipação das mulheres através da revolução proletária, ideias duplamente revolucionárias para a época (A NOVA DEMOCRACIA, 2020)

Clara Zetkin denunciou a opressão das mulheres trabalhadoras. Lutou pelo direito de receberem o mesmo salário. Também lutou contra todas as proibições que impediam as mulheres de fazer política; denunciou a hipocrisia do casamento burguês e defendeu o direito das mulheres "de dispor de si mesma." Era a favor da livre escolha para as mulheres sobre o aborto e métodos contraceptivos, o que alguns líderes do Partido Socialdemocrata alemão eram contrários, e por uma educação laica e mista. Lutou pelo direito ao voto, como as outras mulheres feministas burguesas, com quem defendia que deveriam “sempre lutar juntas, mas marchar separadas (DATRI, 2020).

Considerações Finais

Tomando como base nosso objeto de estudo – as contribuições de Zetkin para a emancipação da mulher – foi indispensável para o desenvolvimento dessa pesquisa um estudo do contexto histórico, econômico, político e social em que essa autora desenvolveu seu pensamento teórico. Acreditamos que esse pensamento, está totalmente atrelado as condições materiais vividas pela autora.



**XVII Encontro Científico Pedagógico e
XIV Simpósio da Educação:
“PESQUISA NA PRÁXIS EDUCATIVA”**

De 30 de agosto a 03 de setembro de 2021
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183



Portanto, sua produção teórica busca responder questões candentes daquele contexto. Embora sua obra seja situada historicamente, pensamos que ela pode contribuir para refletirmos sobre as questões da emancipação da mulher na atualidade.

Referências

A NOVA DEMOCRACIA. **160 anos do nascimento de Clara Zetkin**. Disponível em: <https://anovademocracia.com.br/no-192/7140-160-anos-do-nascimento-de-clara-zetkin>
Acesso em 19 de novembro de 2020.

DATRI, Andrea. **Clara Zetkin a grande organizadora das mulheres trabalhadoras e socialistas**. Disponível em: <https://www.esquerdadiario.com.br/Clara-Zetkin-a-grande-organizadora-das-mulheres-trabalhadoras-e-socialistas>. Acesso em 13 de novembro de 2020.

GOLDMAN, Wendy. **Mulher, estado e revolução**. São Paulo: Boitempo, 2014.

LENIN, V. I. **O estado e a revolução**. São Paulo: Expressão popular, 2010.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

TOLEDO, Cecília (Org.). **A mulher e a luta pelo socialismo**: Clássicos do marxismo. São Paulo: Boitempo, 2012.

ZETKIN, Clara. Somente em conjunção com a mulher proletária o socialismo poderá ser vitorioso. Disponível em: <https://www.marxists.org/archive/zetkin/1896/10/women.htm>
Acesso em: 25 de novembro de 2020.

TROSTSKY, Leon. **A mulher e a luta pelo socialismo**. 2. ed. São Paulo: Sundermann, 2014.





**O MARXISMO NO GT TRABALHO E EDUCAÇÃO DA ANPED SUL:
DEBATE A PARTIR DA GENEALOGIA DOS AUTORES**

BUCZEK, Yohana Graziely de Oliveira)⁸ – Unicentro
MELO, Alessandro de⁹ – Unicentro

RESUMO

Esse texto apresenta um recorte de uma pesquisa a nível de mestrado em andamento no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro Oeste. Nosso objeto de pesquisa refere-se à apropriação da teoria marxista na produção do conhecimento no GT Trabalho e Educação (GTTE) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) da região Sul. Dada a limitação física deste texto, apresentamos resultados parciais de um dos objetivos específicos de nossa pesquisa que intenta apontar as principais genealogias no campo do marxismo e educação. Como fonte de análise, delimitamos 24 artigos publicados nos anais online da Anped Sul nas edições do evento de 2012, 2014, 2016, 2018 e 2020. No processo de levantamento dos autores marxistas referenciados nos artigos que compõem a fonte de nosso objeto de investigação, verificamos que comentadores brasileiros, de maneira geral, têm número de obras referenciadas igual ou maior que autores clássicos do marxismo. Em um momento anterior identificamos que vem ocorrendo nesses artigos o abandono de categorias analíticas fundamentais no pensamento marxista, como luta de classes, revolução e comunismo. A genealogia do campo do marxismo e educação, em processo de construção, mostra o prevalecimento de autores comentadores que se situam na perspectiva marxista em detrimento de autores considerados clássicos. Acreditamos que esse fato aliado ao produtivismo acadêmico pode ser um fator que explique o abandono de tais categorias. Argumentamos sobre a necessidade de retomarmos a leitura clássica dos textos de Marx e Engels e a devida compreensão das categorias de análise elaboradas pelos autores.

Palavras-chave: Anped Sul. GT Trabalho e educação. Marxismo e educação. Genealogia.

Introdução

Este texto é um recorte de uma pesquisa em andamento¹⁰ no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Centro-Oeste do Paraná. Nosso objeto de pesquisa é a apropriação da teoria marxista na produção do conhecimento no GT Trabalho e Educação (GTTE) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

⁸ Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná. Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná. E-mail: yohanagraziely@gmail.com.

⁹ Professor Associado do Departamento de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste. E-mail: alessandrodemelo@unicentro.br.

¹⁰ A pesquisa tem previsão de conclusão em dezembro de 2021.



**XVII Encontro Científico Pedagógico e
XIV Simpósio da Educação:
“PESQUISA NA PRÁXIS EDUCATIVA”**

De 30 de agosto a 03 de setembro de 2021
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183



(Anped) da região Sul, considerando que toda produção social do conhecimento está necessariamente vinculada a uma perspectiva de classe e exerce a função de mediação para intervenções no mundo humano. Nesse sentido, nos colocamos na contramão de teorias que compreendem o conhecimento como um processo neutro (TONET, 2013).

A nível nacional, há quase 40 anos o GTTE é um espaço de referência na produção do conhecimento no campo teórico do Trabalho e Educação, tendo o marxismo como princípio teórico-metodológico dominante. Conta com a atuação de pesquisadores vinculados a instituições de educação superior do Brasil que contribuem com o desenvolvimento de discussões sobre a problemática educacional a partir de pesquisas de mestrado ou doutorado, ou de projetos desenvolvidos internamente nas universidades em que trabalham.

Apesar do nosso objetivo geral, dada a limitação física deste texto, apresentamos resultados parciais de um recorte de um dos objetivos específicos que intenta apontar as principais genealogias no campo do marxismo e educação. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica e qualitativa e para compor o material de pesquisa, delimitamos 24 artigos das edições de 2012, 2014, 2016, 2018 e 2020, publicados nos anais online da Anped Sul.

Desenvolvimento

O desenvolvimento da investigação se insere em um contexto explicitamente contra revolucionário. Como se sabe, historicamente, a perspectiva revolucionária foi paulatinamente substituída pelo reformismo, e a centralidade do trabalho deu lugar à centralidade da política (TONET, 2012). Esse fato trouxe inúmeras repercussões práticas e teóricas que se evidenciam e demonstram sua complexidade na perda do objetivo revolucionário, inerente à condição de classe, pela maior parte da classe trabalhadora e no predomínio do politicismo que tem prevalecido nos amplos círculos dos trabalhadores (LESSA, 1997) e nos espaços acadêmicos, podendo ser identificado nas produções teóricas, conforme demonstrou Bertoldo (2015).

Nosso intento é investigar o tratamento que tem sido dado à teoria revolucionária e a transformação social no processo de produção do conhecimento no GTTE da Anped Sul. Compreendemos que a dominação ideológica da burguesia repercute fortemente na produção



**XVII Encontro Científico Pedagógico e
XIV Simpósio da Educação:
“PESQUISA NA PRÁXIS EDUCATIVA”**

De 30 de agosto a 03 de setembro de 2021
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183



da vida social, de forma que a teoria de Marx é, em grande medida, praticamente desconhecida pelos trabalhadores que estão fora do espaço universitário.

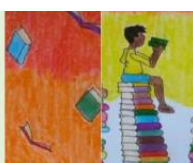
A produção teórica do referido GT ocorre a partir da atuação de pesquisadores vinculados a universidades. Compreendemos que, em decorrência de sua natureza e função social, a universidade é permeada por uma contradição, desempenha papel de formação do pensamento crítico, mas também cumpre função crucial na dominação ideológica e manutenção da sociedade burguesa. Considerando tal contradição, a academia é um dos espaços que contribuem com a disseminação do marxismo.

Também é necessário reconhecermos que toda produção teórica de Karl Marx não ocorreu nos bancos da academia universitária com o intento de atender exigências de um Programa de Pós-Graduação ou atualizar o currículo Lattes, sob a imposição do produtivismo acadêmico. A produção teórica de Marx foi desenvolvida a partir da crítica à ideologia burguesa, e tinha apenas um destinatário e um objetivo: sendo respectivamente, a classe trabalhadora e a revolução social (MARX, 2013).

Um de nossos objetivos anteriores da pesquisa de dissertação foi identificar as categorias marxistas empregadas nas análises dos artigos. Ao analisarmos o emprego da categoria luta de classes, revolução e comunismo, dentre outras, constatamos que, dos 24 artigos, 6 (25%) continham o termo revolução, entretanto, em 4 artigos (16%) foi utilizado para se referir à revolução industrial ou revolução tecnológica. Apenas 1 artigo (4%) apresenta a categoria da revolução, porém, não a desenvolve, tampouco, estabelece discussão com o objeto de estudo abordado. 1 artigo (4%) traz o termo revolução para designar que a principal tarefa da educação comunista é realizar uma revolução na consciência do homem, desprezando o caráter materialista da teoria.

Quanto à categoria da luta de classes, contabilizamos 5 artigos (20%) que apresentam esse termo, entretanto, em 4 (16%) deles o termo aparece somente uma vez e não se apresenta uma discussão de como a luta de classes interfere no objeto abordado no texto. Em apenas 1 dos artigos (4%), encontramos 9 recorrências da categoria da luta de classes e uma discussão adequada dessa categoria analítica em relação ao objeto de estudo.

A categoria do comunismo foi encontrada de forma explícita com duas recorrências em apenas 1 (4%) dos artigos, entretanto, fazia parte de um excerto de citação direta de um



**XVII Encontro Científico Pedagógico e
XIV Simpósio da Educação:
“PESQUISA NA PRÁXIS EDUCATIVA”**

De 30 de agosto a 03 de setembro de 2021
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183



texto do Marx. Apenas 1 (4%) dos artigos argumentou acerca da necessidade de organizar a produção voltada ao atendimento das necessidades humanas, desde o estômago à fantasia. Percebemos que, nesse artigo, não houve o emprego do termo comunismo, entretanto, a elaboração teórica do texto sugere referência à categoria.

A análise marxista destaca sua originalidade ao assumir a perspectiva de classe social e da luta de classes como ponto de partida de suas análises. Mattos (2007) aponta que as categorias das classes sociais e da luta de classes já tiveram momentos de maior centralidade no debate acadêmico. Destaca o autor que, atualmente, não é difícil encontrarmos análises que relativizam, ou até mesmo negam, essas categorias analíticas na investigação e estudo da sociedade capitalista. A nosso ver, no campo do marxismo, essas duas categorias são centrais para uma adequada compreensão da sociedade e das problemáticas educacionais. Até o momento, nossa análise corrobora com a argumentação defendida pelo autor.

No processo de análise dos 24 artigos, realizamos levantamento dos autores utilizados nas referências que desenvolvem suas análises a partir da perspectiva marxista. Obtivemos um número total de 42 autores que classificamos entre marxistas clássicos, os autores clássicos que escreveram a partir da tradição marxiana, e marxistas brasileiros, comentaristas brasileiros que partem da tradição marxista para desenvolver suas análises. Obtivemos um total de 14 autores na categoria de marxista clássicos, o que corresponde a um percentual de 33% e 28 autores na categoria de marxista brasileiro, o que totaliza 67%.

A explicitação desses resultados é necessária para problematizar algumas questões que envolvem o objetivo específico deste texto: pode o abandono de categorias fundamentais como luta de classes, revolução e comunismo estar associado à prevalência de comentaristas em detrimento de autores clássicos? Esse questionamento não se dá em virtude de desmerecimento de comentaristas, até porque no levantamento verificamos o uso de comentaristas seríssimos da obra marxista. Esse questionamento ocorre devido ao fato de que categorias elaboradas por Marx e Engels são fundamentais para a compreensão da problemática educacional na sociedade capitalista. No quadro abaixo, destacamos os autores mais referenciados por obra.

Quadro 1 - Autores marxistas clássicos e marxistas brasileiros mais referenciados por obra



**XVII Encontro Científico Pedagógico e
XIV Simpósio da Educação:
“PESQUISA NA PRÁXIS EDUCATIVA”**

De 30 de agosto a 03 de setembro de 2021
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183

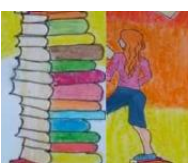
Marxistas clássicos	Total de obras	Marxistas brasileiros	Total de obras
Karl Marx	14	Gaudêncio Frigotto	14
István Mészáros	7	Demerval Saviani	14
Antonio Gramsci	6	Ricardo Antunes	7
Georgy Lukács	6	Acácia Kuenzer	7

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Percebemos que comentadores brasileiros, de maneira geral, têm número igual ou maior de obras referenciadas que autores clássicos, dois deles, respectivamente Frigotto e Saviani tem o mesmo número de obras referenciadas que Marx. Medeiros e Souza (2011) apontam que a formação aligeirada dos pesquisadores nos cursos de graduação, com carga horária reduzida de disciplinas que proporcionam fundamentação histórica e filosófica em detrimento de disciplinas de caráter metodológico e prático desqualificam a leitura de autores clássicos, como Marx e Engels. A isso, acrescentamos a imposição do produtivismo acadêmico que exige que o professor/pesquisador publique vários artigos no decorrer do ano, encaminhe orientações de trabalhos de conclusão de curso, desenvolve projetos de extensão, entre outras atividades que envolvem prazos pré-estabelecidos e escrita de relatórios. Esse contexto de produção favorece a tendência de busca por versões comentadas e/ou resumos de textos clássicos

Considerando que a produção do conhecimento é uma relação social, os desdobramentos das imposições para essa produção atualmente são limitantes e reduzem as possibilidades de criação do pesquisador, o encerrando em uma relação estranha ao processo de conhecimento. Nesse sentido, “parece-nos sustentável afirmar que a localização do intelectual (docente ou aluno) é radicalmente semelhante a do operário da metalurgia: cumpridor de tarefas, com criatividade brutalmente reduzida e cada vez mais limitadas pelos prazos” (MENEZES, 2018, online).

Considerações Finais



**XVII Encontro Científico Pedagógico e
XIV Simpósio da Educação:
“PESQUISA NA PRÁXIS EDUCATIVA”**

De 30 de agosto a 03 de setembro de 2021
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183



Até o presente momento da pesquisa em andamento, percebemos que tem ocorrido um processo de esvaziamento da teoria marxista constatada pelo abandono ou trato aligeirado das categorias: luta de classes, revolução e comunismo. Essa constatação vai ao encontro do que marxistas como Tonet (2012) e Bertoldo (2015) vêm há certo tempo nos alertando, sobre a perda da perspectiva revolucionário e a assunção reformismo, ocasionada pela perda de centralidade da categoria do trabalho.

A genealogia do campo do marxismo e educação, ainda em processo de construção, aponta para o prevailecimento de autores comentadores em detrimento dos clássicos. Isso aliado ao produtivismo acadêmico pode ser um fator que explique o abandono de categorias analíticas fundamentais, considerando que a obra de Marx é complexa e demanda um estudo sério e comprometido dos textos do próprio autor. Argumentamos sobre a necessidade de retomarmos a leitura clássica dos textos de Marx e Engels e a devida compreensão das categorias de análise elaboradas pelos autores.

Referências

BERTOLDO, Edna. **Trabalho e Educação no Brasil**: da centralidade do trabalho à centralidade da política. São Paulo: Instituto Lukács, 2015.

LESSA, Sérgio. Centralidade do trabalho: qual centralidade? **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, v.15, n. 22, pp. 153-164, set./1997. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacf/article/view/23513/21179>>. Acesso em 16 jun. 2021.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Livro I. São Paulo, Boitempo, 2013.

MATTOS, Marcelo Badaró. Classes sociais e luta de classes: a atualidade de um debate conceitual. **Revista em Pauta**, Rio de Janeiro, v. 20, p. 33-55, jun. 2007. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/viewFile/158/183>. Acesso em: 05 ago. 2021.

MEDEIROS, Dalva Helena de; SOUZA, Osmar Martins de. Marx e Engels: a importância da leitura dos clássicos na formação do educador. **Revista Germinal**, Londrina, v. 3, n. 1, p. 82-90, fev. 2011. Disponível em:



**XVII Encontro Científico Pedagógico e
XIV Simpósio da Educação:
“PESQUISA NA PRÁXIS EDUCATIVA”**

De 30 de agosto a 03 de setembro de 2021
 Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
 ISSN 1982-9183



<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/download/9495/6919>. Acesso em: 06 ago. 2021.

MENEZES, Jean Paulo Pereira de. A burocratização do trabalho docente, ou, da cafetinagem acadêmica. **Ponto Crítico**. 2018. Disponível em: <https://pontocritico.org/08/01/2018/burocratizacao-do-trabalho-docente-ou-da-cafetinagem-academica/>. Acesso em: 05 ago. 2021.

TONET, Ivo. Educação e revolução. In: BERTOLDO, Edna; MOREIRA, Luciano Accioly Lemos; JIMENEZ, Susana (orgs.). **Trabalho, educação e formação humana: frente à necessidade histórica da revolução**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012, p. 51-64.

TONET, Ivo. **Método científico: uma abordagem ontológica**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.



APONTAMENTOS CRÍTICOS SOBRE EMANCIPAÇÃO POLÍTICA, FEMININA E HUMANA EM MARX.

ARAUJO, Maria Eduarda dos Santos¹¹ – UNESPAR
SOUZA, Osmar Martins de¹² – UNESPAR

RESUMO

Este texto tem por objetivo principal discutir as categorias da emancipação política, feminina e humana. Para tanto, tomamos como base a categoria da emancipação humana, desenvolvida por Karl Marx, para analisar as categorias da emancipação política e feminina. A categoria da emancipação humana foi apresentada por Marx, primeiramente, em dois textos: Sobre a Questão Judaica, de 1843 e Glosas Críticas Marginais ao Artigo “O Rei da Prússia e a Reforma Social” de um Prussiano, de 1844. Nestes textos, Marx expôs as principais diferenças existentes entre a categoria da emancipação política – expressada por meio da cidadania/democracia – e da emancipação humana – que significaria a emancipação universal e efetiva da humanidade. Desse modo, a análise realizada neste estudo se fundamentou no método marxiano e revelou que a efetiva emancipação feminina só pode se realizar com a emancipação humana.

Palavras-chave: Emancipação política. Emancipação feminina. Emancipação Humana.

Introdução

Os movimentos de luta pela emancipação das mulheres englobam diversas vertentes teóricas e práticas. Este texto se situa na perspectiva teórica de Marx. Esta teoria é essencialmente revolucionária e tem como horizonte a luta pela efetiva emancipação da humanidade. A partir desta, verifica-se que o objetivo estratégico das lutas políticas dos trabalhadores e das trabalhadoras não deve ser a emancipação política, que é parcial e limitada, mas a emancipação humana, que é universal. Assim, a discussão referente à emancipação feminina, de acordo com a teoria marxiana, está vinculada com a emancipação

¹¹ Graduanda do 4º ano de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Campo Mourão – PR. Graduanda de Serviço Social pela UNIFATECIE – Campus de Campo Mourão – PR. E-mail: mariaeduardaaraujo.sa@gmail.com.

¹² Graduado em Filosofia, Mestre em Educação, Doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, na Linha de Marxismo, Lutas de Classes e Educação, e professor do Colegiado de Pedagogia da Universidade de Campo Mourão – Campus de Campo Mourão – PR. E-mail: prof.osmarunespar@gmail.com



**XVII Encontro Científico Pedagógico e
XIV Simpósio da Educação:
“PESQUISA NA PRÁXIS EDUCATIVA”**

De 30 de agosto a 03 de setembro de 2021
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183



humana, que é a forma de emancipação que supera todas as formas de exploração/opressão do homem sobre homem/mulher.

Tomamos como princípios para análise da questão da emancipação feminina as categorias da emancipação política e da emancipação humana, elaboradas por Karl Marx, principalmente, nos textos: Sobre a questão Judaica e Glosas Críticas Marginais ao Artigo “O Rei da Prússia e a Reforma Social” de um Prussiano. Nestes textos, Marx (2010) observou que a emancipação política representou a igualdade formal reivindicada pela burguesia que lhes permitiu tornarem-se detentores do poder político, econômico e ideológico. Já por emancipação humana, Marx a entendeu como sendo a emancipação real da humanidade, e que se apresenta como o horizonte pelo qual devem lutar os trabalhadores e trabalhadoras.

Ao encontro desses pressupostos, referente à emancipação feminina, pode-se identificar que, embora com todas as suas problemáticas, formalmente, ela pôde se realizar no âmbito da emancipação política. Porém, nessa forma de emancipação as mulheres não se emanciparam verdadeiramente, sobretudo, as mulheres da classe trabalhadora. A emancipação feminina, que vai ao encontro das preposições e limites da emancipação política, permitiu a participação das mulheres na produção industrial e direito ao voto, mas manteve estas mesmas mulheres na condição de trabalhadoras/exploradas. Sendo assim, identificamos como único caminho possível para a efetiva emancipação feminina a luta pela emancipação humana, visto que a primeira só pode significar e se realizar na luta pela emancipação de todos.

445

Desenvolvimento

Resultado (ou sintomas) de acontecimentos históricos, a sociedade de classes se fundamenta justamente na exploração do homem sobre o homem, no caso específico de uma classe, na dominação do homem sobre a mulher. Por isso, a questão da emancipação feminina e humana torna-se para nós objeto de investigação que deve ser analisado junto e em conformidade com a totalidade social, haja visto que essas relações se desenvolvem a partir das múltiplas determinações do contexto econômico, social, ideológico e político.

Engels (2010, p. 213), expôs que com o advento da propriedade privada também tiveram início o patriarcalismo e o Estado patriarcalista. A partir dessas mudanças na forma



**XVII Encontro Científico Pedagógico e
XIV Simpósio da Educação:
“PESQUISA NA PRÁXIS EDUCATIVA”**

De 30 de agosto a 03 de setembro de 2021
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183



de organização social, o *status* da mulher se deteriorou, pois os privilégios socialmente atribuídos ao homem pelo patriarcado colocaram as mulheres em um lugar de subalternidade e silenciamento nas relações econômicas, efetivas e políticas. Na sociedade capitalista, com a consolidação da emancipação política, a condição da mulher sofreu alterações com a conquista de alguns direitos, mas estas conquistas não se estenderam a todas as esferas da convivência social e, logo, tampouco resultaram na igualdade entre as mulheres e os homens.

Conforme Leacock (2019, p. 53), o sistema capitalista exigiu uma nova forma de relacionamento entre homens e mulheres, a qual se constitui, fundamentalmente, sob a égide da exploração e da opressão. Neste contexto, a discussão sobre a relação entre emancipação feminina e humana se faz relevante, posto que a emancipação efetiva da mulher só se realizará em uma sociedade genuinamente humana. Sobre essa questão, Marx (2010) esclareceu com profundidade e rigor científico, em *Sobre a Questão Judaica e Glosas Críticas Marginais: de um Prussiano*, as principais diferenças existentes entre a categoria da emancipação política e da emancipação humana e definiu o caminho pelo qual devem orientar-se os trabalhadores e as trabalhadoras no direcionamento de suas lutas políticas. Para Marx, em termos concretos, a revolução política representou,

[...] concomitantemente a dissolução da sociedade antiga, sobre a qual está baseado o sistema estatal alienado do povo, o poder do soberano. A revolução política é a revolução da sociedade burguesa. Qual era o caráter da sociedade antiga? Uma palavra basta para caracterizá-la: a feudalidade (MARX, 2010, p. 51).

A emancipação política representou os interesses da burguesia, serviu para dissolver a sociedade antiga, superar o antigo modo de produção da vida (o feudal) e estabelecer uma nova forma de organização social baseada no trabalho assalariado.

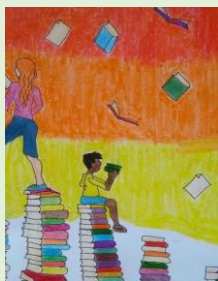
Marx (2010) definiu que para a humanidade tornar-se efetivamente emancipada é preciso superar a emancipação política, posto que esta se mantém nos limites da própria política. Assim, escreveu que:

A emancipação política é a redução do homem, por um lado, a membro da sociedade burguesa, a indivíduo egoísta independente, e, por outro, a



**XVII Encontro Científico Pedagógico e
XIV Simpósio da Educação:
“PESQUISA NA PRÁXIS EDUCATIVA”**

De 30 de agosto a 03 de setembro de 2021
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183



cidadão, a pessoa moral. Mas a emancipação humana só estará plenamente realizada quando o homem individual real tiver recuperado para si o cidadão abstrato e se tornado ente genérico na qualidade de homem individual na sua vida empírica, no seu trabalho individual, nas suas relações individuais, quando o homem tiver reconhecido e organizado suas “forças próprias” (forças próprias) como forças sociais e, em consequência, não mais separar de si mesmo a força social na forma da força política (MARX, 2010, p. 54).

É nesta perspectiva (da emancipação humana) que a luta pela emancipação das mulheres deve ocorrer, e o meio para alcançar este objetivo é a revolução social, pois para Marx (2010, p. 51) “A revolução política é a da sociedade burguesa”. Desta forma, entendido que foi com a instauração da sociedade de classes que a mulher passou a ocupar uma posição significativamente inferior quando comparada ao do homem, cabem aos movimentos revolucionários que lutam pela emancipação da mulher, atuar com vistas à emancipação humana tendo como estratégia de luta, a revolução social.

Embora a condição de ser mulher subjaza uma série de opressões e violências apenas por ser mulher – como é o caso da mulher burguesa –, a condição da mulher trabalhadora se diferencia, conforme afirmou Lênin (2007, online), “No regime capitalista, de fato, a metade do gênero humano, constituída pelas mulheres, sofre dupla opressão”, isto é, ao participar da produção industrial, a mulher – que já sofria as consequências de ser mulher –, sofre, também, as consequências de ser trabalhadora.

Apesar de todas as leis libertadoras criadas com a emancipação política para que as mulheres garantissem direitos como o divórcio, direito ao voto ou participação na política, as mulheres não alcançaram a verdadeira emancipação, pois continuaram a ser oprimidas e exploradas na condição de trabalhadora da indústria e escrava doméstica. Por isso, há de se considerar que:

A verdadeira emancipação da mulher, o verdadeiro comunismo, só começará onde e quando comece a luta das massas (dirigida pelo proletariado, que detém o poder do Estado), contra a pequena economia doméstica, ou melhor, onde comece a transformação em massa dessa economia na grande economia socialista (LENIN, 2007, on-line).



**XVII Encontro Científico Pedagógico e
XIV Simpósio da Educação:
“PESQUISA NA PRÁXIS EDUCATIVA”**

De 30 de agosto a 03 de setembro de 2021
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183



Como visto, as várias formas de opressões e explorações que sofrem as mulheres possuem raízes que se fundam no sistema capitalista, e que só podem ser superadas com a *supressão da propriedade privada dos meios de produção* e a instauração de uma sociedade essencialmente humana que seria, nesta perspectiva, a sociedade *comunista*, pois, embora as mulheres tenham conquistado direitos, estes se limitaram ao campo da política. Importante ressaltar que foram direitos necessários, com a finalidade de diminuir os conflitos já existentes, porém não foram suficientes para garantir a emancipação da mulher na sociedade, sobretudo a emancipação da mulher trabalhadora, que se manteve e se mantém na condição de explorada e oprimida pelas relações sociais e de trabalho.

Ademais, de todas as considerações feitas neste texto sobre a categoria da emancipação política, feminina e humana, consideramos de suma importância a necessidade de compreender a instituição *família* e o papel que fora relegado às mulheres como necessários para a perpetuação e manutenção da sociedade de classes.

Considerações Finais

Diante das discussões levantadas a partir da bibliografia fundamental deste trabalho, verifica-se que para a supressão da propriedade privada e superação da sociedade de classes é preciso considerar o potencial da mulher, sobretudo, o potencial da trabalhadora. Pois, como visto, o sucesso (ou não) dos movimentos revolucionários dependerão, também, de sua participação ativa. Entretanto, é preciso salientar a necessidade do direcionamento das lutas políticas para uma perspectiva classista, posto que não é possível que a mulher se emancipe verdadeiramente apenas no âmbito da emancipação política ou feminina. Não há possibilidades reais e concretas das mulheres se emanciparem sem que a toda a humanidade também alcance esta condição. A emancipação efetiva da mulher só pode significar a emancipação de todos e se dará apenas no campo da emancipação humana, o que resultará no fim da propriedade privada dos meios de produção e na transformação da sociabilidade do capital para a comunista.

Referências



**XVII Encontro Científico Pedagógico e
XIV Simpósio da Educação:
“PESQUISA NA PRÁXIS EDUCATIVA”**

De 30 de agosto a 03 de setembro de 2021
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183



ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

LEACOCK, Eleanor Burke. **Mitos da dominação masculina: uma coletânea de artigos sobre as mulheres numa perspectiva transcultural**. São Paulo: Instituto Lukács, 2019.

LÊNIN, Vladimir Ilitch. **A emancipação das mulheres e a revolução proletária**. São Paulo: Lavrapalavra, 2021.

LÊNIN, Vladimir Ilitch. A contribuição da mulher na construção do socialismo. In: _____. **O Socialismo e a Emancipação da Mulher**. Rio de Janeiro: Editorial Vitória, 1956. Disponível em <https://www.marxists.org/portugues/lenin/1919/07/28.htm>. Acesso em 30 de Jul. de 2021.

LÊNIN, Vladimir Ilitch. O Dia Internacional da Mulher. In: _____. **O Socialismo e a Emancipação da Mulher**. Rio de Janeiro: Editorial Vitória, 1956. Disponível em <https://www.marxists.org/portugues/lenin/1919/07/28.htm>. Acesso em 30 de Jul. De 2021.

MARX, Karl. **Glosas críticas marginais ao artigo “O rei da Prússia e a reforma de um social” de um prussiano**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MARX, Karl. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010.



**CASA FAMILIAR RURAL: UMA REFLEXÃO ACERCA DA PRÁXIS EDUCATIVA
VIVENCIADA EM CRUZ MACHADO – PR**

LIMA, Susana Maria de¹³ – FAVENI
VERGOPOLAN, Roseli¹⁴ – UNESPAR

RESUMO

As Casas Familiares utilizam-se da metodologia da alternância por meio de aporte teórico acerca das disciplinas e vivencia também a prática daquilo que foi aprendido. O presente trabalho tem por objetivo apresentar alguns elementos e vivências de alunos e professores da Casa Familiar Rural de Cruz Machado, no estado do Paraná. A metodologia desse trabalho é teórico e de campo com análise do PPP da instituição. Diante disso, a Casa Familiar que consiste em alternar os dias em que o estudante está estudando na instituição e planejamento das práticas dos estudantes no tempo que estão em sua realidade que são frutos do campo e da agricultura familiar.

Palavras-chave: Educação. Pedagogia da Alternância. Educação do Campo. Casa Familiar Rural.

Introdução

O presente trabalho tem por objetivo apresentar alguns elementos da prática educativa vivenciada por alunos e professores da Casa Familiar Rural de Cruz Machado, no estado do Paraná. Este trabalho, justifica-se pela relevância de discutir a Educação voltada para os sujeitos que vivem no campo, assim como as suas particularidades e desafios diários. A metodologia desse trabalho é de cunho teórico bibliográfico, com ênfase no Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Barão do Cerro azul, que administra a Casa Familiar.

Tendo em vista a Pedagogia da Alternância e sua importância para o sujeito do campo, buscou-se nessa proposta de pesquisa refletir sobre o funcionamento da Casa Familiar

¹³ Pedagoga pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), graduanda do Curso de Especialização em Psicopedagogia e Supervisão Escolar pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI) e professora dos Anos Iniciais da rede particular de ensino do município de União da Vitória. E-mail: susanalima815@gmail.com.

¹⁴ Pedagoga. Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). Professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, junto à rede pública Municipal de União da Vitória-PR. Docente do Colegiado de Pedagogia (UNESPAR/FAFIUV). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação: teoria e prática (GEPE), vinculado ao CNPq. E-mail: roseli_vergopolan@yahoo.com.br.



Rural de Cruz Machado-PR. Para isso será abordado um breve histórico da cidade e do surgimento da escola até os dias de hoje, todas as informações obtidas sobre a metodologia da escola e o cotidiano de seus alunos foram obtidas por meio do PPP da instituição em questão.

Desenvolvimento

Por muitos anos a Educação Rural, predominou no contexto do campo, porém, essa educação visava apenas a escola, não o campo propriamente dito, eram ensinados conteúdo das escolas normais da cidade.

No entanto, a Escola do Campo vem construindo sua identidade, ao longo dos anos, pela presença atuante dos movimentos sociais que reivindicam, muito antes da existência da Coordenação, escola pública de qualidade, permanência das escolas no campo, conteúdos escolares que valorizem a cultura dos sujeitos do campo, entre outras. (GARCIA, 2016, p. 71)

Os movimentos sociais vêm lutando a partir da década de 80 para que a educação do campo seja voltada para o sujeito do campo, nesse caso não se trata apenas do Movimento dos Sem Terra (MST), mas sim uma causa de todos os movimentos sociais, pois se não trabalha o sujeito do campo, não se tem uma educação de qualidade, isso devido a realidade dos alunos do campo. Esses movimentos sociais têm tudo a ver com a transformação social, pois foi por meio deles que começou a ser valorizado o sujeito do campo em si. Sobre isso Garcia (p. 29, 2016) afirma que “[...] a Educação do Campo é fruto da luta dos movimentos sociais e que ela carrega a concepção ampla de educação, voltada para a transformação social”.

De acordo com Ramos (p. 17) a Educação do Campo

Ainda encontra-se apenas no início, e pouco se houve falar em um incentivo governamental para uma educação mais específica realmente adotada no, e voltada para o, campo brasileiro, com exceção de poucos projetos mantidos mais pelos próprios sujeitos do que pelo Estado. Ainda que as diretrizes curriculares da Educação do Campo estejam priorizando em certas regiões uma aplicação educacional do campo com maior participação do governo estadual e federal, falta muito para que a realidade dessa Educação em particular se solidifique enquanto algo realmente eficaz para a melhora na qualidade de vida dos sujeitos que por lá vivem e residem.



**XVII Encontro Científico Pedagógico e
XIV Simpósio da Educação:
“PESQUISA NA PRÁXIS EDUCATIVA”**

De 30 de agosto a 03 de setembro de 2021
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183



Segundo Ramos (p. 17) “O sistema educacional conhecido hoje como Pedagogia da Alternância é relativamente jovem, se for considerar a sua implantação nas áreas rurais do campo brasileiro[...]”, visto que, surgiu à alguns anos na França, a partir de um movimento francês, nesse sentido, a Pedagogia da Alternância visa a formação técnica, mas na instituição aqui mencionada, esta Pedagogia é implantada juntamente com as demais disciplinas exigidas no Currículo brasileiro, ou seja, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Diante disso, as Casas Familiares utilizam-se da metodologia da alternância, que consiste em alternar os dias em que o estudante está estudando na instituição, desse modo, uma semana esse aluno fica na Escola (Casa Familiar) onde tem um aporte teórico acerca das disciplinas e vivência também a prática daquilo que aprende em sala de aula. A Casa Familiar e seus professores estimulam a aprendizagem para o campo, ou seja, ensinam de acordo com a realidade dos seus alunos, que são frutos do campo, da agricultura familiar. Num segundo momento esses alunos voltam para a sua residência onde lhe é possibilitado aplicar os seus conhecimentos na sua propriedade juntamente com a sua família e conta também com o auxílio de um educador (chamado de monitor) que os orienta.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística no último censo (2010), o município de Cruz Machado localiza-se ao sudeste estado do Paraná com cerca de 18.040 habitantes, onde 33,7% da população cruz-machadense residia na área urbana e 66,3% na área rural. A partir desses dados percebe-se que a área rural do município é responsável por grande parte da economia, tendo como principais atividades a agricultura, pecuária e extrativismo, já que a cidade é reconhecida como uma das maiores produtoras de erva-mate.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (2013):

A Casa familiar Rural de Cruz Machado está localizada na área rural da cidade, mais especificamente na Linha Iguazu Sul/Km 5, foi fundada no ano de 2009 com o objetivo de atender os alunos vindos exclusivamente da área rural do município. A metodologia adotada é a da Pedagogia da Alternância, ou seja, a escola funciona de modo integral, recebe turmas do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio, esses alunos chegam na segunda-feira próximo das 10h da manhã, pois em sua maioria moram em localidades distantes e dependem de transporte do município para chegar até na cidade e depois se dirigir até a escola, quando chegam os alunos recebem café da manhã e possuem o atendimento personalizado, que é um atendimento individual para cada aluno, onde é realizada a acolhida. (CRUZ MACHADO, 2013, s/n/p)



**XVII Encontro Científico Pedagógico e
XIV Simpósio da Educação:
“PESQUISA NA PRÁXIS EDUCATIVA”**

De 30 de agosto a 03 de setembro de 2021
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183



Outra dinâmica realizada nessa escola é a **Colocação Comum** que tem o objetivo de materializar e socializar, por meio de um texto o relato das experiências de cada aluno, ou seja, cada aluno na semana que antecede sua volta para casa recebe um tema que deverá desenvolver na prática em sua propriedade, após isso escreve um relato de como isso aconteceu e no dia da **Colocação Comum** expõe para seus professores e colegas, esse é um exemplo de como a Casa Familiar Rural e a Pedagogia da Alternância visam valorizar seus alunos e a realidade que estão inseridos, propondo atividades de intervenção, o que melhora a qualidade da produção da propriedade dos alunos e seus familiares.

A Educação do Campo tem se desenvolvido em muitos lugares por meio de programas de práticas comunitárias, de experiências pontuais. Não se trata de desvalorizar ou de ser contra essas iniciativas porque elas têm sido uma das marcas de nossa resistência. Mas é preciso ter clareza de que isto não basta. A educação somente se universaliza quando se torna um sistema, necessariamente público. Não pode ser apenas soma de projetos e programas. Por isso nossa luta é no campo das políticas públicas, porque esta é a única maneira de universalizar o acesso de todo o povo do campo à educação. (CALDART, 2005, p. 27)

453

A escola se localiza na área rural, possui dormitórios, cozinha, laboratórios e monitores noturnos, para que os alunos não fiquem sozinhos durante a noite. Atualmente a escola conta com cerca de 14 professores, vale ressaltar aqui que, essa escola rural é uma extensão do Colégio Estadual Barão do Cerro Azul, ou seja, mesmo buscando a qualidade de ensino para os alunos do campo, ainda se prende à algumas referências de uma escola urbana, que administra e coordena a Casa Familiar Rural. (CRUZ MACHADO, 2013)





Figura 1 – Casa Familiar de Cruz Machado-PR

Fonte: <https://www.facebook.com/Casafamiliardecruzmachado>



Figura 2 – Visita em uma propriedade - Cruz Machado-PR

Fonte: <https://www.facebook.com/Casafamiliardecruzmachado>

Conforme o PPP (2013) alunos possuem doze disciplinas de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a carga horária de algumas disciplinas é reduzida para que se possa ter as disciplinas técnicas, essas são Horticultura, Solo, Administração Rural, Produção Animal, Aulas Práticas, Produção Vegetal, Agroecologia, Infraestrutura Rural e Agroindústria. Essa escola trabalha de modo interdisciplinar, ou seja, buscam por estar trabalhando sempre um tema norteador em todos as disciplinas, para que se possa explorar um pouco de cada área de conhecimento e desenvolver todas as habilidades possíveis.

A escola terá tanto mais lugar no projeto político e pedagógico da Educação do Campo se não se fechar nela mesma, vinculando-se com outros espaços educativos, com outras políticas de desenvolvimento do campo, e com a própria dinâmica social em que estão envolvidos os seus sujeitos. (CALDART, 2005 p. 30)

Como mencionado anteriormente a Casa Familiar Rural, utiliza-se da Pedagogia da Alternância que busca valorizar o sujeito do campo. As imagens acima mostram o ambiente



**XVII Encontro Científico Pedagógico e
XIV Simpósio da Educação:
“PESQUISA NA PRÁXIS EDUCATIVA”**

De 30 de agosto a 03 de setembro de 2021
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183



escolar desses alunos, esta escola está inserida no meio rural, possui referências das vivências e do seu cotidiano. Nesse sentido, na escola os alunos conseguem vivenciar a teoria e a prática de maneira indissociável, visto que, no momento que estão em casa levam uma bagagem de novos conhecimentos e habilidades para contribuir na sua propriedade.

Considerações Finais

Podemos considerar que, a Casa Familiar Rural possui grande importância na vida do povo camponês, pois um ensino voltado para esses sujeitos reflete diretamente na dinâmica do campo, na agricultura familiar a fim de melhorá-la.

Como percebemos esses estudantes adquirem um leque amplo de conhecimentos específicos para a vida no campo, com isso melhora o rendimento e produção da família, ou seja, o aluno aplica aquilo que aprendeu na semana em que esteve na escola em sua propriedade, visto que, maioria das famílias do campo não possuem um atendimento técnico para auxiliá-los em suas produções. Além disso, esses estudantes são estimulados e preparados para continuar estudando na área que envolve a vida no campo, valorizando ainda mais as suas origens.

Nesse sentido, este texto apresenta apenas um breve relato do cotidiano, metodologias e do currículo utilizado pela Casa Familiar Rural de Cruz Machado-PR. Há diversas análises serem realizadas sobre essa instituição, que requer uma pesquisa de campo, baseada em entrevistas e relatos de quem realmente vivencia essa realidade.

Referências

CALDART, R.S. **Elementos para construção do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo**. In PARANÁ, SEED.SEDEF. Cadernos Temáticos: Educação do Campo. Curitiba, 2005.

CRUZ MACHADO. PPP. **Projeto Político Pedagógico**. Colégio Estadual Barão do Cerro Azul, Cruz Machado -PR, 2013.



**XVII Encontro Científico Pedagógico e
XIV Simpósio da Educação:
“PESQUISA NA PRÁXIS EDUCATIVA”**

De 30 de agosto a 03 de setembro de 2021
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183



FACEBOOK. **Casa Familiar Rural de Cruz Machado.** Disponível em:
<<https://www.facebook.com/Casafamiliardecruzmachado>> Acesso em: 04 de ago. de 2021.

GARCIA, T. M. B.org. **Leituras: escolas do campo e textos: propostas e práticas.** Ed. Ijuí. RS: 2016.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.** (2010). Disponível em:<
<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/cruz-machado/panorama>> Acesso em: 04 de ago. de 2021.

RAMOS, A. **Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância: um estudo de caso da casa Familiar Rural de Bituruna – PR.** Matinhos, 2009.



**FORMAÇÃO DOCENTE EM NÍVEL MÉDIO NA MODALIDADE NORMAL:
ASPECTOS HISTÓRICOS**

PEREIRA, Noeli Maria¹⁵ – UNICENTRO
MELO, Alessandro de¹⁶ – UNICENTRO

RESUMO

Este resumo expandido versa sobre a formação de professoras e professores em nível médio na modalidade normal. Desse modo, objetivamos apresentar aspectos históricos do processo de constituição da Escola Normal no Brasil delimitando como período de estudo a criação da primeira Escola Normal na década de 1835, época do Brasil Imperial, até a promulgação da LDBEN/96. Como aporte metodológico, pautamo-nos na abordagem de pesquisa qualitativa e na revisão bibliográfica de estudiosos da área os quais contribuíram para a sistematização do estudo em questão no sentido de levantarmos a trajetória da formação docente no âmbito da Escola Normal. Conclusões indicam que a formação docente no Brasil para atuação nos anos iniciais da Educação Básica, iniciaram pela Escola Normal, sendo assim, este espaço formativo foi de fundamental importância para a expansão da escola primária, bem como socialização de saberes. Embora durante sua trajetória histórica ela tenha passado por períodos de dificuldade de implantação e consolidação, a formação em nível médio ainda resiste como uma opção formação inicial e profissional no âmbito do Ensino Médio, que se constitui de grande importância num país que ainda não universalizou o ensino superior e ainda não conseguiu instituir na sua plenitude o que preconiza a LDBEN/96, quando se refere que a formação de professores para atuar nos anos iniciais da Educação Básica obrigatória seja realizada preferencialmente nos cursos de Licenciatura em Pedagogia.

Palavras-chave: Formação Docente. Escola Normal. Aspectos históricos.

Introdução

O texto em relato constitui parte de uma pesquisa em nível de mestrado vinculada ao PPGE da UNICENTRO, no qual problematizamos a questão da formação docente em nível médio na modalidade normal, para tanto, apresentamos um recorte do estudo que retoma em linhas gerais os aspectos históricos constituintes da Escola Normal no Brasil.

¹⁵Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Estadual do Centro Oeste – UNICENTRO. Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – UNICENTRO, Integrante do Grupo de Pesquisa em Trabalho, Educação e História - GETEH. E-mail noepereiram@hotmail.com.

¹⁶Doutor em Educação, professor associado da Universidade Estadual do Centro Oeste - UNICENTRO, Departamento de Pedagogia e do PPGE. Líder do Grupo de Pesquisa em Trabalho, Educação e História – GETEH. E-mail alessandrodemelo@unicentro.br.



**XVII Encontro Científico Pedagógico e
XIV Simpósio da Educação:
“PESQUISA NA PRÁXIS EDUCATIVA”**

De 30 de agosto a 03 de setembro de 2021
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183



A formação profissional de professoras e professores constitui-se em um tema denso de discussões tanto nas produções científicas acadêmicas quanto na pauta de políticas públicas de governo. Pensar a formação docente destinada à habilitação profissional para atuação na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental historicamente não constitui tarefa fácil, são muitas vicissitudes, avanços e retrocessos que demarcaram a formação docente nesse nível de ensino.

Nesse contexto, temos a indagação: quais são os aspectos históricos constituintes da Escola Normal no Brasil? Para responder tal problemática, elencamos como objetivo analisar a evolução histórica da formação docente em nível médio no Brasil, apresentando a Escola Normal como lócus dessa formação, posteriormente descaracterizada pela instituição da Habilitação Específica de 2º Grau para o Exercício do Magistério de 1º Grau e novamente tomada como Curso Normal a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN).

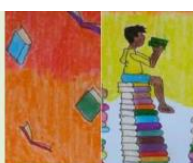
Temos como aporte teórico autores como Tanuri (2000), Saviani (2005, 2009), Brzezinski (2012), Gonçalves e Pimenta (1990), Wachowicz (1984), Ribeiro (2010), Aranha (2006), Nagle (2009), entre outros que embasaram teoricamente nossa discussão.

No que se refere ao percurso metodológico, utilizamos da pesquisa de abordagem qualitativa, a qual enfatiza as particularidades de uma problemática de estudo em seu significado social e cultural, permitindo o tratamento da singularidade e subjetividade dos fenômenos sociais.

Desenvolvimento

A Escola Normal no cenário brasileiro possui uma historicidade de quase dois séculos, passou por períodos intermitentes, reformulações curriculares e didático-pedagógicas e se encontra em vigor no Estado do Paraná com a atual denominação de Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Nível Médio na Modalidade Normal.

À medida que as transformações de ordem ideológica, político e cultural foram influenciando nosso país, o intento de organização da instrução pública exigiu do Estado uma



**XVII Encontro Científico Pedagógico e
XIV Simpósio da Educação:
“PESQUISA NA PRÁXIS EDUCATIVA”**

De 30 de agosto a 03 de setembro de 2021
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183



resposta institucional no que diz respeito ao preparo das professoras e dos professores e assim, começam a surgir no cenário sócio-cultural brasileiro no final do terceiro decênio século XIX até os anos de 1880 as primeiras escolas específicas para formação docente. Villela (1990) descreve que,

A criação da escola normal se dá num momento marcado por forte idealização da educação que caracterizou por uma crença ilimitada no poder civilizatório da instrução [...]. Esperavam, através da formação de professores, derramar as "luzes" sobre a população e garantir a ordem naqueles tempos tumultuados (VILLELA, 1990, p. 140).

As primeiras tentativas de implantação das Escolas Normais no Brasil datam dos anos de 1830 a 1840. Foi um modelo transplantado da sociedade europeia, pensada um período instável do Brasil Imperial o qual estava marcado pelo gradual desgaste das propostas liberais e acolhimento das práticas conservadoras. No período, as Escolas Normais não lograram muito êxito, apresentaram períodos intermitentes, vida curta e incerta, revelado por movimentos de constante abertura e fechamento das instituições.

Destarte, as primeiras Escolas Normais brasileiras foram estabelecidas pela iniciativa das Províncias logo após a reforma Constitucional de 12/08/1834, que instituiu o Ato Adicional de 1834 e, por força normativa desse dispositivo, foi delegado às Provinciais a incumbência de legislar sobre a instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la. Desde a sua criação, as Escolas Normais brasileiras fizeram parte dos sistemas provinciais.

Temos como marco histórico o ano de 1835 como origem da primeira Escola Normal no Brasil, precisamente na Província do Rio de Janeiro, cidade de Niterói.

Villela (2018) problematiza que, na época da constituição desta primeira Escola Normal, a sociedade daquela localidade estava nas mãos de uma camada dirigente “[...] hierarquizada, violenta e excludente que concebeu na formação do professor o agente de uma mentalidade moralizante e ordeira que se sobrepunha à função de difusão de conhecimentos” (VILLELA, 2018, p. 83).

As Escolas Normais só foram apresentar estabilidade por volta de 1870, coincidindo com a consolidação das ideias liberais de educação popular e obrigatoriedade da instrução pública. Foi no período republicano que essas instituições obtiveram alguma estabilidade e



**XVII Encontro Científico Pedagógico e
XIV Simpósio da Educação:
“PESQUISA NA PRÁXIS EDUCATIVA”**

De 30 de agosto a 03 de setembro de 2021
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183



foram, ao longo dos anos, consolidando-se como espaços formativos docentes, permanecendo até os dias atuais como uma opção de formação inicial para a área educacional voltada a preparar professoras e professores para os anos iniciais da Educação Básica.

A consolidação das Escolas Normais no Brasil resultou de um longo, difícil e oscilante processo que se estendeu por mais de um século, e só veio a atingir seu ponto de estabilidade nas décadas de 50 e 60 do século XX, após a reforma conhecida como Reforma Capanema, expressa na Lei Orgânica do Ensino Normal aprovada em 1946.

No entanto, contraditoriamente à esperança de que, uma vez consolidadas essas Instituições de Ensino no século XX, seriam mantidas e aperfeiçoadas como espaços formativos de professores para os anos iniciais da Educação Básica, esta expectativa foi desfeita sob a égide do Golpe Militar de 1964, que causou a desmontagem da organização das Escolas Normais para em seu lugar impor as Habilitações Específicas de 2º Grau para o Exercício do Magistério de 1º Grau, instituídas pelo artigo 30 da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, e regulamentadas pelo Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 349/72.

Com a imposição desse dispositivo legal as já tradicionais Escolas Normais foram reduzidas a simples habilitações de 2º grau, dispersas em meio a muitas outras, causando a descaracterização desse modelo de ensino e um quadro precário de formação docente bastante preocupante. A profissionalização compulsória perdurou por onze anos, sendo alterada somente em 1982, pela Lei n. 7.044, de 18 de outubro de 1982.

Na década de 1996, com a promulgação da LDBEN/96, a intenção foi de introduzir uma nova estrutura formativa para os docentes da Educação Básica, especialmente aos que se propõem a lecionar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, propondo que essa se realize em nível de Educação Superior. Na prática a normatização legal elevou a formação de professoras e professores dos Anos Iniciais da Educação Básica ao Ensino Superior, admitindo a formação em nível médio na modalidade normal apenas como preparo mínimo.

Nunes (2002) salienta que “[...] ao distinguir entre formação desejável e formação mínima, o curso normal ainda aparece como alternativa de formação devido à diversidade nacional” (NUNES, 2002, p. 20), pois em muitas regiões do Brasil observa-se a ausência e a timidez do Ensino Superior. De fato, a coexistência das duas ofertas de níveis diferentes de



**XVII Encontro Científico Pedagógico e
XIV Simpósio da Educação:
“PESQUISA NA PRÁXIS EDUCATIVA”**

De 30 de agosto a 03 de setembro de 2021
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183



escolaridade para a formação docente, denuncia que o Ensino Superior não está ao alcance de todos/as que procuram a profissionalização na área e, em tais condições, a formação em nível médio se faz pertinente e importante.

Considerações Finais

O processo de consolidação da Escola Normal nos primeiros anos do Brasil Império foi longo e moroso, foram sucessivos movimentos de abertura e fechamento dessas instituições formativas, denunciando o desprezo e pouco interesse do poder público para com a formação docente.

A pesquisa bibliográfica favoreceu a compreensão de que em todas as Províncias as Escolas Normais tiveram uma trajetória incerta e acabrunhada, submetidas a um processo contínuo e intermitente de criação e extinção, para só lograrem algum êxito a partir de 1870, quando se consolidam as ideias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária, bem como de liberdade de ensino e necessidade da efetivação da institucionalização docente. Em 1946 com a Lei Orgânica do Ensino Normal, estas organizaram nacionalmente pela primeira vez o preparo docente, anterior a isto a estadualização imposta pelo Ato Adicional de 1834, fora sua marca registrada.

Entendemos que a institucionalização da Escola Normal no Brasil trouxe uma nova perspectiva à formação de professoras e professores quando tornou possível a profissionalização docente. Embora tenha sido um modelo transplantado de países Europeus e acionada no final dos anos de 1870 como uma instituição capaz de contribuir com os ideais liberais, por proporcionar a expansão da instrução pública, então entendida como uma bandeira para favorecer um projeto de sociedade da classe hegemônica, sua contribuição para o campo educacional é inegável.

A importância da formação docente no âmbito da Escola Normal é significativo para o cenário educacional brasileiro, pois até que fossem disseminadas as graduações de Pedagogia, em Nível Superior, os cursos deste âmbito configuravam-se no principal espaço de formação de professoras e professores qualificados/as para lecionar no início da escolarização da Educação Básica de crianças e adolescentes, apesar dos fatores limitantes de uma formação



**XVII Encontro Científico Pedagógico e
XIV Simpósio da Educação:
“PESQUISA NA PRÁXIS EDUCATIVA”**

De 30 de agosto a 03 de setembro de 2021
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183



em nível médio. Esse espaço formativo já foi denominado “Curso Normal” até os anos 60, “Habilitação Específica para o Magistério” a partir dos anos 70 e, de “Curso em Nível Médio na Modalidade Normal”, novamente após 1996 segundo preceitos legais da Lei nº 9.394/96.

Quanto à proposição de se ter como *locus* de formação para os docentes dos Anos Iniciais da Educação Básica preferencialmente as Universidades em seus cursos de Pedagogia, observa-se que esse intento não se concretizou em sua plenitude e o Curso em Nível Médio na Modalidade Normal continua sendo um espaço formativo docente, confirmado pelo veto ao § 4º do Art. 87, deliberado no ano de 2013, o qual impede que ao final da Década da Educação o preparo de professoras e professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental seja obtida exclusivamente no Ensino Superior.

Referências

ARANHA, M. L. **História da educação e da pedagogia** – geral e do Brasil. São Paulo: Moderna, 2006.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: busca e movimento. Campinas: Papyrus, 2012.

GONÇALVES, L. C.; PIMENTA, S. G. **Revendo o ensino de 2º Grau**: propondo a formação de professores. São Paulo: Cortez, 1990.

NAGLE, J. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: Editora de São Paulo, 2009.

NUNES, C. **Ensino Normal**: formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira**: a organização escolar. Campinas: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Minas Gerais, v. 14, n. 40 jan./abr., 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2021.

SAVIANI, D. História da formação docente no Brasil Três momentos decisivos. **Revista Educação** (UFSM). Santa Maria: v. 30, n. 2, 2005.



**XVII Encontro Científico Pedagógico e
XIV Simpósio da Educação:
“PESQUISA NA PRÁXIS EDUCATIVA”**

De 30 de agosto a 03 de setembro de 2021
 Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
 ISSN 1982-9183



TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação Associação Nacional de Pesquisa em Educação**. São Paulo, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HsQ3sYP3nM8mSGSqVy8zLgS/?lang=pt&format=pdf>
 Acesso em: 4 jul. 2021.

VILLELA, H. O. S. **A primeira Escola Normal do Brasil: uma contribuição à história da formação de professores**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1990.

VILLELA, H. O. S. Primeira Escola Normal do Brasil. Concepções sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. *In*: ARAUJO, J. C. S.; FREITAS, A.; LOPEZ, A. (orgs.). **As Escolas Normais no Brasil do Império à República**. Campinas: Alínea, 2018.

WACHOWICZ, L. A. **A relação professor/estado no Paraná tradicional**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1984.



MONITORIA ACADÊMICA: RELATO DE VIVÊNCIA NO CONTEXTO DA PANDEMIA DO COVID-19

CZARNOS, Bruna Estefany¹⁷ – UNESPAR
SOARES, Mayara Cristina Teixeira Ribeiro¹⁸ – UNESPAR
VAZ, Joana D’Arc¹⁹ – UNESPAR

RESUMO

O presente trabalho visa narrar o relato de experiência vivenciado na monitoria da disciplina de Políticas Educacionais do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná, campus União da Vitória, durante a pandemia do Covid-19. Entende-se a monitoria como um momento de formação no ambiente da Universidade que contribui na identidade docente. Percebendo-se a importância da monitoria, mesmo diante do contexto atípico e grave da pandemia, o programa passou por adaptações para atender ao novo formato excepcional de atividades remotas e, por isso não foi suspensa. Essa vivência tem sido de grande importância para o crescimento pessoal e profissional e permitindo um olhar próximo e real das atividades docentes.

Palavras-chave: Monitoria Acadêmica. Formação Docente. Curso de Pedagogia. Relato de Vivência.

Introdução

Diante de uma pandemia global o mundo precisou se adaptar e superar complicações trazidas por um vírus até então desconhecido. O covid-19 trouxe a necessidade de fechamento de locais públicos e distanciamento social. Iniciou-se, por um lado, da ciência com seus

¹⁷ Graduanda do terceiro ano de Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) campus de União da Vitória, e acadêmica do terceiro ano de Administração pelo Centro Universitário de Maringá (UNICESUMAR). Participa do Projeto de Monitoria no Colegiado de Pedagogia. E-mail: brunaestefanyczarnos@gmail.com

¹⁸ Graduanda do quarto ano de Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) campus de União da Vitória. Formada em Administração pela Faculdade Estácio de Sá, campus Vitória - ES. Participa do Projeto de Monitoria no Colegiado de Pedagogia. E-mail: mayara.soaresc24@gmail.com

¹⁹ Pós-doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus de União da Vitória/PR. É pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educativa (GEPPrax) da UNESPAR; Grupo de Estudos e Pesquisas História e Sociedade nos Campus Gerais-PR (HISTEDBR/UEPG); do Grupo Transformações do Mundo do Trabalho (TMT/UFSC) e do Programa de Extensão Coletivo Paulo Freire: Filosofia, Educação e Cultura (UNESPAR). ORCID 0000-0001-6089-3857. E-mail: darcvaz.13@gmail.com



**XVII Encontro Científico Pedagógico e
XIV Simpósio da Educação:
“PESQUISA NA PRÁXIS EDUCATIVA”**De 30 de agosto a 03 de setembro de 2021
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183

institutos e universidades, uma corrida para descobrir a cura ou a contenção para esse novo vírus. Por outro, vivenciamos um profundo descaso governamental através do negacionismo à ciência, ataque às universidades e centros de pesquisa, assim como o incentivo para a não utilização de materiais preventivos.

Por conta do desconhecimento sobre o surgimento, suas evoluções e sintomas, muitas notícias surgiram sobre o coronavírus, desde como e onde se deu início, e como seria possível combatê-lo. Em meados de dezembro de 2019 em Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China, manifestações sobre graves pneumonias e mortes acenderam um alerta sobre um novo vírus. No Brasil há indícios de que o vírus entrou no país em fevereiro de 2020, medidas sanitárias foram solicitadas como o uso de máscara, distanciamento social e higienização constante das mãos com álcool em gel.

Já em março de 2020 a Organização Mundial da Saúde declarou estado de pandemia, por conta da alta contaminação e disseminação do vírus e assim foi necessário o fechamento de locais que facilitassem sua propagação, como escolas e universidades. No dia 17 de março a Universidade Estadual do Paraná teve seu fechamento decretado, publicado no diário da união, pela portaria nº. 343, de 17 de março de 2020:

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017.

Com o fechamento da Universidade, mudanças tiveram que acontecer para que as aulas, projetos e programas não parassem diante desse novo desafio. Uma adaptação foi estabelecida de forma remota, com aulas gravadas, utilização de WhatsApp, e-mail e ao vivo via plataformas digitais, podendo assim continuar o processo mínimo de garantir a formação de seus estudantes. Mas como qualquer outra adaptação esse contexto trouxe novos desafios, como alunos sem acesso à internet e meios tecnológicos para ter ingresso às aulas e demais demandas da universidade. Esse relato tece considerações acerca da monitoria enquanto



atividade acadêmica que continuou de uma maneira diferente na pandemia, abarcando novas experiências e desafios neste período de adaptação e organização distinta.

Contextualizando a monitoria acadêmica

A monitoria acadêmica enquanto atividade de ensino na universidade tem papel essencial na formação docente. Na Unespar é amparada no Projeto Pedagógico do Curso (PPC, COLPED, 2018, p. 23):

O Programa de Monitoria Acadêmica da Unespar caracteriza-se por oportunizar o desenvolvimento de ações didático-pedagógicas adicionais, sob a orientação de um docente. É realizada seguindo a Resolução n.º 02/2015 - CEPE, de 24/04/2015, que se divide em “voluntária”, com regime de, no mínimo, oito horas semanais e “com bolsa”, com regime de, no mínimo, doze horas semanais. Além destas modalidades reguladas por edital da IES, há também a monitoria específica oportunizada pelo Colegiado.

A Resolução n.º 002/2015 dispõe sobre os objetivos, oportunizar a experiência com o processo de ensino aprendizagem; proporcionar aprofundamentos nos conhecimentos teóricos/práticos da disciplina, favorecendo a compreensão e complementação de seus estudos; contribuir na qualidade do processo ensino aprendizagem na graduação; e apoiar o aprendizado dos discentes que apresentem dificuldades nas disciplinas e/ou conteúdos.

Sendo assim, para muitos a monitoria se apresenta como um modelo de “estágio” no ensino superior, auxiliando o acadêmico a ampliar seus horizontes de conhecimento em uma área de possível atuação futura. Enquanto monitor da disciplina, seu papel é auxiliar na programação das atividades e na aplicação destas; realizar atendimento aos discentes quando necessário; controlar e relatar as atividades desenvolvidas; elaborar relatório final de atividades, conforme modelo da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação – PROGRAD, e submetê-lo ao professor orientador; cumprir os horários pré-estabelecidos de atividades da monitoria; e fornecer informações ao professor orientador sobre o andamento da monitoria e das atividades sempre que requisitado (UNESPAR, CEPE n.º002/2015). Além disso o(a) professor(a) orientador(a) também precisa cumprir orientações para o bom andamento da



atividade de monitoria, realizando toda a programação e planejamento juntamente com o(a) monitor(a); encaminhar o projeto de monitoria e o plano de trabalho do monitor ao colegiado do curso, conforme modelo comum; orientar o(a) monitor(a) nos aspectos teórico metodológicos essenciais para a atuação na monitoria e na disciplina específica; organizar o horário de trabalho juntamente com o(a) monitor(a) para cumprir o exercício efetivo; avaliar o desempenho do(a) monitor(a); e encaminhar ficha de frequência e de atividades desenvolvidas à divisão de graduação (CEPE nº002/2015).

Dessa forma, é interessante ressaltar que os direitos e deveres do monitor e do professor regente não mudaram, apenas se adaptaram à realidade das atividades remotas, de maneira que a experiência ainda pode ser significativa dentro de seus limites que esse próprio formato impõe na relação de ensino-aprendizagem que envolve diretamente o docente, os discentes e as monitoras. Nesse sentido, nosso intuito é compartilhar vivências e experiências formativas que contribuem de forma efetiva em nossa formação e ao mesmo tempo, poderão servir de reflexões e incentivos para estudantes que desejam ampliar e qualificar os espaços e tempos de sua própria formação.

Relato da monitoria na disciplina de Políticas Educacionais

Nesse momento utilizaremos a terceira pessoa do plural, pois esse trabalho foi tecido coletivamente. Atuamos como monitoras na UNESPAR, no curso de Pedagogia, na disciplina intitulada “Políticas Educacionais”, tanto no turno vespertino quanto noturno nas turmas do 2º Ano. Nossa atividade de monitoria se organiza da seguinte forma, reunimo-nos com a professora da disciplina, em horário definido previamente, e estabelecemos os encaminhamentos gerais da disciplina que ministramos, plano de ensino, cronograma das aulas, metodologias que usaremos, estudos e demais questões pertinentes à disciplina.

Organizamos nossos encontros com a turma e criamos um canal de comunicação acessível a todos, em nosso caso um grupo de *whatsapp* onde algumas dúvidas básicas são sanadas e os links das reuniões são disponibilizados, preparamos a aula e a desenvolvemos conhecendo a turma e buscando adaptar possíveis adversidades entre o que planejamos e o que a estrutura da turma permite.



**XVII Encontro Científico Pedagógico e
XIV Simpósio da Educação:
“PESQUISA NA PRÁXIS EDUCATIVA”**

De 30 de agosto a 03 de setembro de 2021
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183



Os trabalhos e avaliações de maneira geral são elaborados pela professora, mas temos oportunidade e total liberdade de sugerir mudanças ou incrementar novos itens, desde que seguindo a proposta da disciplina. Igualmente temos também a responsabilidade de acompanhar todos os acontecimentos e eventos relacionados à turma, todos os textos, documentos e assuntos estudados devem ser de nosso domínio, pois participamos e auxiliamos no andamento da aula, principalmente quando envolve debate e discussão.

A correção das atividades avaliativas também passa por nosso crivo, pois de maneira direta estamos participando da elaboração e do acompanhamento da turma, e assim participamos também do momento de avaliação, de maneira a auxiliar a docente, e não substituindo seu papel de corrigir e atribuir nota aos acadêmicos, gerando retorno na plataforma e fechando notas.

Várias outras funções permeiam nossa atuação enquanto monitoras participantes do processo ensino-aprendizagem de outros acadêmicos. É nossa função manter controle preciso e contínuo de todos os processos realizados, por meio de relatório específico, que é obrigatório, conforme já mencionado. Inclusive, participamos na plataforma oficial de ensino, o Moodle, mediando a atuação dos acadêmicos e tendo acesso facilitado às atividades avaliativas e informações relevantes.

Portanto, ao realizarmos a monitoria de forma remota, em meio a pandemia, várias dificuldades foram encontradas. O atendimento aos estudantes, para tirar dúvidas, esclarecer encaminhamentos, e todos os assuntos pertinentes a disciplina e a monitoria tiveram que ser realizados via *whatsapp*, ou em alguns casos específicos em reuniões via Google Meet, abrangendo mais pessoas ao mesmo tempo.

A disciplina que lecionamos divide-se em dois turnos, vespertino e noturno, tendo monitoras nos dois horários, e em alguns momentos há a participação de todas as monitoras, como foi na primeira aula do bimestre, respeitando o horário de aula das monitoras (quem é monitora no vespertino tem aula no período noturno, e vice versa) todas se apresentaram, para que a turma conhecesse quem os acompanharia, sendo que em alguns momentos estratégias interclasses podem ser adotadas, conforme possibilidade e necessidade. No que concerne aos momentos interclasses e iniciativas para sanar as dúvidas dos acadêmicos, no início do bimestre tivemos um primeiro momento.



**XVII Encontro Científico Pedagógico e
XIV Simpósio da Educação:
“PESQUISA NA PRÁXIS EDUCATIVA”**

De 30 de agosto a 03 de setembro de 2021
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183



A atividade avaliativa consistia em dois fichamentos de textos pré-determinados com uma certa data limite para entrega, tanto na turma da tarde quanto na turma da noite, dessa forma, nós monitoras percebemos uma grande quantidade de dúvidas e questionamentos que vinham chegando, sem contar aquelas que por medo, vergonha ou motivos adversos não chegavam até nós. Por conta disso, organizamos uma reunião via Google Meet em dois horários diferentes para atingir o maior número possível de alunos, juntando as monitoras e os alunos para este momento. O resultado foi impressionante, repassamos para a turma a proposta, o link e os horários, e nos preparamos para auxiliá-los na elaboração da ficha de leitura e na compreensão dos textos, que era assunto recorrente nas dúvidas apresentadas. A grande maioria dos estudantes participou da reunião, alguns que não puderam estar naquele ambiente, encaminharam suas dúvidas e dificuldades pelos colegas, obtendo assim grande participação nos dois horários e das duas turmas.

O feedback que tivemos dessa iniciativa foi gratificante, os educandos sentiram-se acolhidos e amparados por nós, dentro de nossos limites de atuação e conhecimento, mas percebemos ali que estávamos fazendo nosso trabalho da melhor maneira que podíamos. A partir desse retorno, a motivação para continuarmos na monitoria só aumentou.

Após esse momento edificante, a relação entre monitoras e acadêmicos melhorou, muitas vezes quando não conhecemos ou temos pouca intimidade com as pessoas que convivemos, o relacionamento se torna difícil, a vergonha, a timidez, o receio, tomam conta e não desenvolvemos diálogos férteis. Acreditamos que este tipo de dificuldade se maximize com a pandemia e pelo fato da turma conhecer-nos apenas pela câmera ligada nas reuniões, alguns alunos não ligam a câmera então nem conhecemos seu semblante, somente por fotos, às vezes nem isso, são obstáculos que tivemos que achar novas maneiras de contornar.

Quando atendemos alunos com dúvidas, questionamentos, ou que querem auxílio em algo, vemos neles algo que enfrentamos e ainda por muitas vezes acontecem, como ao responder estudantes que se sentem perdidos com as normas ABNT, referências, citações, ortografia, vemos que é uma característica inerente ao processo universitário sentir-se deslocado frente a tantas novas regras, normativas, obrigações, que ao somar-se com a situação pandêmica que nos encontramos, podem gerar estresse exacerbado, ansiedade, insegurança, dentre várias outras coisas, inclusive a evasão.



**XVII Encontro Científico Pedagógico e
XIV Simpósio da Educação:
“PESQUISA NA PRÁXIS EDUCATIVA”**

De 30 de agosto a 03 de setembro de 2021
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183



Considerações Finais

Com base em nossas vivências e experiências na monitoria, podemos afirmar que é uma extensão de conhecimentos e saberes, que auxilia em nosso desenvolvimento enquanto acadêmicas em formação e futuras educadoras. A realização de atividades e a retomada de conteúdos já estudados previamente por nós, permite um aprofundamento mais conciso e um aprendizado mais efetivo. Cada pessoa aprende de sua maneira, alguns lendo, outros escrevendo, ou ainda ouvindo, mas o ato de ensinar ao outro alarga nossos horizontes de uma maneira diferente, colocamos em prática a práxis educativa que tanto fundamentamos em sala de aula. Além de tudo isso, aprendemos a ouvir e vemos que nós, mesmo estando enquanto monitoras em uma situação distinta dos acadêmicos, não somos superiores. Estamos entre iguais ensinando e aprendendo em um constante movimento de troca, diálogos, amparados pela professora regente que tanto nos auxilia quando duvidamos da nossa capacidade, mostrando-nos que estamos em nosso momento de fala, em nosso espaço universitário de direito, exercendo um papel que tem muito a oferecer tanto para a formação dos outros, quanto para a nossa própria formação.

470

Referências

BRASIL. MEC. Portaria n. 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Diário Oficial da União**. Publicado em: 18 mar. 2020. Edição: 53, Seção: 1, Página: 39. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-20-de-julho-de-2021>. Acesso em: 26 jun. 2021.

UNESPAR. Resolução nº 002/2015-CEPE/UNESPAR. **Dispõe sobre o Regulamento do Programa de Monitoria Acadêmica nos Cursos de Graduação da UNESPAR**. Disponível em: <http://www.unespar.edu.br/...o.../resolucao-002-2015-regulamento-de-monitoria.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2021.

UNESPAR. Colegiado de Pedagogia. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Unespar: Campus de União da Vitória, 2018. Disponível em: <https://uniaodavitoria.unespar.edu.br/arquivos/ppc-colped-2018-completo.pdf/view>. Acesso em: 26 jun. 2021.



**A HORTA COMO CENÁRIO PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
TRANSDISCIPLINARES E ECOFORMADORAS
NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

BUCH, Claudinéia²⁰ – UNIARP
ROCHA, Ricelli Endrigo Ruppel da²¹ – UNIARP
ZWIEREWICZ, Marlene²² – UNIARP

RESUMO

Uma horta na escola pode se constituir em um espaço dinamizador da aprendizagem e do desenvolvimento integral. Esse cenário oferece uma via de duplo sentido quando a sala de aula é levada para a horta e a horta é levada para a sala de aula. Isso acontece pois a horta se transforma em um cenário para atividades que envolvem os conteúdos, mas vai além deles (transdisciplinaridade), colaborando também para que o relacionamento com a natureza se transforme em uma condição para melhorar o relacionamento consigo mesmo e com os outros (ecoformação). Este texto tem como objetivo sistematizar um relato de experiência profissional envolvendo a horta em um projeto de ensino e de aprendizagem realizado na Escola Municipal Professora Judith Goss de Lima, União da Vitória, Paraná. O projeto foi desenvolvido em 2019 e teve como temática central a alimentação, visando desenvolver hábitos saudáveis e sustentáveis, que são fundamentais para o contexto escolar e para a realidade situada além dos muros da escola.

Palavras-chave: Horta escolar. Aprendizagem. Desenvolvimento integral. Transdisciplinaridade. Ecoformação.

²⁰ Professora da Rede Municipal de Ensino de União da Vitória. Licenciada em Pedagogia pela Universidade de Santo Amaro (UNISA/SP) e em Letras, Português e Espanhol pela Faculdade de Ciências, Filosofia e Letras (FAFI /UV). Pós-graduada em Gestão Escolar pela Universidade de São Paulo (USP/SP). Mestranda no Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP/Çaçador). E-mail: claudineiabuch597@gmail.com.

²¹ Professor Doutor do Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica e do Programa de Mestrado Acadêmico em Desenvolvimento e Sociedade da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP/Çaçador). E-mail: ricellie@uniarp.edu.br. ORCID: 0000-0002-4277-1407.

²² Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC/SC) e Doutora em Educação pela Universidade de Jaén (UJA/Espanha). Coordenadora do Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP/Çaçador). E-mail: marlenez@edu.uniarp.br. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5840-1136>.



Introdução

O planejamento e a construção ou revitalização de uma horta escolar se transformam em cenários bastante funcionais para a aprendizagem e o desenvolvimento integral. Para tanto, é necessário superar a ideia de reduzir as práticas realizadas nas escolas ao simples cultivo e à colheita de alimentos. Isso implica que parte das atividades rotineiramente feita em sala de aula se translate para a horta e que condições que envolvem a própria horta sejam trabalhadas em sala de aula.

Essa transição da horta a cenário de aprendizagem e desenvolvimento integral resulta no desenvolvimento de práticas transdisciplinares e ecoformadoras. Transdisciplinares porque envolvem o que está entre as disciplinas, além das disciplinas e através das disciplinas, como afirma Nicolescu (2018). Ecoformadoras porque põem em prática os conteúdos/conceitos curriculares e, também, o que não está, necessariamente, previsto nas ementas dos componentes curriculares, mas que é fundamental para a preservação da vida no e do planeta.

Nessa prática, a ecoformação exerce um papel fundamental, favorecendo que “[...] o contato formador com as coisas, com os objetos e com a natureza [...] possa ser formador de outras ligações, em especial das ligações humanas” (SILVA, 2008, p. 102). Para a autora, a ecoformação estimula “[...] um diálogo da humanidade com seu ambiente social e natural nos termos do que Morin [...]” caracteriza com a expressão “[...] compreender a humanidade da humanidade” (p. 102).

Tanto a transdisciplinaridade como a ecoformação são fulcrais para práticas pedagógicas comprometidas com o bem viver defendido por Morin (2015). Ou seja, uma forma de viver comprometida com a realidade presente e com as incertezas em relação ao futuro da humanidade. Essa forma de viver pode ser impulsionada pelas escolas quando vinculam a aprendizagem dos conteúdos/conceitos a ações comprometidas com a vida individual e coletiva e com a preservação do meio ambiente.

As práticas pedagógicas pautadas nessa perspectiva mostram-se bem-sucedidas para a aprendizagem e para o desenvolvimento integral, isto é, para a apropriação dos conteúdos/conceitos curriculares de um modo que se ultrapassa o âmbito cognitivo. Portanto,



**XVII Encontro Científico Pedagógico e
XIV Simpósio da Educação:
“PESQUISA NA PRÁXIS EDUCATIVA”**

De 30 de agosto a 03 de setembro de 2021
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183



são adequadas não só para o desenvolvimento intelectual, mas também para as dimensões relacional, afetiva, psicológica, física e cultural.

Pela importância de tal prática, este resumo expandido tem como objetivo sistematizar um projeto de ensino e de aprendizagem planejado a partir de uma perspectiva transdisciplinar e ecoformadora. Trata-se de uma iniciativa proposta para vincular os componentes curriculares e suas respectivas competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) a ações realizadas na horta escolar. Desse modo, entende-se que esse tipo de atividade valoriza iniciativas críticas, criativas e que mobilizam os estudantes e outros membros da comunidade escolar para o compromisso com iniciativas sustentáveis.

Relato da experiência com o Projeto Horta Escolar

O Projeto Horta Escolar foi realizado na Educação Infantil e no Ensino Fundamental da Escola Municipal Professora Judith Goss de Lima, localizada no Bairro Rio D’Areia, município de União da Vitória, Paraná. A instituição foi municipalizada em 1991. Ela atende crianças de 4 a 5 anos na Educação Infantil e os demais estudantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental (UNIÃO DA VITÓRIA, 2021).

A iniciativa foi desenvolvida por quatro turmas do 1º ano ao 4º ano da presente escola. O objetivo principal foi mobilizar uma cultura de cuidado com a saúde e compromisso com a sustentabilidade por meio de atividades que vinculassem os conteúdos/conceitos curriculares às ações realizadas na horta escolar.

A ideia do projeto nasceu em meio a questionamentos e reflexões dos estudantes sobre a possibilidade de a escola reutilizar materiais que, costumeiramente, são descartados como lixo, entre eles os restos dos alimentos da merenda escolar. Da mesma forma, pensou-se na reutilização de materiais que são descartados em outros locais do município, tais como pneus e plásticos. Além disso, as discussões despertaram o interesse pelo uso consciente da água.

A partir de então, surgiu a ideia de construir uma horta escolar. Conforme a discussão sobre essa possibilidade se ampliava, observava-se que a construção da horta não



**XVII Encontro Científico Pedagógico e
XIV Simpósio da Educação:
“PESQUISA NA PRÁXIS EDUCATIVA”**

De 30 de agosto a 03 de setembro de 2021
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183



deveria ser tratada como uma ação isolada daquilo que se trabalhava em sala de aula. Isso ocorreu porque os questionamentos e as reflexões dos estudantes acabaram gerando possibilidades para relacionar os conhecimentos curriculares às realidades local e global. Alguns desses questionamentos foram: como os estudantes estão se alimentando? De que forma é planejado o cardápio escolar? Qual é a função de um nutricionista? Será que durante as refeições na escola os alimentos estão sendo desperdiçados? Será que existem pessoas que vivem na cidade e que passam fome? O que leva a aumentar o número de pessoas que passam fome no mundo? Assim, surgiram ideias para mobilizar uma prática pedagógica permeada pela contextualização dos conteúdos/conceitos e por demandas globais.

Para lançamento do projeto, foi compartilhado um vídeo que discute a alimentação saudável e, ao mesmo tempo, o desperdício de alimentos. Essa ação foi acompanhada por um seminário para debater a questão alimentar. Esse foi um momento de muita escuta e de abertura da escola. Foi uma ação que confirmou a ideia de que “Para mudar o que temos há que se ter ousadia, há que enfrentar desafios aparentemente insuperáveis, pois disso é que nasce a inventividade, a criação, a produção do conhecimento sobre a nova escola, de que necessitamos aos dias atuais” (BRASIL, 1998, p. 25).

Na sequência do projeto, o 4º ano ficou responsável pela coordenação das ações. Nessa turma, foi definida uma comissão mirim, eleita por meio do voto direto e secreto em sala de aula. A comissão foi formada por presidente, vice-presidente, tesoureiro, secretária e fiscal, e sua função era representar o projeto e buscar soluções para angariar fundos para a construção da horta.

Assim surgiu a ideia de realizar um bazar. Para sua organização, os estudantes elaboraram um ofício e o encaminharam à diretora da escola, solicitando autorização para a ação. Além de receber o ofício, a diretora ouviu os estudantes e, na sequência, autorizou a atividade.

A primeira ação compartilhada com todos os estudantes foi a elaboração de solicitações de doações de roupas para publicação em rede social. Além disso, os estudantes participaram de uma reportagem na CBN divulgando a iniciativa. Com a companhia, foram arrecadadas mais de 3 mil peças de roupas, que foram organizadas e classificadas para o bazar.



**XVII Encontro Científico Pedagógico e
XIV Simpósio da Educação:
“PESQUISA NA PRÁXIS EDUCATIVA”**

De 30 de agosto a 03 de setembro de 2021
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183



Nesse processo, entre outras ações, os estudantes fizeram cálculos, definiram preços, dividiram tarefas, organizaram um organograma com as datas do bazar, confeccionaram cartazes para divulgar a ação e elaboraram vídeos convidando a comunidade em geral. Essas atividades correlacionaram-se aos conteúdos de diferentes componentes curriculares, caracterizando-se como uma prática pedagógica transdisciplinar e, por seus meios e propósitos, ecoformadora. Portanto, a transdisciplinaridade e a ecoformação se fizeram presentes mesmo antes do início da construção da horta, porque no desenvolvimento do projeto se considerou o que estava previsto no planejamento escolar, mas também o que estava além dele. Da mesma forma, a ideia de reutilizar roupas se constituiu em um compromisso ecoformador, porque se repensava a forma de agir individual e coletivamente, demonstrando também preocupação com o meio ambiente.

Na sua execução, a ação envolveu toda a comunidade escolar e os bairros vizinhos que prestigiaram o evento e adquiriram roupas do bazar organizado pelos estudantes. Na experiência, os estudantes puderam observar a relevância de conteúdos/conceitos de diferentes áreas do conhecimento de forma prática, percebendo o quanto esse aprendizado é válido para a própria vida.

475

Com o valor arrecadado, eles fizeram uma lista do que era necessário comprar, mas, antes da compra, os representantes realizaram uma tomada de preço e analisaram onde seria viável comprar o que precisavam. Essas informações foram levadas para a sala de aula, onde os estudantes realizaram cálculos para verificar a diferença entre os estabelecimentos, sempre com o intuito de otimizar os custos da construção da horta.

Nesse processo, ainda que demonstrassem consciência de que parte dos materiais poderia ser reaproveitada, sabiam que outra precisava ser adquirida no comércio. Nessa lista de itens necessários, incluíram ferramentas e equipamentos de segurança, como luvas e botas, além de 200 metros de sombrite, ferro e cimento para construir a estufa.

Com todos os materiais em mãos e com o auxílio de pais e/ou responsáveis, foi construída uma estufa de aproximadamente 160 m². Após essa etapa, os estudantes prepararam as composteiras, onde seriam armazenados os restos de alimentos descartados pelas merendeiras durante o preparo das refeições. Esses restos, transformados em adubo, passaram a ser utilizados na preparação dos canteiros.



**XVII Encontro Científico Pedagógico e
XIV Simpósio da Educação:
“PESQUISA NA PRÁXIS EDUCATIVA”**

De 30 de agosto a 03 de setembro de 2021
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183



Depois do preparo da terra, os estudantes realizaram os plantios das mudas de hortaliças, ervas medicinais, temperos e alguns tubérculos, como cenoura e beterraba, além de realizarem experiências envolvendo a germinação. Todo esse envolvimento serviu de inspiração para mudanças que ultrapassaram os muros da escola, pois muitos estudantes levaram essa ideia para suas casas, construindo sua própria horta orgânica.

As ações que envolveram a horta oportunizaram o trabalho dos conteúdos de modo contextualizado, além de incorporarem conteúdos que não estavam previstos nos componentes curriculares. Entre as temáticas envolvidas no projeto, destacam-se: a alimentação saudável, a sustentabilidade, o meio ambiente, a reciclagem, o reaproveitamento de alimentos, a obesidade infantil, os tipos de solo. Todas elas suscitaram a realização de várias atividades, como palestras em parceria com uma Instituição de Ensino Superior (IES).

Nessas palestras, além de se contar com a participação de profissionais do Curso de Nutrição da referida IES, as merendeiras da escola também foram convidadas a ministrar uma palestra a respeito dos alimentos saudáveis que a escola oferece em suas refeições, do cardápio e de seu planejamento. Isso valorizou as pessoas diretamente envolvidas na produção dos alimentos e trouxe ênfase a um processo que, embora cotidiano, nem sempre recebe as atenções devidas.

Em relação aos conteúdos, os estudantes aprenderam, por exemplo, matemática para a vida prática por meio de pesquisas de preços e da realização de comparações; mediram o perímetro e a área a ser cultivada a horta; realizaram cálculos de multiplicação e divisão; entre outros assuntos que envolveram o raciocínio lógico. Nesse processo, também fizeram um esboço da estufa a ser construída e elaboraram cartazes, colocando em prática regras gramaticais e linguísticas aprendidas na disciplina de português. Nos conhecimentos geográficos, analisaram os diversos tipos de solo e estudaram sobre compostagem orgânica e produtos que contaminam o solo. Para o estímulo do consumo de alimentos saudáveis, que pode ser pensado na área das Ciências da Natureza, trabalhou-se receita de uma salada de frutas. Portanto, o projeto abrangeu diversas áreas do conhecimento, propiciando aos alunos um aprendizado muito mais significativo.

Para finalizar as atividades do projeto, organizou-se um lanche com sanduíche natural. Ele foi elaborado com alimentos que os estudantes colheram da horta que eles



**XVII Encontro Científico Pedagógico e
XIV Simpósio da Educação:
“PESQUISA NA PRÁXIS EDUCATIVA”**

De 30 de agosto a 03 de setembro de 2021
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183



mesmos criaram em parceria com outras pessoas. Os ingredientes colhidos e usados no preparo do alimento foram alface, cenoura, temperinho verde e tomate cereja. Além disso, elaborou-se um suco verde, com couve, hortelã e capim limão, também colhidos na horta. Todos demonstraram terem gostado da experiência e das receitas preparadas por eles, até mesmo quem não gostava de alguns alimentos acabou experimentando-os e gostando deles.

Ao final do ano, todos realizaram a colheita para levarem legumes e verduras para suas casas como forma de compartilhar a vivência na escola. Nesse processo, observou-se que, durante o projeto, prevaleceu o trabalho colaborativo, atendendo a expectativa de valorizar o bem comum enquanto se promovia a aprendizagem e o desenvolvimento integral.

Considerações finais

O Projeto Horta Escolar se transformou em uma prática transdisciplinar e ecoformadora fundamental para a aprendizagem e o desenvolvimento integral na experiência relatada. Essa iniciativa se tornou medular para vincular os conteúdos curriculares ao compromisso com atitudes saudáveis e sustentáveis.

Projetos como esses podem converter uma instituição em um local de referência para um ensino diferenciado, como se pôde observar na escola em que o projeto foi desenvolvido, cujo prédio foi construído recentemente. Tal ensino compromete-se com o cuidado com a vida e promove ações que relacionam o currículo às reais necessidades e potencialidades dos estudantes e de seu entorno.

Com o processo e os resultados, o projeto demonstrou que mudanças são possíveis no ensino quando são motivadas por docentes comprometidos com práticas transdisciplinares e ecoformadoras que contam com a contribuição de toda a comunidade escolar. Essa parceria valoriza o compromisso individual, social e ambiental ao articular os conteúdos/conceitos curriculares às demandas locais/globais.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. As dez competências gerais da BNCC. Brasília, 2018.



**XVII Encontro Científico Pedagógico e
XIV Simpósio da Educação:
“PESQUISA NA PRÁXIS EDUCATIVA”**

De 30 de agosto a 03 de setembro de 2021

Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)

ISSN 1982-9183



BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 jun. 2020.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver**: manifesto para mudar a educação. Tradução de Edgar de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2015.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. Tradução: Lucia Pereira de Souza. 3. ed. São Paulo: TRIOM, 2018.

SILVA, Ana Tereza Reis. Ecoformação: reflexões para uma pedagogia ambiental, a partir de Rousseau, Morin e Pineau. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, Curitiba, UFPR, n. 18, p. 95-104, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/made/article/view/13428>. Acesso em: 15 jul. 2021.

UNIÃO DA VITÓRIA. **Projeto Político Pedagógico da Escola Judith Goss de Lima**. União da Vitória: União da Vitória, 2021.

<https://www.vvale.com.br/educacao/um-bazar-em-prol-da-horta-escolar/>

<https://www.vvale.com.br/cbnvaledoiguacu/cbn-manha-de-noticias/cbn-boas-ideias-bazar-em-prol-da-horta-escolar/>



REFLEXÕES ACERCA DA MARGINALIZAÇÃO DA EJA

MAIDEL, Fabíola Schupel ²³ – UNESPAR/PR

WOLF, Michelle de Fátima Stelmastchuk ²⁴ – UNESPAR/PR

ZANLORENZI, Claudia Maria Petchak ²⁵ – UNESPAR/PR

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), mesmo sendo uma modalidade de ensino prevista e garantida por lei, sofre muitas discriminações, dentro dos âmbitos sociais e político. O público que constitui a EJA é de pessoas que tiveram o seu direito a educação violada, por alguma questão. Apontamos a falta de estrutura das gestões para suprir as lacunas que levam a evasão escolar do ensino regular, aumentando a demanda e as problemáticas da EJA. Sendo esse público bastante heterogêneo e com questões bem específicas, as políticas educacionais, não conseguiram chegar a uma paridade para formação de um currículo próprio, se fazendo ineficientes. O distanciamento das práticas do ensino regular e a falta de uma estrutura curricular composta especificamente para tal modalidade interferem na formação de identidade para classe, o que fragmenta as condições para suprir as demandas encontradas. Problematicando sobre as principais fragilidades encontradas na EJA, que a rotulam a margem do sistema educacional. Refletindo sobre tais motivos o presente texto tem por objetivo apontar algumas reflexões sobre as problemáticas defrontadas na EJA. Metodologicamente, adota-se os moldes da pesquisa teórico bibliográfica, que nos apontam questões que implicam a marginalização da Educação de Jovens e Adultos perante a sociedade e dentro das políticas públicas. Expondo algumas questões que interferem na formação de identidade própria, ao seu público e seu currículo. Relacionando tais implicações, com os dados do INEP que caracterizam o público matriculado na EJA, que são pessoas que já vivem em estado de discriminação dentro de nossa sociedade. Fazendo enaltecer ainda mais esse preconceito.

479

Palavras-chave: Educação. Ensino. EJA. Marginalização.

Introdução

Ao analisarmos a marginalização da Educação de Jovens e Adultos nas políticas públicas, é necessário compreender que a EJA está amparada em documentos nacionais que a conceituam como direito de todos, dever do Estado e normatizam a sua oferta nos sistemas de

²³ Graduanda do curso de Pedagogia, bolsista voluntária do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), bolsista PIC/PIBIT 2021-2022 da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus União da Vitória/PR. E-mail: fabiola_smaidel@hotmail.com; <http://lattes.cnpq.br/9213462323269000>

²⁴ Graduanda do curso de Pedagogia, bolsista voluntária do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), bolsista voluntária do PIC Programa de Iniciação Científica. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Práxis Educativa (GEPRAX) da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus União da Vitória/PR. E-mail: michellewolf2206@gmail.com; <http://lattes.cnpq.br/5471220487083245>

²⁵ Pós doutora em educação (Programa de Pós Graduação UEPG), professora adjunta da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)- Campus de União, Colegiado de Pedagogia. Vice líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Práxis Educativa (GEPPRAX). E-mail: aecmari@gmail.com; ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-8937-6308>



**XVII Encontro Científico Pedagógico e
XIV Simpósio da Educação:
“PESQUISA NA PRÁXIS EDUCATIVA”**

De 30 de agosto a 03 de setembro de 2021
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183



ensino, porém sua efetivação com qualidade é ainda um grande desafio. Neste sentido, qual motivo da Educação de Jovens e Adultos continuar marginalizada dentro da sociedade, e silenciada dentro as políticas públicas?

O presente texto tem por objetivo investigar os motivos da evasão de jovens e adultos que não tiveram acesso à escola ou tiveram de interrompê-la por questões socioeconômicas, pelo postergamento de políticas ou pela ineficiência delas. Que necessitam da EJA para construir uma educação de qualidade.

Para tanto, foi feita uma pesquisa bibliográfica usando alguns autores que fundamentam o tema, que são: HADDAD (2000), PIERRO (2000) sobre escolarização e analfabetismo de jovens e adultos, MATOUKA (2018) sobre os desafios da EJA, OLIVEIRA (2007) sobre currículos e práticas na EJA e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP 2019) que tratam de matrículas na EJA.

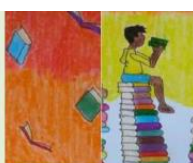
Este artigo buscará apresentar uma visão geral das fragilidades encontradas dentro da Educação de Jovens e Adultos, tendo em vista suas diversas dimensões de desigualdade, tais como renda, raça, gênero e idade. Contribuindo assim, para ampliar as discussões sobre tal tema.

Reflexões acerca das principais fragilidades

As discussões acerca da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos trazem reflexões e conflitos, complexos e divergentes em nossa sociedade atual. Dado a sua marginalização, precisamos apontar a redução deste ensino a alfabetização e seu distanciamento do ensino regular, o que trouxe diversas consequências e fragilidades prejudicando as mudanças possíveis a essa educação.

Precisamos refletir primeiramente acerca das lacunas existentes no ensino regular, que de alguma maneira e por algum motivo levou a exclusão desse indivíduo, e violação de seu direito a educação. Essa questão traz à tona um problema não apenas governamental, mas de todo o corpo social.

Nesse contexto de conflito social, percebe-se o silenciamento e a ineficiência das políticas públicas sobre a modalidade em questão, eximindo o Estado de pensar e desenvolver



**XVII Encontro Científico Pedagógico e
XIV Simpósio da Educação:
“PESQUISA NA PRÁXIS EDUCATIVA”**

De 30 de agosto a 03 de setembro de 2021
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183



conjunturas que auxiliem a modalidade em foco. Transferindo aos próprios alunos a culpa e os motivos pela evasão na educação básica, o que traz ao programa uma definição mais assistencialista do que assecuração de um direito. Ajudando a promover as desigualdades e preconceitos sobre tal, dificultando ainda mais o processo educacional.

A EJA apesar de ser uma modalidade de ensino prevista por lei, de acordo com o direito de educação para todos, ainda continua marginalizada em nossa sociedade. Apresentando características específicas e complexas, seu ensino precisa atender diversas demandas, a principal delas sendo seu público bastante heterogêneo e diferente do ensino regular. Sendo assim, a dificuldade de construção de um currículo específico para a modalidade se amplia, para tanto, a organização das propostas curriculares fica a cargo dos estados e municípios.

Desta falta de estrutura curricular, podemos destacar, um primeiro ponto positivo, o professor tem autonomia e liberdade para a construção do currículo ser desenvolvido, o segundo ponto negativo é a infantilização curricular na EJA, que segue uma programação estabelecida para crianças.

O planejamento do professor da EJA e os conteúdos a serem tratados são de extrema importância, precisam estar de acordo com cada realidade, valorizando os conhecimentos prévios de cada aluno, que são diferentes do ensino regular, portanto, cabe as escolas organizar as atividades a serem desenvolvidas neste âmbito. Desta forma, como cita OLIVEIRA (2007),

Os objetivos do trabalho pedagógico deixariam de ser apenas os de levar ao aluno alguns conhecimentos escolares clássicos formais e passariam a incorporar as possibilidades dos conteúdos de contribuir para as ações concretas que os alunos devem ser capazes de desenvolver na sua vida cotidiana, tanto para melhorar sua própria qualidade de vida como para associar esta com a vida do conjunto da sociedade.

O papel do docente neste quesito é fundamental, ele precisa compreender que os alunos da EJA, precisam querer estar na escola, gostar de estar ali e se sentirem acolhidos. A educação oferecida precisa ser de qualidade, os profissionais necessitam de uma formação sólida e continuada para que o ensino seja qualificado e a evasão não ocorra novamente.



**XVII Encontro Científico Pedagógico e
XIV Simpósio da Educação:
“PESQUISA NA PRÁXIS EDUCATIVA”**

De 30 de agosto a 03 de setembro de 2021
 Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
 ISSN 1982-9183



A refletir sobre a marginalização da EJA em nossa sociedade atual, precisamos compreender o perfil do público matriculado que nos mostra a supremacia. Como aponta os dados do INEP (2019), sobre a idade,

Os alunos com menos de 30 anos representam 62,2% das matrículas da educação de jovens e adultos. Nesta faixa etária, 57,1% dos estudantes é do sexo masculino. Quando se observa os estudantes com mais de 30 anos, as mulheres correspondem a 58,6% das matrículas.

Já sobre o quesito cor e raça, nas relações étnico-raciais os dados do censo escolar apontam que as matrículas de declarados negros e pardos estão em maior número do que as de outras raças.

As informações declaradas ao Censo Escolar quanto ao fator cor/raça dos matriculados na EJA mostram que pretos e pardos predominam nos dois níveis de ensino. No fundamental, o grupo representa 75,8% dos estudantes, enquanto, no nível médio, 67,8%. Os alunos que se identificam como brancos compõem 22,2% da EJA fundamental e 31% da EJA médio. (INEP, 2019)

Ainda, se o público for elencado pela renda média mensal das famílias, percebemos a supremacia de pessoas que se encontram vivendo com uma renda mensal mínima. Trabalhadores que precisam conciliar estudos e seus ofícios.

A partir destes apontamentos, percebe-se que o problema está intrínseco as questões sociais, e que a sociedade se venda e silencia suas contrariedades, culpabilizando seu público e o jogando à margem de políticas educacionais que não cumprem com seu papel, acerca de preencher as lacunas existentes a esse ensino. Como afirmam PIERRO e HADDAD (2000),

A história brasileira nos oferece claras evidências de que as margens da inclusão ou da exclusão educacional foram sendo construídas simétrica e proporcionalmente à extensão da cidadania política e social, em íntima relação com a participação na renda e o acesso aos bens econômicos.

Percebe-se então, que a educação dentro de nossa atual sociedade, vem sendo concedida como um privilégio entre classes, raças, gêneros e outros mais. Dentro das



**XVII Encontro Científico Pedagógico e
XIV Simpósio da Educação:
“PESQUISA NA PRÁXIS EDUCATIVA”**

De 30 de agosto a 03 de setembro de 2021
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183



estatísticas da EJA, esse predomínio se torna ainda mais evidente, e o preconceito se faz mais explícito, deixando a modalidade de ensino a margem das políticas e desenvolturas sociais.

A sociedade precisa urgentemente reconhecer que a educação perpassa a garantia de um ofício, ou mão de obra para o mercado de trabalho. As problemáticas encontradas neste âmbito, devem abranger todo o corpo social. Para que se encontrem alternativas metodológicas para suprir as demandas encontradas e atingir níveis de aprendizagem satisfatórios, garantindo permanência e progressão escolar e a conclusão dos estudos. Como afirma Anísio Teixeira, a educação deve ser um bem comum a todos e não servir como um instrumento de benevolência de uma classe dominante, por generosidade ou temor, mas como um direito do povo.

Considerações Finais

A partir da presente pesquisa, pretendeu-se elencar os desafios e fragilidades encontradas na EJA, que a situam a mercê da marginalização. Compreendendo a necessidade de uma reparação a uma dívida histórica e social com milhões de pessoas maiores de quinze anos excluídas do direito à educação por questões socioeconômicas.

Procuramos indicar que há ainda fatores de natureza administrativa, de financiamento, de infraestrutura e de natureza pedagógica, as desigualdades econômicas e sociais, assim como as diferenças produzidas nas relações étnico-raciais que provocam elevados índices de evasão, de marginalização do EJA e que limitam o direito humano à educação para todas as pessoas.

Conclui-se a partir deste estudo, que a EJA permanece marginal entre as políticas educacionais, além do seu baixo prestígio junto à sociedade brasileira.

Referências

HADDAD, Sergio; PIERRO, Maria Clara Di. **Escarolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação. Nº 14, Mai/Jun/Jul/Ago 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/?lang=pt&format=pdf>
Acesso em: 21 de julho de 2021.



**XVII Encontro Científico Pedagógico e
XIV Simpósio da Educação:
“PESQUISA NA PRÁXIS EDUCATIVA”**

De 30 de agosto a 03 de setembro de 2021
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183



HADDAD, S; SIQUEIRA, F. **Analfabetismo entre jovens e adultos no Brasil. Revista Brasileira de Alfabetização.** Vitória: Revista Brasileira de Alfabetização - ABAlf | ISSN: 2446-8576 / e-ISSN: 2446-8584, | v. 1 | n. 2 | p. 88-110 | jul./dez. 2015

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matrículas na educação de jovens e adultos caem; 3,3 milhões de estudantes na EJA em 2019.** Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/matriculas-na-educacao-de-jovens-e-adultos-cai-3-3-milhoes-de-estudantes-na-eja-em-2019/21206#:~:text=Fevereiro%20de%202020-.Matr%C3%ADculas%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20jovens%20e%20adultos%20caem%3B%203%2C3,jovens%20e%20adultos%20\(EJA\).&text=A%20EJA%20tem%203.273.668%20estudantes%20matriculados](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/matriculas-na-educacao-de-jovens-e-adultos-cai-3-3-milhoes-de-estudantes-na-eja-em-2019/21206#:~:text=Fevereiro%20de%202020-.Matr%C3%ADculas%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20jovens%20e%20adultos%20caem%3B%203%2C3,jovens%20e%20adultos%20(EJA).&text=A%20EJA%20tem%203.273.668%20estudantes%20matriculados). Acesso em: 22 de julho de 2021.

MATOUKA, Ingrid. **Os desafios da EJA para incluir quem a escola abandonou.** Centro de referências em educação integral. 2018. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/os-desafios-da-eja-para-incluir-quem-a-escola-abandonou/> Acesso em: 22 de julho de 2021

OLIVEIRA, I. B. de. **Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA.** Curitiba: Editora UFPR, Educar, n. 29, p. 83-100, 2007.

REVISTA EDUCAÇÃO. **Falta de diretrizes para EJA na Base Nacional Comum preocupa educadores.** 2017. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2017/09/13/falta-de-diretrizes-para-eja-na-base-preocupa-educadores/> Acesso em: 23 de julho de 2021.





**LICENCIATURA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO:
VIVÊNCIAS DO TEMPO COMUNIDADE**

SANTOS, Welinton Mallmann dos²⁶ – UFSC
HANFF, Beatriz Bittencourt Collere²⁷ – USFC
VERGOPOLAN, Roseli²⁸ – UNESPAR /GEPPrax

RESUMO

A licenciatura em educação do campo proporciona aos estudantes tanto na universidade como na faculdade objetivando a percepção do estudante da comunidade que pertence. Este trabalho teve como objetivo apresentar como ocorre o trabalho pedagógico da Licenciatura de educação do campo da UFSC e entender no TC (tempo comunidade) como é o funcionamento das escolas e nesse caso durante o período de pandemia, utilizou do ensino remoto nas escolas de Educação Básica. Sendo assim, o tempo caso se desenvolveu na comunidade de Santa Cruz do Timbó Distrito de Santa Cruz SC, mais especificamente sobre o Colégio EEB Professor Clementino Brito. A metodologia desse trabalho é teórico e documental com análise do PPP da instituição e entrevistas semiestruturada com a comunidade escolar. A educação no tempo de pandemia causou muitas mudanças, tanto na maneira de enfrentamento do vírus quanto as formas de trabalho remoto. Muitos foram os desafios enfrentados nas escolas como falta de comunicação com os pais e internet disponível de boa qualidade para os estudantes.

485

Palavras-chave: Educação. Educação do Campo. Pandemia.

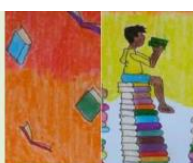
Introdução

A educação do campo é um desafio em tempos de aulas normais, imagina durante o período de exceção causado pela pandemia no Brasil a partir de março de 2020. Nesse sentido, o curso de Educação do Campo da USFC também aderiu o ensino remoto via

²⁶ Acadêmico em Licenciatura da Educação do Campo da USFC, 3ºano email:welintonmallmann25@gmail.com.

²⁷ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2007). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná (1973), mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1981)

²⁸ Pedagoga. Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). Professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, junto à rede pública Municipal de União da Vitória-PR. Docente do Colegiado de Pedagogia (UNESPAR/FAFIUV). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE), vinculado ao CNPq. E-mail: roseli_vergopolan@yahoo.com.br.



**XVII Encontro Científico Pedagógico e
XIV Simpósio da Educação:
“PESQUISA NA PRÁXIS EDUCATIVA”**De 30 de agosto a 03 de setembro de 2021
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183

INTERNET, e os estudantes puderam realizar o TC (tempo comunidade) em escolas para observar como ocorreu o trabalho pedagógico remoto dos estudantes.

Este resumo tem como objetivo apresentar algumas discussões sobre Educação do Campo e como ocorreu o ensino na Escola de Educação Clementino de Brito em Santa Cruz do Timbó no Município de Porto União-SC, por meio de visita a escola e análise do projeto Político Pedagógico Escola.

Dentro dessas perspectivas, no primeiro momento apresentaremos brevemente como funciona a Licenciatura da Educação do Campo da UFSC o contexto da pesquisa, o município, a comunidade e a escola e por fim como ocorreu o ensino no período pandêmico na referida escola.

Desenvolvimento

A educação do campo emergiu pela luta dos movimentos sociais, sendo historicamente invisibilizada por muitos anos no Brasil. Num cenário onde a educação rural sempre predominou a discussões férteis da luta dos povos do campo em conjunto com as ações do MST e dos líderes comunitários.

A Escola do Campo se efetiva a partir dos debates pós ditadura militar e com a nova Constituição do Brasil de 1988, e ano de 1998 se deu a Primeira Conferência Nacional por uma Educação do Campo e no início dos anos de 2000 se cogitam os primeiros cursos de licenciaturas de Educação do Campo no Brasil.

Mas, o projeto piloto para se efetivar a primeira licenciatura em educação do campo do Brasil ocorreu na Universidade Federal de Minas Gerais:

Para a CGEC/Secad/MEC, bem como para as outras instituições, o curso constituía-se como projeto piloto, mas para a FaE/UFMG era a continuidade de uma proposta iniciada em 2004 com o curso de Licenciatura em Educação do Campo, executado em parceria com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). (MOLINA, SÁ, 2011, p. 20)



**XVII Encontro Científico Pedagógico e
XIV Simpósio da Educação:
“PESQUISA NA PRÁXIS EDUCATIVA”**

De 30 de agosto a 03 de setembro de 2021
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183



Na LDB 9394/96 em seu artigo Art. 28. “na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região [...]

Em 2002 foi aprovada a Resolução CNE/CEB 01, de 03 de abril, que instituiu as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, consolidando um importante marco para história da educação brasileira e, em especial, para educação do campo. Todavia, a lentidão na implementação de tais políticas de direito, dificultou seu alcance e efetivação nas escolas do campo de toda a sociedade brasileira. Em 2004 foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), no âmbito do Ministério da Educação. Nessa secretaria foi instituída a Coordenação Geral da Educação do Campo. Este fato significou a inclusão, na estrutura federal, de uma instância responsável pelo atendimento das demandas do campo, a partir do reconhecimento de suas necessidades e singularidades. (MOLINA, SÁ, 2011)

No que tange a Licenciatura em Educação do Campo (EduCampo) – Ciências da Natureza e Matemática da UFSC, que foi criada no ano de 2009, pela Resolução 006/CEG/2009, p. 1 como o objetivo de:

Propiciar a formação de educadores para atuação na educação básica, especificamente para as séries finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio em escolas do campo, aptos a fazer a gestão de processos educativos e a desenvolver estratégias pedagógicas que visem à formação de sujeitos humanos autônomos e criativos, capazes de produzir soluções para questões inerentes à sua realidade, vinculadas à qualidade social do desenvolvimento de áreas rurais.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) foi regulamentado em maio de 2009, sendo constituído no Centro de Ciências da Educação (CED) e integrando às atividades do Instituto de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial Sustentável (Instituto EDUCAMPO). Desde sua origem o curso tem estabelecido parcerias junto às organizações e Movimentos Sociais do Campo do Estado de Santa Catarina.

Cabe destacar que desde a primeira fase o estudante vivencia tempos universidades, tempos comunidade, nesse sentido é que este texto foi proposto para demonstrar como ocorreu o tempo comunidade ao observar o



**XVII Encontro Científico Pedagógico e
XIV Simpósio da Educação:
“PESQUISA NA PRÁXIS EDUCATIVA”**

De 30 de agosto a 03 de setembro de 2021

Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)

ISSN 1982-9183

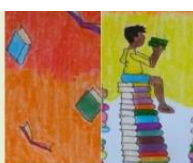


ensino remoto na escola próxima do estudante. Outra característica do curso refere-se à organização dos tempos e espaços de funcionamento. Partiu-se do princípio de que escola e comunidade são tempos/ espaços para construção e avaliação de saberes e que, portanto, seria necessário. (MOLINA, SÁ, 2011, p. 24)

Em linhas gerais o currículo é dividido em 8 fases que seriam os semestres onde na primeira fase 1ª e 2ª contempla com disciplinas com cunho introdutório nas questões de fundamentos do campo, políticas saberes e pedagogia da alternância 3ª e 4ª fase da ênfase na cultura nas ciências da natureza, vivências compartilhadas, a partir da 5ª e 6ª fase se dão os estágios e TCC, metodologias, 7ª e 8ª ocorrem as optativas e extensionistas sendo que no final do curso o formado deverá ter cumprido:

A oferta do curso ocorre na modalidade presencial, tem duração de 4 anos (8 semestres), tendo por princípio a Pedagogia da Alternância que compreende articuladamente o Tempo Comunidade (TC) e o Tempo Universidade (TU). No período de TU, os estudantes participam de atividades curriculares na universidade e nos TC eles desenvolvem atividades nas suas comunidades, seja de diagnóstico, de aproximação com a escola, estágios em sala de aula ou projetos comunitários de integração escola/comunidade, conforme a etapa do curso. Busca-se com esse processo educativo uno, articular a experiência de trabalho e de vida do estudante no seio da comunidade/município onde reside com a experiência de formação universitária que está realizando. No primeiro ano do curso, as atividades têm como “eixo integrador”, tanto no TU quanto no TC, a investigação da realidade local. No segundo ano o foco se volta para o estudo da escola do campo. Nos dois últimos anos do curso o TC se constitui em Estágios Supervisionados nas escolas do/no campo para atuação docente na Educação Básica (anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio) na área de Ciências da Natureza (Biologia, Química, Física) e Matemática (FLORIANÓPOLIS, 2021)

Com a metodologia da Pedagogia da Alternância essa alternativa, além de haver um melhor aprendizado faz com que a universidade tenha uma maior relação com a comunidade numa relação dialógica entre ambas. O Tempo Escola e Tempo Comunidade, mas sim, independente em que período o aluno esteja, um ambiente de estudo tanto na escola como em casa pelo fato de ambos os lugares serem ambientes de estudo e aprendizagem, isso também irá ajudar no currículo dos alunos dando a eles um maior campo de estudo.



**XVII Encontro Científico Pedagógico e
XIV Simpósio da Educação:
“PESQUISA NA PRÁXIS EDUCATIVA”**

De 30 de agosto a 03 de setembro de 2021
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183



Atuação do Formado Egresso do Curso: Professor/a em Educação do Campo, na área das Ciências da Natureza (Química, Física, Biologia) e Matemática, com atuação nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio em escolas do campo. Assim a atuação do egresso do curso poderá ocorrer no ensino regular, em escolas integradas ao ensino profissionalizante (agrícola ou similar) em outros espaços educativos como Centros de Formação por Alternância; Casas Familiares Rurais ou Escolas Família Agrícolas. (FLORIANÓPOLIS, 2021)

A vivência se deu no Distrito de Santa Cruz do município de Porto União, planalto norte do estado de Santa Catarina, no Brasil. Santa Cruz do Timbó conta com cerca de três mil habitantes. E está vinculado ao município Porto União cidade gêmea de União da Vitória PR, que está localizado no estado Santa Catarina - SC

O distrito foi instalado oficialmente em 26 de julho de 1926, mas sua colonização remonta a décadas anteriores. A região era originalmente habitada pelos índios Xokleng, os quais, inclusive, provocaram a morte do primeiro morador do lugar, Pedro Ermonge, e dois netos adolescentes, por volta de 1910. Esse acontecimento levou a família Ermonge a erguer uma cruz de madeira às margens do rio Timbó.

Por volta de 1917 chegaram as primeiras famílias de migrantes, a maior parte evangélicos luteranos de origem alemã, vindos do Rio Grande do Sul. Eram as famílias Perske, Barth, Jung e Sander, dentre outras. Muitos vieram do município gaúcho de Santa Cruz do Timbó do Sul, e encontrando a cruz rústica, denominaram o local de “Lugar da Cruz”, depois apenas “Santa Cruz”. Mais tarde, houve a tentativa de alterar o nome para “Caúna”, homônimo duma planta de gosto amargo, abundante na região. Tendo sido frustrada essa tentativa, retomou-se o nome “Santa Cruz”, acrescentando-se o nome do rio que banha a região, Timbó. Ao final das duas guerras mundiais, vieram algumas famílias diretamente da Europa, bem como das regiões litorâneas de Santa Catarina. (PORTO UNIÃO, 2017)

A Escola Clementino Brito situada na localidade de Santa Cruz do Timbó, distrito de Porto União SC, apresenta um PPP (Projeto Político Pedagógico). A escola atende mais de 350 alunos oriundos do campo, da área urbana da comunidade. Também há muito conflito dentro dessa escola pelo fato dos moradores “antigos” não ter uma boa relação com migrantes de outras áreas que vem para trabalhar, principalmente na ervateira. Essa escola poderia ser considerada escola do campo mesmo sendo localizada nessa área urbana, pois cerca de 70% da população e alunos dessa escola trabalham e vivem da terra da agricultura.



**XVII Encontro Científico Pedagógico e
XIV Simpósio da Educação:
“PESQUISA NA PRÁXIS EDUCATIVA”**

De 30 de agosto a 03 de setembro de 2021
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183



A escola funciona em três turnos oferecendo para comunidades cursos Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais nos períodos matutino e vespertino, além, do Ensino Médio Matutino a Educação de Jovens e Adultos no período noturno. A escola atende atualmente em torno de 350 alunos distribuídos pelas comunidades de Lança, São Pedro, Maratá e Santa Cruz do Timbó. E sua clientela é formada por aluno de todas as classes sociais para esses seus alunos são ofertados projetos escolares como programa de prevenção às drogas sala informatizada e leitura. (SANTA CRUZ, 2021.)

No entanto, é considerada uma escola urbana sua estrutura da escola é boa, com espaços amplos e bem cuidada, mas algumas coisas ainda são precárias como biblioteca que se constitui apenas em uma salinha com uma pouca diversidade de livros. Não existe uma sala de computação apenas alguns Notebooks que os alunos e professores utilizam para pesquisa ou para fazer algum trabalho mas esses não são de boa qualidade e muitas vezes não funcionam. Os alunos e professores também utilizam alguns computadores da secretaria para realizar seus planejamentos. As refeições servidas aos alunos são terceirizada com um acompanhamento através monitor que identifica num tablet com carteirinha de estudante podendo repetir apenas uma vez.

490

Durante a conversa com o representante (diretor) da escola, ele repassou como era todo o funcionamento da escola e quais implicações que a pandemia trouxe podendo notar como a escola estava se organizando, isso fez perceber que a escola de certa forma a comunidade ficou distante das decisões do coletivo da escola, mas, devido a situação de exceção foi formado o grupo de docentes e lideranças de dentro da escola faziam as escolhas e tomavam as decisões.

Um fundamento para a construção desse projeto político-pedagógico é o diálogo entre teoria pedagógica não foi a pedagogia que inventou Educação do Campo, mais ela não constituiu um projeto de educação sem o diálogo entre a teoria pedagógica, com as questões universais da pedagogia e da educação, o diálogo se dá em torno de uma concepção de ser humano cuja formação é necessária para a própria implementação do projeto de campo e de sociedade que entrega integra o projeto da Educação do Campo. (CALDART, 2005, p. 32)



**XVII Encontro Científico Pedagógico e
XIV Simpósio da Educação:
“PESQUISA NA PRÁXIS EDUCATIVA”**

De 30 de agosto a 03 de setembro de 2021
 Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
 ISSN 1982-9183



Alguns elementos presentes nas informações coletadas sobre o ensino remoto observado na escola. Foram muitas as tentativas de comunicação com o diretor ou representante pedagógico desta escola. Muitas mensagens e ligações foram realizadas sem retorno. A entrega de atividades foi feita uma parceria com polícia militar e prefeitura, que levava as atividades até as localidades mais distantes, também alguns pais buscavam atividades na escola. No ano de 2021 suas atividades tiveram que ser realizadas no modelo híbrido, com 50% da turma durante uma semana e na outra semana os outros 50%, e alguns alunos optaram por totalmente remoto realizando as atividades em casa.

As escolas do campo vêm há muitos anos sofrendo um processo de fechamento, nucleação e sucateamento, fazendo com que esse ambiente do campo vá sendo eliminado, não tendo muitas pessoas críticas que lutam pela terra, pois lutar pela escola do campo é lutar pela vida do campo.

Considerações Finais

Este trabalho teve como objetivo, analisar as atividades desenvolvidas no ensino remoto formas de organização pedagógica e pressupostos teóricos de uma escola da comunidade, que nos levaram principalmente a uma compreensão maior como é o ambiente em que se realizou o TC (Tempo Comunidade).

Nesse mesmo processo também se conseguiu ter uma compreensão do que é a Educação do Campo e a Pedagogia de Alternância no curso de formação docente do campo.

Finalmente, se conclui que esse contato com a escola foi muito importante e se percebeu que a referida escola onde se realizou o TC, o ensino remoto é muito complicado para os sujeitos do campo e também pelo fato da escola não ter característica de escola do campo mesmo sendo no campo. Isto demonstra que essa realidade da Educação do Campo ainda é educação no campo e está longe de se efetivar e necessita de muita luta e resistência.

Referências

**XVII Encontro Científico Pedagógico e
XIV Simpósio da Educação:
“PESQUISA NA PRÁTICA EDUCATIVA”**

De 30 de agosto a 03 de setembro de 2021
 Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
 ISSN 1982-9183



CALDART, R.S. **Elementos para construção do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo**.in PARANÁ, SEED.SEDEF. Cadernos Temáticos: Educação do Campo. Curitiba,2005

FLORIANÓPOLIS, UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo**. Florianópolis, 2009. Disponível em: <<http://ledoc.paginas.ufsc.br/files/2014/08/PPP-LEdoC.pdf>>. Acesso em 28 de jul. de 2015.

MOLINA, M. C.; SÁ, M. L. (Orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo : Registros e Reflexões a partir das Experiências**. Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2011. – (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 5),

PORTO UNIÃO. <http://ivodolinski.com.br/2019/04/12/porto-uniao-e-o-centenario-do-distrito-de-santa-cruz-do-timbo/>

RESOLUÇÃO 006/CEG/2009,SeTIC - Superintendência de Governança Eletrônica e Tecnologia da Informação e Comunicação,

SANTA CRUZ. PPP. **Projeto Político Pedagógico**. Colégio Estadual Barão do Cerro Azul, Porto União -SC, 2019.



**XVII Encontro Científico Pedagógico e
XIV Simpósio da Educação:
“PESQUISA NA PRÁXIS EDUCATIVA”**

De 30 de agosto a 03 de setembro de 2021
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183



**COLETIVO PAULO FREIRE DE FILOSOFIA, EDUCAÇÃO E CULTURA:
DIALOGANDO E ESPERANÇANDO NO ÂMBITO DA EXTENSÃO**

VANZIN, Erica²⁹ – UNESPAR
SILVA, Simone Cristiana da³⁰ – UNESPAR
SCHNORR, Giselle Moura³¹ – UNESPAR
RODRIGUES, Almir Sandro³² – UNESPAR

RESUMO

O presente estudo, trata-se de um relato de experiência, que tem como objetivo trazer as reflexões acerca das contribuições proporcionadas pelo Programa de Extensão Coletivo Paulo Freire de Filosofia, Educação e Cultura, da Universidade Estadual do Paraná, Campus de União da Vitória, através do conjunto articulado de projetos e ações, na relação entre Universidade e Comunidade. Dentre as oportunidades construídas através do Programa de Extensão, destacamos o Curso de Introdução ao Pensamento de Paulo Freire, o Círculo de Cultura Leia Mulheres, o Grupo de Estudos Terças com Paulo Freire, o III Ciclo de Estudos de Freire e as atividades de divulgação do Coletivo através das redes sociais. Tais espaços foram de grande valia para construção da nossa trajetória pedagógica, enquanto educadoras em constante formação. Nesta narrativa trazemos principalmente as experiências e vivências enquanto bolsistas, uma a partir do Programa Institucional de bolsas de Extensão Universitária (PIBEX) e outra no Programa de Apoio à Inclusão Social (PIBIS), bem como as práticas desenvolvidas nesses espaços, com princípios freirianos, baseados na dialogicidade e transformação da realidade em favor da humanização, que engrandeceram não somente nossa formação no âmbito acadêmico, mas também nosso crescimento pessoal, e que nos possibilitam esperar com um futuro melhor.

Palavras-chave: Extensão. Coletivo Paulo Freire. Dialogicidade.

²⁹ Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), campus de União da Vitória/PR. Bolsista PIBIS no Programa de Extensão Coletivo Paulo Freire: Filosofia, Educação e Cultura (UNESPAR). E-mail: vazinerica13@gmail.com.

³⁰ Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), campus de União da Vitória/PR. Bolsista PIBEX no Programa de Extensão Coletivo Paulo Freire: Filosofia, Educação e Cultura (UNESPAR). E-mail: sicristina24@gmail.com.

³¹ Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Ensino de Filosofia (NESEF/UFPR). Professora do Colegiado de Filosofia e do Programa de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus de União da Vitória. E-mail: giselleschnorr@gmail.com.

³² Doutorado e Mestrado em Sociologia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professor do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), campus de União da Vitória. Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educativa (GEPPRAX) da UNESPAR; Coordenador do Programa de Extensão Coletivo Paulo Freire: Filosofia, Educação e Cultura (UNESPAR). E-mail: filorodrigues@yahoo.com.br.



**XVII Encontro Científico Pedagógico e
XIV Simpósio da Educação:
“PESQUISA NA PRÁXIS EDUCATIVA”**

De 30 de agosto a 03 de setembro de 2021
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183



Introdução

“O diálogo e a problematização não adormecem a ninguém. Conscientizam. Na dialogicidade, na problematização, educador-educando e educando-educador vão ambos desenvolvendo uma postura crítica da qual resulta a percepção de que este conjunto de saber se encontra em interação. Saber que reflete o mundo e os seres humanos, no mundo e com ele, explicando o mundo, mas sobretudo, tendo de justificar-se na sua transformação”. (FREIRE, 1983, p. 36)

O relato de experiências aqui tecido, é tramado no âmbito das ações do Programa de Extensão Coletivo Paulo Freire de Filosofia, Educação e Cultura. O texto é um escrito memorial entre duas acadêmicas do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná, campus de União da Vitória, uma bolsista do Programa de Apoio à Inclusão Social (PIBIS) e outra do Programa Institucional de Bolsas para Extensão Universitária (PIBEX), nascidas em espaços e tempos distintos, crescidas em territorialidades específicas e unidas pela vontade de *ser mais*.

Quando ingressamos no ensino superior buscamos não apenas a preparação acadêmica para obtenção do diploma e a oportunidade de aprimoramento para uma carreira profissional, mas também almejamos uma formação que nos possibilitasse a problematização das especificidades estruturais para dentro e fora dos muros da universidade, nos preparando enquanto seres humanas conscientes, ativas e críticas na sociedade.

Durante o período de nossa graduação ocorreram vários momentos para enriquecer a nossa formação, e proporcionar experiências que contemplem o tripé: Ensino, Pesquisa e Extensão. E foi no campo da extensão, que aconteceu o nosso primeiro encontro enquanto investigadoras, bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Adentramos na realidade escolar periférica, atuando com docentes da educação básica para a construção de propostas pedagógicas direcionadas a crianças com dificuldades de aprendizagens, ambas permanecendo durante dezoito meses, conforme edital.

Posterior e concomitante fomos selecionadas a fazer parte do Programa de Extensão Coletivo Paulo Freire de Filosofia, Educação e Cultura da Universidade Estadual do Paraná, campus de União da Vitória. Este é um espaço/tempo de construção coletiva, baseada na dialogicidade e transformação da realidade em favor da humanização e, com o intuito do



**XVII Encontro Científico Pedagógico e
XIV Simpósio da Educação:
“PESQUISA NA PRÁXIS EDUCATIVA”**

De 30 de agosto a 03 de setembro de 2021
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183



desenvolvimento de ações formativas com a comunidade acadêmica (estudantes e professores) dos cursos de graduação da universidade, para que atuem como protagonistas de atividades de extensão; e a vivência de iniciativas educativas interculturais e libertadoras com a comunidade externa.

Com o intuito de apresentar as ações desenvolvidas ao longo de nosso percurso dentro do Programa de Extensão oportunizado pela universidade, como um relato de experiências, o qual além de contribuir com nossa formação acadêmica vem também nos constituindo cidadãs conscientes e participativas da sociedade, contribuindo com nossa formação para além dos muros da instituição de ensino superior.

Diálogo de vivências: ações e experiências no Programa Coletivo Paulo Freire

Em meio ao contexto que vivemos devido a pandemia do COVID-19 nos vemos obrigados a vivenciar novas formas de nos relacionarmos através dos meios virtuais, proporcionando desta maneira que possamos nos conectar com pessoas as quais se estivéssemos em um sistema presencial seria muito mais difícil, apesar de haver uma lacuna substancial nesta forma de interação, novas perspectivas são apresentadas.

O Programa de Extensão Coletivo Paulo Freire de Filosofia, Educação e Cultura, ofertado pela universidade no campus da UNESPAR de União da Vitória é coordenado coletivamente pela professora doutora Gisele Moura Schnorr do colegiado de filosofia, juntamente com os professores do colegiado de pedagogia, doutora Joana D’Arc Vaz e doutor Almir Sandro Rodrigues.

Assim, nós duas nos inserimos, uma enquanto bolsista do Programa Institucional de Bolsas para Extensão Universitária (PIBEX), que visa a desenvolvimento de atividades extensionistas, com o apoio da Fundação Araucária, através de concessão de bolsas a estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação da UNESPAR. E, outra no Programa de Apoio à Inclusão Social (PIBIS), que visa incentivar a participação de alunos de graduação no desenvolvimento de atividades de extensão, direcionadas a temas de interesse social.



**XVII Encontro Científico Pedagógico e
XIV Simpósio da Educação:
“PESQUISA NA PRÁXIS EDUCATIVA”**

De 30 de agosto a 03 de setembro de 2021
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183



Dentre essas oportunidades destacamos o início de nossa trajetória no curso de extensão "Introdução à Pedagogia Libertadora de Paulo Freire" onde juntas com estudantes de graduação, pós-graduação e egressos do campus de União da Vitória, equipes multidisciplinares do Conselho da Comunidade de União da Vitória e do Centro Judiciário de Solução de Conflitos e Cidadania (CEJUSC), docentes da Escola Municipal Dario Bordin e algumas das fundadoras do Círculo de Cultura Leia Mulheres da UNESPAR, nos debruçamos sobre os princípios freirianos.

Posteriormente reforçamos nossa participação no Círculo de Cultura Leia Mulheres, uma ação do Programa de Extensão Coletivo Paulo Freire desde 2020, iniciada em 2017 no âmbito do Projeto de Extensão TEAR – Tecendo Estudos e Ações em Rede pela Vida das Mulheres. O objetivo do Programa é construir uma rede de educação popular feminista que contribua na formação de multiplicadoras na luta e na afirmação dos direitos das mulheres, prevenindo e combatendo as violências contra as mulheres.

O Círculo de Cultura Leia Mulheres é uma oportunidade ímpar para proporcionar contato com autoras das quais não havíamos tido acesso durante nossa trajetória acadêmica, dentre as quais podemos citar duas que marcaram nossa trajetória nesse espaço: Lélia Gonzalez e Carolina Maria de Jesus. Ambas personagens marcantes da literatura feminina brasileira e que demonstram a força da mulher na sociedade e a importância de que a voz da classe social oprimida seja ouvida.

Nosso contato com o Projeto Leia Mulheres aconteceu antes mesmo de fazermos parte do Programa Coletivo Paulo Freire, contudo desde o primeiro encontro o encantamento com o formato do programa foi intenso, pois, além de oportunizar uma relação com figuras marcantes da literatura brasileira feminina é um momento que possibilita o empoderamento das mulheres, fato que nos leva a refletir sobre como cada mulher é em si mesma um relato de superação e lutas constantes.

Dentre essas autoras marcantes e inspiradoras destacamos Carolina Maria de Jesus, a qual realizamos leitura e debates dentro do Círculo de Cultura Leia Mulheres acerca de sua obra Quarto de despejo, onde é possível encontrar fortes laços de identificação com a figura de mãe, batalhadora que sempre busca o melhor para seus filhos, como exposto pela autora:



**XVII Encontro Científico Pedagógico e
XIV Simpósio da Educação:
“PESQUISA NA PRÁXIS EDUCATIVA”**

De 30 de agosto a 03 de setembro de 2021
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183



“Tenho responsabilidade. Os meus filhos” (JESUS, 2014, p. 21). O que nos leva a refletir acerca da importância de assumirmos nossas responsabilidades perante a sociedade.

Dentro do Programa também trabalhamos com a divulgação de materiais de estudos nas redes sociais. Juntos construímos uma linha do tempo da vida de Paulo Freire com o objetivo de apresentar os conhecimentos e concepções do patrono da educação brasileira entre outras ações que desenvolvemos.

Dentre as ações que escolhemos destacar são os Grupos de estudos de Freire, entre eles os Ciclos de Estudos de Freire do qual fazemos parte de sua 3ª edição, bem como as Terças com Paulo Freire, ambos momentos memoráveis nos quais nos foi oportunizado não só vivenciar na prática a dialogicidade tão almejada por Freire como também a construção coletiva do saber.

Considerações Finais

Durante o processo de formação acadêmica com as experiências que nos são proporcionadas é possível muitas vezes nos identificarmos com nossa vivência pessoal engrandecendo assim não somente a formação universitária, mas também a construção como pessoa e educadora em formação.

Dentro do Programa de Extensão além de ter a oportunidade de aprofundar nossos conhecimentos, podemos fazer parte da organização e gestão desses eventos, momentos estes que são enriquecedores para a formação de qualquer docente, pois nos ligam com nossa futura realidade pedagógica, da mesma forma que podemos esperar com a construção de mais práticas em busca da libertação.

Referências

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 8ª. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada.** 10ª. ed., São Paulo: Ática, 2014.





ENCIPEs-2021

**XVII Encontro Científico Pedagógico e
XIV Simpósio da Educação:
“PESQUISA NA PRÁTICA EDUCATIVA”**

De 30 de agosto a 03 de setembro de 2021
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183



**DO ENSINO REMOTO AO ENSINO HÍBRIDO: A TRAJETÓRIA DA REDE
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE UNIÃO DA VITÓRIA**

CASTILHO, Elizabeth Melnyk³³ – SEMED-UVA

RESUMO

Este artigo versa sobre a trajetória da rede municipal de educação de União da Vitória desde a implantação do ensino remoto emergencial em abril de dois mil e vinte devido a pandemia causada pelo COVID-19 até a retomada gradativa das aulas presenciais por meio do ensino híbrido em agosto de dois mil e vinte um. Neste sentido, este estudo problematiza a seguinte questão: Qual a trajetória da educação municipal desde a implantação do ensino remoto até o início do ensino híbrido? Assim, este artigo objetiva mostrar o percurso da educação na rede pública municipal do ensino remoto ao ensino híbrido. Metodologicamente, a pesquisa se enquadra em um estudo de caso e encontra-se em andamento. Os primeiros resultados da pesquisa em relação ao ensino remoto apontam para o uso de diferentes estratégias pedagógicas que foram adotadas pela rede na tentativa de manter os processos de ensino e aprendizagem tanto na etapa da Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental - Anos Iniciais, entre estas estão: a criação de grupos com os responsáveis pelos alunos em aplicativos de mensagens instantâneas para a realização de interações, aulas em canal de televisão, site com atividades e entrega de kits de atividades e materiais impressos aos alunos quinzenalmente. Já a implantação do ensino híbrido, previa a retomada gradativa das aulas presenciais iniciando com as turmas de reforço escolar, em período de contraturno em relação ao ensino regular, salas de recursos multifuncionais, quintos anos e assim sucessivamente, até alcançar todas as turmas.

Palavras-chave: Educação. Ensino remoto. Ensino híbrido. Rede municipal.

Introdução

O momento pandêmico vivenciado no Brasil e em diversos outros países do mundo devido ao Coronavírus (COVID-19) tem sido refletido no cenário educacional de maneira impactante desde a suspensão das aulas presenciais em creches, escolas, universidades entre outras instituições educativas. Tal fato impulsionou e alterou as metodologias de ensino ora utilizada nas aulas no formato da educação presencial, fazendo com que as redes de ensino,

³³ Pedagoga; Especialista em Gestão Escolar; Especialista em Neuropsicopedagogia e Educação Inclusiva. Mestre em Educação; Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educativa (GEPPRAX), Coordenadora Geral da Secretaria Municipal de Educação de União da Vitória. bethi_mel@yahoo.com.br



seus gestores e professores buscassem estratégias para dar continuidade aos processos de ensino e aprendizagem mesmo com seus alunos geograficamente distantes.

Assim, devido a atual conjuntura em muitas redes de ensino, como no caso do município de União de Vitória, adotou-se o ensino remoto emergencial para posteriormente, e, a partir da possibilidade de retomada das aulas presenciais iniciar com o ensino híbrido.

Diante deste contexto, este estudo traz como problemática o seguinte: Qual a trajetória da educação municipal desde a implantação do ensino remoto até o início do ensino híbrido?

Por este viés, este artigo objetiva mostrar o percurso da educação pública municipal do ensino remoto ao ensino híbrido.

Quanto ao delineamento metodológico a pesquisa é um estudo de caso a qual é definida para Gil (2002) como uma modalidade de pesquisa amplamente utilizada nas ciências biomédicas e sociais, e consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento. Nesta direção, a presente pesquisa encontra-se em andamento.

Sob esta perspectiva, este artigo se divide em três partes. Na primeira, apresenta alguns conceitos de ensino remoto e ensino híbrido. Na segunda, o ensino remoto na rede municipal de educação desde a implantação deste em abril de dois mil e vinte devido a pandemia causada pelo COVID-19. Na terceira, o início da retomada gradativa das atividades presenciais por meio do ensino híbrido em agosto de dois mil e vinte um.

Ensino remoto e ensino híbrido: alguns conceitos

Os conceitos de ensino remoto e ensino híbrido não são conceitos do momento pandêmico, pois já existiam antes da pandemia, todavia desde o fechamento de creches, escolas e universidades estes temas apareceram com mais frequência nas discussões relacionadas a educação.

Para Charczuk (2020) o ensino remoto não pode ser considerado uma modalidade educativa, mas, sim, uma ação pedagógica, na qual se processa certa transposição do ensino



presencial para o ensino mediado por ferramentas digitais, predominantemente, ou pela proposição de apostilas e materiais impressos remetidos aos alunos.

A definição da autora supracitada se aproxima do que apresentam **Bozkurt e Sharma (2020)**, quando se remetem ao ensino remoto de emergência, caracterizando-o como uma solução temporária para uma problemática que se instala de modo imediato. Os referidos autores destacam, ainda, que, embora tal solução possa se apropriar de forma original e criativa de recursos e experiências desenvolvidos no âmbito da educação à distância, não podemos tratá-los de forma equivalente.

Em relação ao ensino híbrido, BACHIC, TANZI NETO e TREVISANI (2015, p. 29) explicam que

o mix de presencial e on-line, de sala de aula e outros espaços, mas que mostra que, por um lado, ensinar e aprender nunca foi tão fascinante, pelas inúmeras oportunidades oferecidas, e, por outro, tão frustrante, pelas inúmeras dificuldades em conseguir que todos desenvolvam seu potencial e se mobilizem de verdade para evoluir sempre mais.

Moran (2014) explica que ensino híbrido significa misturado, mesclado, *Blended*. Segundo o autor a educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Sobretudo, esse processo, agora, com a mobilidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo, assim, Podemos ensinar e aprender de inúmeras formas, em todos os momentos, em múltiplos espaços. Híbrido é um conceito rico, apropriado e complicado. Tudo pode ser misturado, combinado, e podemos, com os mesmos ingredientes, preparar diversos “pratos”, com sabores muito diferentes.

Com base nestas ideias, é possível compreender ensino híbrido com diferentes combinações de métodos, formas e técnicas de ensino que buscam conduzir o aluno a aprendizagem de certo conteúdo.

O ensino remoto: a trajetória da rede municipal

O fechamento das instituições escolares em março de dois e vinte, impulsionou a utilização de aulas remotas, de modo síncrono ou assíncrono. No município em questão,



**XVII Encontro Científico Pedagógico e
XIV Simpósio da Educação:
“PESQUISA NA PRÁXIS EDUCATIVA”**

De 30 de agosto a 03 de setembro de 2021
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183



optou-se pelo ensino remoto enquanto perdurassem as medidas que impediam o retorno das aulas presenciais.

Assim, antes de mais nada, criou-se um Comitê Intersetorial de retorno às aulas presenciais para atuar e gerir as decisões voltadas ao âmbito educacional durante este momento atípico. Frente a esta questão, em um primeiro momento, o município optou por antecipar o recesso escolar previsto para o mês de julho. Em um segundo momento, os professores iniciaram uma semana de replanejamento de estratégias e ações pedagógicas possíveis para dar continuidade ao trabalho com os componentes curriculares.

Considerando que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção conforme nos aponta (FREIRE, 1996) uma série de estratégias foram pensadas para serem aplicadas para os alunos da rede municipal durante o período de aulas presenciais suspensas.

Durante os dias dedicados ao planejamento, as escolas e CMEIs também realizaram um levantamento sobre as possibilidades da criação de grupos de WhatsApp com os responsáveis pelos alunos.

Na sequência, iniciou-se no dia nove de abril de dois mil e vinte, as atividades remotas, e as vinte e quatro escolas e os quatorze CMEIs formaram grupos no aplicativo WhatsApp com suas turmas com a finalidade de propor a interação de professores, alunos e famílias. Neste sentido, Charczuk (2020) menciona que a impossibilidade de compartilhamento da escola como espaço físico tradicional exige que a sustentação do laço possa se dar de outras maneiras e tendo que contar com o intermédio das tecnologias digitais.

No entanto, sabe-se que nem todas as famílias tem este recurso disponível.

Assim, com base neste fato, uma estratégia adicional foi necessária para alcançar principalmente os alunos que não tem acesso a este aplicativo de mensagem: fazer quinzenalmente a entrega de kits de materiais impressos para os alunos da rede municipal. Deste modo, datas padrão foram estabelecidas em toda a rede municipal, sendo divulgada amplamente nas redes sociais e na rádio local.

Esse planejamento se deu considerando de que muitos alunos da rede pública municipal não têm acesso a ferramentas tecnológicas, e outros mesmo tendo, essa questão



**XVII Encontro Científico Pedagógico e
XIV Simpósio da Educação:
“PESQUISA NA PRÁXIS EDUCATIVA”**

De 30 de agosto a 03 de setembro de 2021
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183



torna-se em alguns casos limitadas e/ou precárias, em virtude das diferentes realidades sociais e econômicas.

A partir de um levantamento elaborado pela secretaria municipal de educação descobriu que a maioria de seus alunos, tem televisão em casa e assim, para ampliar as estratégias de ensino e possibilidade de acesso as aulas, foi criada uma programação na TV local, a qual apresentava em três horários diariamente vídeo aulas gravadas pelos professores da rede municipal.

Neste sentido, Charczuk (2020) ressalta que a demanda emergente da passagem de uma forma de trabalho docente presencial para a oferta do ensino remoto produziu nos professores uma urgência em adaptar os modos de encontro com os alunos e a partilha dos conteúdos didáticos.

Assim, outra ação que acompanha as demais, foi a criação de um site, no qual são disponibilizadas atividades pedagógicas, livros de literatura infantis em formato digital, roteiros de estudos, sequências didáticas, sugestões de jogos e brincadeiras, entre outros materiais pedagógicos. Este site, era alimentado semanalmente pelas pedagogas da secretaria municipal de educação em parceria com as escolas, as quais enviavam suas contribuições. O site, tornou-se uma ferramenta que pode auxiliar o professor no seu planejamento, como também, é possível os pais ou responsáveis pelo aluno, selecionarem atividades para que o mesmo realize.

Outro recurso disponível para a rede municipal está o acesso ao canal Aula Paraná, organizada pela secretaria do estado da educação. Sendo assim, a programação recebida do estado é repassada como mais uma possibilidade para as escolas, as quais tem autonomia para articular a programação ao seu planejamento.

Acompanhando esta perspectiva, as formações continuadas em serviço para os professores, ora previstas para acontecerem presencialmente, ganharam outros contornos, sendo adaptadas para o formato online de modo síncrono.

Em relação as reuniões pedagógicas que outrora eram feitas presencialmente têm sido feitas pelas equipes escolares utilizando ferramentas como o Google Meet ou Skype. Essas reuniões além de fortalecer o diálogo entre a rede, objetivam socializar, discutir e avaliar as práticas utilizadas no momento pela rede com vistas a melhorar a qualidade das



ações. Tal, fato é proposto por Freire (1996, p. 43), o qual diz que “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Entre as dificuldades relatadas em relação ao ensino remoto diz respeito as devolutivas das atividades realizadas pelos alunos para acompanhamento e avaliação do professor. Sobretudo, as escolas e CMEIs tem possibilitado outros meios de avaliação via postagens de fotos e vídeos nos grupos formados das turmas.

Ainda no período de ensino remoto as instituições escolares passaram por formações continuadas em serviço com temáticas acerca dos protocolos de biossegurança, da mesma maneira cada qual precisou elaborar seu plano de contingência adequado as suas especificidades locais. Tais ações foram essenciais para o início do retorno presencial.

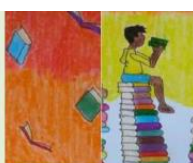
O ensino híbrido: o início da implantação na rede municipal

O ensino híbrido já vinha sendo organizado pela rede municipal de ensino de União da Vitória desde o ano de dois mil e vinte, todavia, só começou a ser possível a partir de agosto de dois mil e vinte e um com a autorização vinda por meio do Decreto Municipal nº 355/2021.

Sendo assim, a partir desta autorização algumas turmas iniciariam gradativamente suas aulas presenciais no formato híbrido com sistema de revezamento semanal, ou seja, uma semana o aluno estaria presencialmente na instituição e na outra estaria realizando em casa suas atividades com um roteiro de estudos.

Para isto, as turmas foram divididas considerando seu número de alunos matriculados e o espaço físico disponível em sala de aula. É importante destacar que algumas turmas, quando consideradas estas questões conseguiram atender cem por cento dos estudantes, todavia, a maioria das turmas do município teve necessidade de ser dividida em dois grupos.

O cronograma do retorno presencial previa que partir da primeira semana de agosto as turmas de reforço escolar e salas de recursos multifuncionais iniciassem, na semana seguinte as turmas de quinto ano, na próxima as do quarto ano e assim por diante até finalizar com as turmas da Educação Infantil.



**XVII Encontro Científico Pedagógico e
XIV Simpósio da Educação:
“PESQUISA NA PRÁXIS EDUCATIVA”**

De 30 de agosto a 03 de setembro de 2021
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183



Um ponto importante a destacar é que o retorno presencial dos alunos nas escolas e CMEIs do município é facultativo por parte dos pais ou responsáveis por estes, podendo os mesmos optarem pela continuidade do ensino cem por cento remoto. Tanto para a opção do retorno presencial quanto para a permanência do aluno no ensino remoto, os pais ou responsáveis precisam assinar um termo de responsabilidade.

Considerações Finais

A trajetória da rede municipal de educação durante o ensino remoto combina o uso de diferentes estratégias pedagógicas que foram adotadas pela rede na tentativa de manter os processos de ensino e aprendizagem tanto na etapa da Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental - Anos Iniciais, entre estas estão: a criação de grupos com os responsáveis pelos alunos em aplicativos de mensagens instantâneas para a realização de interações, aulas em canal de televisão, site com atividades e entrega de kits de atividades e materiais impressos aos alunos quinzenalmente.

Já a implantação do ensino híbrido, previa a retomada gradativa das aulas presenciais iniciando com as turmas de reforço escolar, em período de contraturno em relação ao ensino regular, salas de recursos multifuncionais, quintos anos e assim sucessivamente, até alcançar todas as turmas.

505

Referências

BACHIC, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org). **Ensino Híbrido: personalização e Tecnologia na Educação**. Porto Alegre: Penso. 2015.

BOZKURT, A; SHARMA, R. C.. Emergency Remote Teaching in a Time of Global Crisis Due to Coronavirus Pandemic. **Asian Journal of Distance Education**, Nova Deli, v. 15, n. 1, p. 1-6, 2020. Disponível em: Disponível em: <<http://asianjde.org/ojs/index.php/AsianJDE/article/download/447/297> >. Acesso em 06 ago. 2020.

CHARCZUK, S. B. Sustentar a Transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/S7dGKjBx7Ch4FxCwVc93pVg/?lang=pt&format=html> Acesso em 02 ago. 2021



**XVII Encontro Científico Pedagógico e
XIV Simpósio da Educação:
“PESQUISA NA PRÁXIS EDUCATIVA”**

De 30 de agosto a 03 de setembro de 2021
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183



FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 20ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá.** 5. ed. Campinas: Papirus, 2014.

**PROPOSTA COLABORATIVA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE PAULO FRONTIN NA PERSPECTIVA
DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

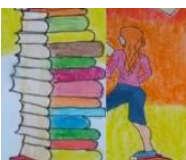
LIMA, Tatiana de.³⁴ – UNESPAR/UV
SILVA, Sandra Salete de Camargo.³⁵ (orientadora)– UNESPAR/UV

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo principal apresentar o objeto de pesquisa do Programa de Mestrado Profissional de Educação Inclusiva-PROFEI na Rede Municipal de Ensino de Paulo Frontin. Especificamente, propusemos a apresentar algumas considerações para uma proposta que pretende discutir a Formação Continuada dos Docentes na Perspectiva de Educação Inclusiva, no Município de Paulo Frontin, contextualizando e identificando na história da educação as Políticas de Inclusão. Tais apontamentos aqui delineados preliminarmente farão parte da pesquisa de mestrado, que busca identificar e analisar propostas de formação da rede municipal e metodologias para atender as demandas do público alvo da educação especial na perspectiva inclusiva, assim a pesquisa visa elaborar ações reflexivas voltadas para alternativas metodológicas no trabalho colaborativo com os professores da rede municipal da educação especial na perspectiva inclusiva e promover coletivamente um aporte metodológico para o planejamento práticas de ensino inclusivas. A justificativa dessa pesquisa está voltada para a efetivação de metodologias inovadoras, na qual atenda as fragilidades do ensino, promovendo ações reflexivas, voltadas para uma proposta de ensino inclusivo pelo meio de estudo bibliográfico e levantamento de dados no município, em relação as suas propostas de ensino para a formação continuada dos professores na

³⁴ LIMA, Tatiana de. Docente efetiva da prefeitura de Paulo Frontin/PR. Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva-PROFEI da Universidade Estadual do Paraná, Unespar. Integrante do Epedin- Espaço de Estudo e Pesquisa em Educação Direito e Inclusão Unespar- GEPPRAX. E-mail: tatianadelima13@hotmail.com

³⁵ SILVA, Sandra Salete de Camargo. Docente associada do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná- UNESPAR, Campus de União da Vitória e Docente Permanente do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva-PROFEI. Lidera e Coordena o Epedin- Espaço de Estudo e Pesquisa em Educação, Direito e Inclusão- Unespar- GEPPRAX. E-mail: sandra-salete@unespar.edu.br



perspectiva de Educação Inclusiva. Portanto define-se como uma a pesquisa qualitativa e exploratória de cunho teórico bibliográfico.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Formação Continuada, Políticas Públicas.

Introdução

Como sabemos a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na Rede Regular de Ensino, já é uma realidade e está assegurada por meio das Políticas Públicas, uma delas é a Lei de Diretrizes de Base da Educação (LDB) 9394/96, na qual garante em seu Art. 4, inciso III “Atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino.” Texto esse já previsto na Constituição Federal (1988), na qual designa como dever do Estado essa garantia. Ainda na LDB em seu Art. 59 o inciso I assegura em relação ao ensino aos alunos com necessidades educacionais especiais “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades.”

Como profissionais de educação, sabemos que a garantia de acesso já existe, mas atualmente o que mais nos preocupa é a qualidade de ensino em uma proposta de educação inclusiva, na qual assegure a permanência dos alunos inseridos nas classes regulares/comum.

Esta pesquisa originou-se através de estudos e vivências docentes, das quais observa uma necessidade emergente na formação continuada dos professores da Rede Básica de ensino em uma perspectiva Inclusiva, pois é notável como os professores ainda sentem-se inseguros com suas práticas, diante de alunos com necessidades educacionais especiais. Como enfatiza Ferreira e Guimarães (2003, p. 118) “Para considerar uma proposta de escola inclusiva, é preciso pensar como os professores devem ser efetivamente capacitados para transformar sua prática educativa”.

Nesse sentido, nota-se como a atuação pedagógica é de suma importância, e os professores necessitam estar cada vez mais preparados para trabalhar com as demandas do ensino, mas é necessário enfatizar que o trabalho precisa ser em conjunto com toda a equipe



pedagógica da escola, pois o aluno não é somente do professor de turma e sim da escola como um todo.

Frente ao exposto, o estudo irá propor reflexões sobre as questões dos processos formativos na formação continuada dos educadores em uma perspectiva inclusiva, bem como suas práticas.

A proposta desse estudo se justifica pela necessidade de ressaltar sobre a importância do processo de formação continuada dos docentes da rede básica de ensino. Embora tenhamos propostas e diretrizes que garantam o aperfeiçoamento profissional dos docentes, ainda são escassos os investimentos nessa área, somente é descrito propostas, porém não são ofertadas formações contínuas. Assim, os docentes sentem-se cada vez mais inseguros com suas ações pedagógicas, pela falta de recursos e investimentos.

Entendemos que é necessário que os docentes estejam preparados para trabalhar com as singularidades dos alunos em uma sala de aula, pois seu despreparo poderá acarretar prejuízos à aprendizagem dos educandos, anulando a garantia de um ensino de qualidade.

A intencionalidade da pesquisa é de contribuir em ações práticas para a formação continuada dos professores da rede Municipal de Ensino. Nesse sentido, pretende-se elaborar uma proposta de ensino colaborativo, com o intuito de promover metodologias inovadoras, assegurando um ensino dialógico com trocas de experiências entre os docentes embasadas nas diretrizes da Educação Inclusiva.

É pertinente enfatizar que a proposta desenvolvida será pautada no ensino colaborativo, na qual terá a contribuição dos docentes visando o aperfeiçoamento das suas práticas de ensino inclusivas.

Desenvolvimento

A perspectiva do ensino inclusivo em nossas escolas é algo muito almejado por nós educadores, no que tange a compreensão por parte dos demais docentes e suas efetivas práticas. Nesse viés é importante ressaltar que nós professores temos um papel fundamental na garantia de aprendizagens efetivas, pois o aluno com necessidades educacionais especiais (NEE) depois de um longo percurso na história da Educação Especial, obteve a conquista ao acesso as redes regulares de ensino, mas o que atualmente muito se discute é a garantia de



**XVII Encontro Científico Pedagógico e
XIV Simpósio da Educação:
“PESQUISA NA PRÁXIS EDUCATIVA”**

De 30 de agosto a 03 de setembro de 2021
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183



permanência. Assim como enfatiza Prieto (2006, p. 36), “[...] eles podem ter acesso à escola, ou nela permanecer, apenas para atender a uma exigência legal, sem que isso signifique reconhecimento de sua igualdade de direitos”. Nesse entender, observamos como só o acesso a Escola comum não vai legitimar seus direitos diante dos princípios de Igualdade de acesso e permanência conforme Art. 206, inciso I da Constituição Federal.

Pautando-se sob esse olhar é necessário que possamos analisar o contexto educativo no qual estamos inseridos, refletindo as nossas práticas para que elas sejam a garantia de acesso e permanência dos alunos com NEE, visando respeitar a diversidade existente nos espaços escolares, assim como enfatiza Abdalla

[...] o professor é um agente transformador e suas representações fazem diferença no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com deficiência, sobretudo quando essas representações são positivas, pois permitem delinear práticas pedagógicas pautadas no respeito às diferenças, nas possibilidades dos alunos e na construção mútua do conhecimento no cotidiano escolar. (ABDALLA, 2016, p. 25-26)

509

Nesse sentido observamos o importante papel do professor, assim como pontua a autora, um “agente transformador”, permitindo que o respeito às diferenças se configure em suas práticas pedagógicas para a democratização da escola.

O estudo sobre os processos formativos, tem como intuito promover uma proposta pedagógica com os professores do 1º ao 5º ano da Rede Básica de Ensino do Município de Paulo Frontin, que visa atender as demandas de ensino inclusivo.

É necessário destacar que a proposta de ensino inclusivo não é inalcançável, porém é algo que precisa ser pensado em conjunto, Zerbato e Mendes (2018) evidenciam que a elaboração de um ambiente inclusivo não demanda somente do professor do ensino comum de sala de aula. Nesse sentido, é importante ressaltar que a Equipe Pedagógica também precisa estar preparada para promover saberes e reflexões sobre a prática docente em relação ao processo inclusivo. Pois como destaca Vilaronga e Mendes

O discurso da obrigatoriedade da matrícula e o enfraquecimento da prática pedagógica desse professor que não encontra espaços efetivos de troca e de



**XVII Encontro Científico Pedagógico e
XIV Simpósio da Educação:
“PESQUISA NA PRÁXIS EDUCATIVA”**

De 30 de agosto a 03 de setembro de 2021
 Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
 ISSN 1982-9183



formação faz com que a política real da inclusão se torne cada vez mais distante e mais utópica nas escolas públicas do País. (VILARONGA, MENDES 2014, p. 141)

A escola precisa ser um ambiente em que se promovam aprendizagens enriquecedoras, deixando ao alcance de todos os alunos. Trabalhar para garantir a superação das dificuldades e acima de tudo desenvolver as habilidades.

Para Vilaronga e Mendes (2014, p. 142) “Para que o contexto inclusivo não permaneça somente na retórica, deve-se pensar em formação de recursos humanos [...]”, nesse sentido as autoras destacam a importância das trocas entre professores com a universidade. Sob esse viés a troca de experiências, oportunizará a elaboração de metodologias inovadoras.

Quando falamos em uma educação de qualidade em uma perspectiva de ensino inclusivo, precisamos também destacar a importância da formação dos docentes, porém o que se descreve na lei, algumas vezes fica distanciado da realidade. A LDB 9394/96 em seu Art. 59 destaca que cabe ao estado garantir

III- professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; (BRASIL, 2013)

A realidade das escolas muitas vezes não é essa, na qual professores das “classes comuns” sentem-se inseguros por não ter uma formação específica na área, assim os anseios crescem constantemente “A frustração diante dos desafios da prática produz um sentimento de impotência e de incompetência na vida do professor.” (RABELO, 2012, p. 46)

Nesse sentido, acreditamos que o trabalho colaborativo é uma proposta bastante enriquecedora para o ensino. Objetiva fortalecer as aprendizagens com a união de saberes compartilhado, na qual professores possam trabalhar em conjunto com finalidades em comum. Damani (2008, p.218) destaca, “O trabalho colaborativo entre professores apresenta potencial para enriquecer sua maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica.”

O ensino não deve ser diferenciado, mas requer estratégias inovadoras que visam atender a todos em suas especificidades, não cabe somente o docente determinar todo o



**XVII Encontro Científico Pedagógico e
XIV Simpósio da Educação:
“PESQUISA NA PRÁXIS EDUCATIVA”**

De 30 de agosto a 03 de setembro de 2021
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183



processo de aprendizagem, mas sim buscar alternativas em que possibilitem estruturar o ensino de forma colaborativa, agregando saberes específicos de cada área, para isso ele poderá contar com o apoio de toda equipe pedagógica, como do professor do AEE, dos gestores e demais envolvidos na educação escolar, assim como afirma Marin e Braun (2013, p. 58) “Professores não devem trabalhar sozinhos, mas em equipes, de modo que possam construir propostas com objetivos comuns para garantir a escolarização de todos os alunos.”.

A escolarização do aluno não é somente responsabilidade do professor regente, mas de toda a equipe escolar, na qual a mesma oferece suporte tanto na questão curricular, quanto nas práticas pedagógicas, é necessário que todos estejam envolvidos no processo, sem deixar professores e alunos desassistidos, como pontua Abdalla (2016, p.85) “A inclusão é um processo de constante aperfeiçoamento, tanto dos educadores, como na adequação da própria instituição.”. Ou seja, quando falamos em inclusão escolar, precisamos estar cientes que não adianta estar somente garantida em leis, ela precisa ser efetivada para que todos tenham acesso e qualidade em sua permanência, não basta somente “inserir” nesses espaços, a fim de deixá-los sem nenhuma assistência, é preciso oferecer suporte para que aprendizagens sejam alcançadas e potencialidades sejam trabalhadas.

Considerações Finais

As políticas públicas já garantem o acesso, porém ainda a discussão forte está ligada à qualidade e permanência do atendimento.

Nós enquanto educadores precisamos sempre buscar conhecimento e nos aperfeiçoar, para que enquanto professor, eu consiga atingir todos os alunos com a minha prática, e que esta não seja segregadora. É mister esclarecer que não tem uma receita pronta para trabalharmos com as individualidades em sala de aula, porém é importante salientar que precisamos ser professores que buscam diversas alternativas e formações continuadas, a fim de tornarmos nossa prática pedagógica mais rica e eficaz.

Dessa forma podemos oportunizar não somente ao docente o aperfeiçoamento em relação as suas práticas, mas também ao aluno o seu direito de uma educação de qualidade, que atenda suas especificidades de modo geral.



**XVII Encontro Científico Pedagógico e
XIV Simpósio da Educação:
“PESQUISA NA PRÁXIS EDUCATIVA”**

De 30 de agosto a 03 de setembro de 2021
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183



Contudo válido ressaltar que, quando são oportunizadas trocas de experiências entre professores ambos podem contribuir para o planejamento e avaliação, buscando uma adequação curricular e metodológica favorável ao alcance de aprendizagens significativas. “O ato de compartilhar responsabilidades no ensino colaborativo na perspectiva da educação inclusiva cria um espaço único de produtividade e exercício intelectual de professores.” (RABELO, 2012, p. 66).

Assim sendo, a educação precisa ser pensada, planejada e efetivada com coerência, devemos priorizar em nossas ações pedagógicas práticas que viabilizam um ensino inclusivo sem segregar, utilizar-se de estratégias de ensino que promovam conhecimento, não somente dos nossos alunos, mas aperfeiçoamento também de nós professores.

Referências

ABDALLA, Ana Paula. **Representações de Professores sobre a Inclusão Escolar**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2016.128fls. (p.1-41) Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/144443/abdalla_ap_me_rcla.pdf;jsessionid=29A29D78E089F471B0EB395188A54DE2?sequence=3 Acesso em 19 de julho de 2021.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Editora do Senado, 1996.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Editora do Senado, 1988.

DAMIANI, Magda Floriana. **Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios**. Educar, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008. Editora UFPR Acesso em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13.pdf> . Acesso em 05 de março de 2021.

FERREIRA, Marcia Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.



**XVII Encontro Científico Pedagógico e
XIV Simpósio da Educação:
“PESQUISA NA PRÁXIS EDUCATIVA”**

De 30 de agosto a 03 de setembro de 2021

Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)

ISSN 1982-9183



MARIN, M.; BRAUN, P. Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. In: GLAT, R.; PLETSCH, M. D. (Org.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013, p. 49-64.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, Valéria Amorim. **Inclusão Escolar**. São Paulo: Summis, 2006.

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. 2012 Dissertação (Mestrado em Educação). São Carlos: UFSCar, 2012. 200 fls. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3103/4352.pdf?sequence=1>. Acesso em 05 de março de 2021.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre professores**. Rev. Bras. Estud. Pedagog. (online), Brasília v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n239/a08v95n239.pdf>. Acesso em 16 de julho de 2021.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar**. Educação Unisinos 22 (2): 147-155, abril- junho 2018. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04/60746207>. Acesso em 16 de julho de 2021.



AS NARRATIVAS ORAIS DE HISTÓRIAS E A CONTRIBUIÇÃO PARA A IMAGINAÇÃO CRIATIVA DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

BATISTA, Elaine de Fátima³⁶ – UNESPAR
ZANLORENZI, Claudia Maria Petchak³⁷ – UNESPAR
BULATY, Andréia³⁸ – UNESPAR

RESUMO

As narrativas orais de histórias podem ser utilizadas intencionalmente como ferramentas para fomentar o ensino-aprendizagem, pois quando partimos de uma realidade concreta, de vivências cotidianas e contamos histórias como forma de mediação da cultura, abrem-se possibilidades que desencadeiam um conhecimento mais elaborado. Essas são comumente utilizadas nos espaços escolares, principalmente quando se trata do desenvolvimento da imaginação. Todavia de que forma esse desenvolvimento se processa nas crianças da pré escola, na fase em que a atividade essencial que guia o desenvolvimento psíquico, o funcionamento da complexidade das funções psíquicas, são os jogos de papéis? Com uma mediação de qualidade, pode-se obter resultados surpreendentes referentes ao aprimoramento das funções psicológicas superiores como: linguagem, imaginação, memória, atenção e pensamento, sendo esses, indispensáveis para o desenvolvimento humano. Partindo da base epistemológica da Psicologia Histórico Cultural, o presente resumo tem por finalidade apresentar uma pesquisa do programa de iniciação científica voluntária, que está nos estudos iniciais, que tem como objetivo de analisar a contribuição das narrativas orais de histórias para o desenvolvimento da imaginação criativa, especificamente nas classes de pré escola (infantil 4 e 5), da educação infantil. Para tanto, será feita uma pesquisa de cunho qualitativo, a partir de um estudo exploratório que tem por finalidade esclarecer conceitos, por meio da pesquisa bibliográfica. Será feito o levantamento das fontes; fichamento das citações relevantes; relação entre as fontes levantadas; o planejamento da organização estrutural do trabalho a ser socializado e a sumarização; a redação do texto em forma de artigo científico e a divulgação. Pretende-se com esse estudo apontar a necessidade e a contribuição das narrativas orais de histórias para a imaginação criativa, principalmente para as classes de pré escola da educação infantil, bem como divulgar o estudo aos professores em propostas de formações e em publicações, buscando apresentar-lhes que as contações de histórias nesses espaços, jamais deve ser utilizada nos espaços escolares como pretexto.

Palavras-chave: Narrativas Oraís. Imaginação criativa. Educação Infantil

³⁶ Graduanda do curso de Pedagogia, bolsista voluntária do Programa de Iniciação Científica. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Práxis Educativa (GEPPRAX). E-mail: layneebatista@outlook.com

³⁷ Pós doutora em Educação, professora adjunta da Universidade Estadual do Paraná – Campus de União da Vitória, colegiado de Pedagogia. Vice líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Práxis Educativa (GEPPRAX). E-mail: aecmari@gmail.com

³⁸ Pós doutora em Educação (UEPG). Professora do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná- campus União da Vitória. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educativa - GEPPRAX. E-mail: andreiabulat@gmail.com



Introdução

Partindo da base epistemológica da Psicologia Histórico Cultural, o presente resumo tem por finalidade apresentar uma pesquisa do programa de iniciação científica voluntária, que se encontra nos estudos iniciais e que tem como objetivo analisar a contribuição das narrativas orais de histórias para o desenvolvimento da imaginação criativa, nas classes de pré escola (infantil 4 e 5) da educação infantil. Especificamente, tem por objetivos: discutir os aspectos conceituais e metodológicos da narrativa oral de histórias, a fim de colaborar com o conhecimento da mesma e apresentar como possibilidade de desenvolvimento humano e não apenas como estratégia de ensino; investigar os processos de desenvolvimento de crianças em idade pré escolar, especialmente no que concerne ao desenvolvimento da imaginação criativa, fundamentando-se em autores que tratam do tema; verificar a contribuição das narrativas orais de histórias para o desenvolvimento da imaginação criativa, tendo como embasamento autores que discutem sobre as narrativas no espaço escolar.

Partindo do problema de pesquisa, de que forma as narrativas orais de histórias contribuem para o desenvolvimento da imaginação criativa em crianças da pré escola, , especificamente nas classes de pré escola (infantil 4 e 5), na fase em que a atividade essencial que guia o desenvolvimento psíquico, o funcionamento da complexidade das funções psíquicas, são os jogos de papéis?, será feita uma pesquisa de cunho qualitativo, a partir de um estudo exploratório que tem por finalidade esclarecer conceitos, por meio da pesquisa bibliográfica.

Para tanto, os procedimentos adotados terão como base dois momentos: a investigação e a exposição, todavia é preponderante apontar que a relação entre esses não são estão estanques e que, mesmo com objetivos diferentes, estarão interligados, sem justaposição. Será feito o levantamento das fontes; fichamento das citações relevantes; relação entre as fontes levantadas; o planejamento da organização estrutural do trabalho a ser socializado e sumarização; a redação do texto em forma de artigo científico e a divulgação.

Nesse sentido, para este texto especificamente, apresentaremos conceitos iniciais formulados a partir de discussões preliminares, com o intuito de socialização da pesquisa.



Reflexões preliminares: as narrativas orais de histórias e a contribuição para a imaginação criativa de crianças da educação infantil

A utilização de narrativa oral de histórias ou contação de histórias como é comumente utilizada- nas classes de educação infantil, é uma proposta que se faz presente de forma frequente com vários objetivos como: introdução de uma temática, volta a calma, hora do conto, entre outros, muitas vezes direcionada tão somente aos aspectos pragmáticos.

Todavia, destaca-se que a contação de histórias, desde a antiguidade, contribui efetivamente para o desenvolvimento do ser humano, para sua imaginação criativa, situação que sobremaneira depende das condições materiais hauridas da realidade. Momentos em que a criança tem a oportunidade de apenas ouvir histórias sendo contadas, diferentemente de ver histórias dramatizadas ou apenas ouvir por meio da mediação da leitura, são essenciais para “[...] abrir todas as comportas pra entender o mundo através dos olhos dos autores e da vivência das personagens.” (ABRAMOVICH, 1989, p. 14).

Na idade pré-escolar, especificamente, em que o faz de conta é a atividade dominante, ou melhor, a atividade essencial que guia o desenvolvimento psíquico, o funcionamento da complexidade das funções psíquicas tem na atividade lúdica, no faz de conta, nos jogos de papéis, fator que impulsiona o desenvolvimento, pois “[...] a criança reproduz as atividades sociais dos adultos e relações reais para que se estabeleçam entre eles [...], internalizando determinados padrões sociais que formarão bases para sua própria conduta.”(PASQUALINI, 2013, p. 89). Nessa atividade lúdica, é que a crianças tem a possibilidade de abstrair situações e objetos que não estão presentes concretamente.

Corroborar-se com Vigotski (2018) ao apontar que “a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa porque essa experiência constitui o material que se criam as construções da fantasia.” (VIGOTSKI, 2018, p. 24). Desta forma, a quantidade de experiências possibilitará um maior arsenal de imaginação criativa podendo ser verificado na história humana, pois “a história das grandes invenções, das grandes descobertas, quase sempre é possível notar que elas surgiram do resultado de uma imensa experiência exterior acumulada.” (VIGOTSKI, 2018, p. 24).



**XVII Encontro Científico Pedagógico e
XIV Simpósio da Educação:
“PESQUISA NA PRÁXIS EDUCATIVA”**

De 30 de agosto a 03 de setembro de 2021
 Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
 ISSN 1982-9183



A partir da socialização das significativas narrativas orais de histórias dentro das salas de aula, poderemos destacar os principais fatores que são desencadeadores do desenvolvimento psíquico e cognitivo, tais como: imaginação criativa, aprimoramento da linguagem, ampliação do vocabulário, atenção, concentração e memória, sendo estes determinantes para a construção de sujeitos emancipados.

Pretende-se com esse estudo apontar a necessidade e a contribuição das narrativas orais de histórias para a imaginação criativa, principalmente para as classes de pré escola da educação infantil, bem como divulgar o estudo aos professores em propostas de formações e em publicações, buscando apresentar-lhes que as contações de histórias nesses espaços, jamais deve ser utilizada nos espaços escolares como pretexto. Sem caráter de generalização, podemos citar alguns exemplos de uso inadequado dessa arte que permeiam o ambiente educacional: contar uma história para a turma quando estão agitados com o intuito de acalmá-los; quando sobra tempo entre uma atividade e outra e há necessidade de ocupar esse espaço; apenas com o propósito de lições de moral, como entretenimento, entre outras ações vazias de significado.

Considerações Finais

É importante salientar que a pesquisa por hora apresentada, está em processo de construção, apenas em suas primeiras leituras e o resumo teve a finalidade socializar a intencionalidade do estudo. Partindo da perspectiva em que o faz de conta é a atividade guia do desenvolvimento psíquico, o jogo de papéis se torna fundamental na construção da personalidade da criança, fazendo com que ela venha a analisar a realidade onde está inserida e relacionar com o que ela aprendeu com a atividade realizada. Sendo assim, a criança será estimulada intencionalmente a imaginar, criar expectativas, transformar a realidade a partir do conhecimento de mundo que estão expostas.

As narrativas orais de histórias são alimento para a imaginação criativa, propulsionam um arsenal de palavras novas e ajuda na compreensão dos papéis da sociedade. Em seu uso durante a importante primeira etapa da educação básica que é a Educação Infantil, permite com que o faz de conta seja uma atividade em que a criança aprende e se desenvolve,



**XVII Encontro Científico Pedagógico e
XIV Simpósio da Educação:
“PESQUISA NA PRÁXIS EDUCATIVA”**

De 30 de agosto a 03 de setembro de 2021
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183



conhece objetos e amadurece como eles podem ser utilizado no dia a dia, criando um sentido para as ações corriqueiras dos adultos, ajudando a criança assimilar os papéis sociais.

Trazemos ao presente resumo nossa intenção de apontar aos professores e demais interessados, a Contação de Histórias como contribuição em uma possibilidade de metodologia de ensino, e que nessa perspectiva o educador é responsável por subsidiar o jogo de papéis através das mediações e intervenções, garantindo que seja uma atividade nutrida com intencionalidade pensando na formação de sujeitos críticos e emancipados.

Referências

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil**: Gostosuras e Bobices. São Paulo: Scipione, 1989.

PASQUALINI, J. C. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSIGLIA, A. C. G. **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

VIGOTSKI, L.S. **A imaginação e a criança na infância**: ensaio psicológico livro para professores. Trad. Zóia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.



A CONTRIBUIÇÃO DAS NARRATIVAS ORAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

WOLF, Michelle Fátima Stelmastchuk³⁹ – UNESPAR
ZANLORENZI, Claudia Maria Petchak⁴⁰ – UNESPAR
SCHINEIDERS, Michele⁴¹ – UNESPAR

RESUMO

Vários são os aspectos que devem ser trabalhados com a criança para que ela progressivamente compreenda o princípio alfabético, ou seja, saiba representar a cadeia sonora das palavras por meio das letras do alfabeto. Neste sentido, destaca-se a consciência fonológica. O presente resumo tem por finalidade apresentar uma pesquisa de Iniciação Científica, qual se encontra nas discussões preliminares, que tem por objetivo de investigar a contribuição das narrativas orais para o desenvolvimento da consciência fonológica em alunos em processo de alfabetização, a luz de autores que tratam do tema. Especificamente visa conhecer os aspectos relativos à consciência fonológica e o seu desenvolvimento, a fim de reconhecer a sua importância para a compreensão do princípio alfabético; pesquisar referências que tratam das narrativas orais de histórias, para conhecer as questões tanto teóricas como práticas que envolvem o tema e investigar os aspectos da consciência fonológica que são desenvolvidos a partir das narrativas orais de histórias. Diante disso a problemática que se apresenta para a pesquisa é: as narrativas orais de histórias auxiliam no aprimoramento da consciência fonológica e em quais aspectos? Para tanto, esta pesquisa será exploratória, uma vez que tem o caráter de esclarecer conceitos e ideias de um determinado fato. O delineamento para a coleta de dados será de pesquisa bibliográfica tendo como fundamento autores que tratam sobre as narrativas orais de histórias, bem como sobre a consciência fonológica. A partir desta pesquisa pretende-se levantar dados sobre a contribuição das narrativas orais no processo de apropriação do sistema alfabético de escrita com o intuito de apresentar uma densidade conceitual sobre o tema, seguido de divulgação e material para futuras proposições de formação docente.

Palavras-chave: Alfabetização; Narrativas orais de histórias; Consciência Fonológica.

³⁹ Graduanda do curso de Pedagogia, bolsista voluntária do Programa de Iniciação Científica. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Práxis Educativa (GEPPRAX). michellewolf2206@gmail.com

⁴⁰ Pós doutora em Educação, professora adjunta da Universidade Estadual do Paraná - Campus de União da Vitória, colegiado de Pedagogia. Vice líder Grupo de Estudos e Pesquisa em Práxis Educativa (GEPPRAX). aecmari@gmail.com

⁴¹ Mestre em estudos linguísticos e professora colaboradora do curso de Letras Português/Inglês da Universidade Estadual do Paraná – Unespar, campus de União da Vitória. schneidersmichele@gmail.com



**XVII Encontro Científico Pedagógico e
XIV Simpósio da Educação:
“PESQUISA NA PRÁXIS EDUCATIVA”**

De 30 de agosto a 03 de setembro de 2021
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183



Introdução

As narrativas orais ou contação de histórias como é comumente conhecida, é uma atividade recorrente no espaço escolar. Várias são as possibilidades que essas desenvolvem nos alunos, como por exemplo, o desenvolvimento da consciência fonológica, uma vez que à medida que a criança participa de momentos de narrativas orais, sua linguagem vai se desenvolvendo com mais logicidade. Diante disso a problemática que se apresenta para a pesquisa é: as narrativas orais de histórias auxiliam no aprimoramento da consciência fonológica e em quais aspectos?

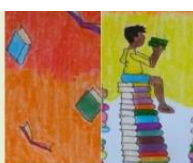
O presente resumo tem por finalidade apresentar uma pesquisa de Iniciação Científica, qual se encontra nas discussões preliminares, que tem por objetivo de investigar a contribuição das narrativas orais para o desenvolvimento da consciência fonológica em alunos em processo de alfabetização, a luz de autores que tratam do tema.

Especificamente visa conhecer os aspectos relativos à consciência fonológica e o seu desenvolvimento, a fim de reconhecer a sua importância para a compreensão do princípio alfabético; pesquisar referências que tratam das narrativas orais de histórias, para conhecer as questões tanto teóricas como práticas que envolvem o tema e investigar os aspectos da consciência fonológica que são desenvolvidos a partir das narrativas orais de histórias.

Para tanto, esta pesquisa será exploratória, uma vez que tem o caráter de esclarecer conceitos e ideias de um determinado fato. O delineamento para a coleta de dados será por meio de pesquisa bibliográfica tendo como fundamento autores que tratam sobre as narrativas orais de histórias, bem como sobre a consciência fonológica.

Os autores que fundamentarão os estudos, constituindo-se como filtro pelo qual o pesquisador compreende a realidade (LUNA, 2001), serão: Soares (2020), Roberto (2016), para a discussão sobre a consciência fonológica e Tahan (1964), Girardello (2004, 2007, 2014), Sisto (2004, 2005), Coelho (1999), Machado (2004), Belo (2004), para o estudo sobre as narrativas orais de histórias.

Para a realização deste estudo e esclarecimento do problema da pesquisa, a sistematização consistirá nos seguintes procedimentos: levantamento das fontes; fichamento das citações relevantes; relação entre as fontes levantadas; o planejamento da organização



estrutural do trabalho a ser socializado e sumarização; a redação do texto em forma de artigo científico e a divulgação.

A partir desta pesquisa pretende-se levantar dados sobre a contribuição das narrativas orais no processo de apropriação do sistema alfabético de escrita com o intuito de apresentar uma densidade conceitual sobre o tema, seguido de divulgação e material para futuras proposições de formação docente.

Reflexões preliminares sobre narrativas orais e consciência fonológica.

O indivíduo ao adquirir a linguagem ainda não é um sujeito constituído, em que o conhecimento só se dá pelo contato direto com o objeto, sem mediação do outro. Ao contrário, essa aquisição depende do outro, de um membro que mediará essa ação, ou melhor, de alguém representante da ordem simbólica que mediará a relação do sujeito com o mundo, haja vista que a linguagem foi convencionalizada pelo homem e é no intercâmbio que ela é adquirida.

Diante disso, compreende-se que o conhecimento e a linguagem são adquiridos a partir da interação social e, portanto, do diálogo. A relação dialógica entre sujeitos é ponto determinante de todo o processo de desenvolvimento, pois o conhecimento se estabelece a partir das relações entre os sujeitos e essas relações não acontecem soltas e sim historicamente situadas. São os fatos históricos que darão sentido às experiências. As implicações pedagógicas dentro desta abordagem têm como fundamento as experiências significativas e contextualizadas dos sujeitos e as relações de diálogos.

Especificamente na etapa de alfabetização, há a necessidade de momentos que possibilitem aos alunos ter acesso à linguagem em suas diferentes formas o que contribuirá de forma efetiva em relação às reflexões sobre a constituição da língua, auxiliando de forma preponderante para a sua apropriação.

Vários são os aspectos que devem ser trabalhados com a criança para que ela progressivamente compreenda o princípio alfabético, ou seja, saiba representar a cadeia sonora das palavras por meio das letras do alfabeto. Neste sentido, destaca-se a consciência fonológica, ou seja, “[...] a capacidade de focalizar e segmentar a cadeia sonora que constitui



**XVII Encontro Científico Pedagógico e
XIV Simpósio da Educação:
“PESQUISA NA PRÁXIS EDUCATIVA”**

De 30 de agosto a 03 de setembro de 2021
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183



a palavra e de refletir sobre seus segmentos sonoros, que se distinguem por sua dimensão: a palavra, as sílabas, as rimas, os fonemas” (SOARES, 2020, p. 77).

Para além da participação em eventos de mediação de leitura ou de escrita, atividades que envolvem as narrativas orais de histórias são estritamente necessárias, uma vez que “O texto é o lugar dessa interação – *inter-ação* – *ação entre* quem produz o texto e quem lê o texto” (SOARES, 2020, p. 204- grifos do autor). E nesse ponto acrescenta-se também quem narra o texto.

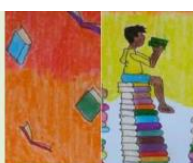
Participando de diferentes manifestações linguísticas (conversas, música, etc.) que a criança desenvolve essa habilidade metalinguística (autor), pois a consciência fonológica é desenvolvida por meio da compreensão do som e da pronúncia. Sendo assim, as crianças, ao ouvirem as narrativas orais, estão em contato direto com o som dos fonemas e, conseqüente, compreendem a pronúncia.

Tendo em vista que os momentos de narrativas orais de histórias em muitos casos são vistos apenas como instrumentos e veículos para introdução de conteúdos das áreas de conhecimento, bem como conteúdos moralizantes ou como entretenimento, o presente projeto justifica-se uma vez que há a necessidade de estudos que apontem as narrativas orais para além dos aspectos mencionados e que a mesma contribui de forma efetiva para o desenvolvimento da consciência fonológica.

Considerações Finais

A partir desta pesquisa pretende-se levantar dados sobre a contribuição das narrativas orais no processo de apropriação do sistema alfabético de escrita com o intuito de apresentar uma densidade conceitual sobre o tema, seguido de divulgação e material para futuras proposições de formação docente.

A produção e os resultados decorrentes da presente pesquisa serão divulgados por meio da participação da proponente e da bolsista vinculada em eventos científicos institucionais e eventos científicos externos, bem como, tem-se a intenção de publicação em revista científica qualificada.



Referências

BELLO, Sergio Carneiro. **Por que devemos contar histórias na escola?** In: GIRARDELLO, Gilka. (Org.). Baús e chaves da narração de histórias. 2 ed. Florianópolis: SESC/SC, 2004.

COELHO, Betty. **Contar histórias uma arte sem idade.** 10.ed. São Paul: Ática, 1999.

GIRARDELLO, Gilka. (2004). **Voz, presença e imaginação: a narração de histórias e as crianças pequenas.** Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, 2004. Disponível em: <http://nica.ufsc.br/index.php/publicacoes/gilka>. Acesso: 14/01/20121.

GIRARDELLO, Gilka. **Voz, presença e imaginação: a narração de histórias e as crianças pequenas.** In: FRITZEN C, CABRAL G. S. (Orgs) Infância: Imaginação e Educação em debate. 1ª ed. Santa Catarina. Papyrus; 2007, p.39-57.

GIRARDELLO, Gilka. **Uma clareira no bosque: contar história na escola.** Campinas-SP: Papyrus, 2014.

LUNA, Sérgio de. O Falso conflito entre tendências metodológicas. . In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MACHADO, Regina. **Acordais: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias.** São Paulo: DCL, 2004.

ROBERTO, Tânia Mikaela Garcia. **Fonologia, fonética e ensino: guia introdutório.** São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

SOARES, Magda. **Alfabetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever.** São Paulo: Contexto, 2020.

SISTO, Celso. **O misterioso momento: a história do ponto de vista de que ouve (e também vê!).** In: GIRARDELLO, G. (Org 2 ed. Florianópolis: SESC/SC, 2004).

SISTO, Celso. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias.** 2 ed. Curitiba-PR: Editora Positivo, 2005.

TAHAN, Malba. **A arte de ler e contar histórias.** 4.ed. Rio de Janeiro: Conquista, 1964.



ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA

GLIXINSKI, Ana Cláudia ⁴² – UNESPAR
NASCIMENTO MOREIRA, Daiana Aparecida do ⁴³ – UNESPAR

RESUMO

Alfabetização e letramento são duas palavras distintas, mas ao mesmo tempo são indissociáveis, pois há uma diferença entre indivíduos alfabetizados e letrados. Nessa perspectiva, é de suma importância compreender esses dois conceitos. Diante disso, o presente resumo tem por finalidade apresentar uma breve discussão sobre esses termos a fim de esclarecer a necessidade de formar indivíduos que participem de forma ativa na sociedade, sendo a formação pautada no desenvolvimento do uso da leitura e da escrita, como direito, não apenas como requisito de promoção escolar. Para tanto, a metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica a partir de autores que tratam do tema. As discussões que serão apresentadas são provenientes dos debates ocorridos na disciplina de Fundamentos da Alfabetização e Letramento. É importante salientar que as reflexões apresentadas serão feitas de forma breve, porém contribuirão para uma efetiva discussão da apropriação da leitura e escrita.

Palavras-Chave: Alfabetização. Letramento. Aprendizagem.

524

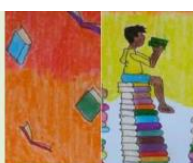
Introdução

Na atualidade, desenvolver e potencializar a leitura e escrita nas crianças, além de ser seu direito, é de extrema importância, pois é uma forma de comunicação, como também proporciona uma interação do indivíduo com o texto, aprimorando o conhecimento.

Para tanto, é preciso compreender que a alfabetização é o processo de aquisição da habilidade de leitura e escrita, entendido basicamente como o domínio dos códigos do sistema de escrita alfabética e o letramento é a habilidade de desenvolver o uso da leitura e escrita nas práticas sociais, sendo o indivíduo capaz de compreender os diversos contextos.

⁴² Graduanda no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), campus de União da Vitória. E-mail: anaclaudiaglixinski@gmail.com

⁴³ Graduanda no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), campus de União da Vitória. E-mail: daianasmento@gmail.com



**XVII Encontro Científico Pedagógico e
XIV Simpósio da Educação:
“PESQUISA NA PRÁXIS EDUCATIVA”**

De 30 de agosto a 03 de setembro de 2021
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183



O presente trabalho irá trazer apontamentos sobre a aprendizagem, com vistas na alfabetização e letramento. Assim entendemos que toda criança pode aprender codificar e decodificar, essencial na sociedade grafocêntrica em que vivemos.

Este estudo faz uma abordagem entre a relação de alfabetizar e letrar desenvolvendo uma linguagem real e significativa. Para tanto, explanamos os conceitos acerca da alfabetização e letramento, relacionando ambos e refletindo sobre a importância de alfabetizar sob o enfoque do letramento, sendo a metodologia adotada para este estudo será de cunho bibliográfico.

Alfabetização e Letramento

Inicialmente, compreendemos a alfabetização como um processo de aquisição da leitura e escrita por meio da construção de hipóteses sobre o sistema alfabético. Nesse contexto, para apreensão dos símbolos gráficos, na visão de Ferreiro (2010, p. 14),

A escrita pode ser considerada como uma representação da linguagem ou como um código de transição gráfica das unidades sonoras [...] A construção de qualquer sistema de representação envolve um processo de diferenciação de elementos e relações reconhecidas no objeto a ser apresentado.

É necessário haver um direcionamento sistemático, sem esquecer que o processo de aprendizado da leitura e escrita acontece dentro e fora do espaço escolar, pois o ser social se desenvolve com as relações estabelecidas no ambiente a sua volta. Ferreiro (2010, p. 39) descreve que

A língua escrita é um objeto de uso social (e não apenas escolar). Quando as crianças vivem em um ambiente urbano, encontram escritas por toda parte (letreiros da rua, vasilhames comerciais, propagandas, anúncios da TV, etc). No mundo circundante estão todas as letras, não em uma ordem preestabelecida, mas com frequência que cada uma delas tem na escrita da língua.



**XVII Encontro Científico Pedagógico e
XIV Simpósio da Educação:
“PESQUISA NA PRÁXIS EDUCATIVA”**

De 30 de agosto a 03 de setembro de 2021
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183



A familiaridade com livros de histórias, nomes de ruas e avenidas, propagandas, bilhetes, cartazes, rótulos de embalagem, entre outros, proporcionam possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem pela interação com o meio, buscando entender o significado através das relações estabelecidas criando hipóteses para o enriquecimento de sua própria linguagem.

Destacamos que o processo de ensino-aprendizagem da alfabetização deve ser desenvolvido de maneira significativa, considerando o ambiente em que o indivíduo está inserido, elaborando situações que viabilizem a compreensão do sistema alfabético, com intervenções adequadas. Muito além do aprendizado de codificar e decodificar os códigos da escrita, destacamos também o convívio com o uso da escrita e uso da leitura, a compreensão da linguagem como prática social. Por isso, é de suma importância que, em concomitância com a alfabetização, ocorra o letramento. De acordo com Soares (2009, p.47) o termo alfabetização tem sido empregado com o sentido mais restrito da ação de ensinar a ler e escrever, o termo letramento refere-se ao estado ou condição de quem apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce práticas sociais que usam a escrita.

526

A autora defende que embora sejam conceitos diferentes, letramento e alfabetização são dois processos que devem ser trabalhados simultaneamente na escola. Defende, da mesma forma, que há a indissociabilidade de alfabetização e letramento, pois a criança deve ser entendida como um ser social, que traz consigo todo conhecimento adquirido em diferentes contextos, família, igreja, escola, etc.

[...] a criança que cresce em um meio “letrado” está exposta à influência de uma série de ações. E quando dizemos ações, neste contexto, queremos dizer interações. Através das interações adulto – adulto, adulto – criança e crianças entre si, criam-se as condições para a inteligibilidade dos símbolos. A experiência com leitores de textos informa sobre a possibilidade de interpretação dos mesmos, sobre as exigências desta interpretação e sobre as ações pertinentes, convencionalmente estabelecidas. Aqueles que conhecem a função social da escrita dão-lhe forma explícita e existência objetiva através de ações interindividuais. A criança se vê continuamente envolvida, como agente e observador, no mundo “letrado”. (FERREIRO, 2010, p. 58)



**XVII Encontro Científico Pedagógico e
XIV Simpósio da Educação:
“PESQUISA NA PRÁXIS EDUCATIVA”**

De 30 de agosto a 03 de setembro de 2021
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183



Portanto, conviver em um ambiente letrado é fundamental para construir conhecimento por meio de diversas leituras, possibilitando aos indivíduos pensar e compreender o mundo com criticidade, pois o uso da escrita e da linguagem associadas as habilidades de ler e escrever constituem o letramento e são elementos presentes na sociedade por meio das práticas sociais do uso da escrita. Nesse sentido, a professora Magda Soares (2009, p. 36) aponta que

[...] a pessoa que aprende a ler e escrever- que se torna alfabetizada – e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e escrita – que se torna letrada – é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever – é analfabeta – ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita – é alfabetizada, mas não é letrada.

O grande desafio é garantir um processo de alfabetização em conjunto com o letramento, visto que este inicia antes do ir para escola. Sendo assim, é possível afirmar que um indivíduo possa ser letrado, embora não seja alfabetizado, ou seja, se este conseguir realizar leitura de mundo no seu dia a dia e participar ativamente da sociedade, será um indivíduo letrado mesmo sem ter passado pelo processo de escolarização.

A escola é um dos ambientes propícios ao desenvolvimento do letramento, para tanto, os professores, mediadores dos processos de ensino aprendizagem, devem desenvolver metodologias que não sejam basicamente apenas copiar e juntar sílabas, mas que favoreçam o contato com diferentes gêneros textuais, e que o educando seja capaz de ler e compreender o que lê.

Nesse contexto, as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem do aluno procederá através da interação com o meio, recebendo os estímulos necessários para o enriquecimento de sua própria linguagem, nesse caso, escrever é uma prática que vai sendo aperfeiçoado apenas no seu contínuo exercício. Assim, percebemos a importância de agir e interagir com o meio, relacionar-se com o outro e ser ativo no convívio social, aprender no coletivo, instituindo um elo entre a apropriação da escrita e da leitura e as especificidades de cada aluno, contemplar a criança como um ser social que se desenvolve por meio das relações estabelecidas no ambiente a sua volta.



**XVII Encontro Científico Pedagógico e
XIV Simpósio da Educação:
“PESQUISA NA PRÁXIS EDUCATIVA”**

De 30 de agosto a 03 de setembro de 2021
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183



Dessa forma, alfabetizar letrando significa percorrer caminhos em que a criança vivencie práticas reais de leitura e escrita, atribuindo-lhes significado, pois o trabalho pedagógico desenvolvido deve possuir clareza e intencionalidade de garantir a aprendizagem, considerando a realidade que o aluno está inserido e formando de fato, indivíduos alfabetizados e letrados, capazes de transformar sua própria realidade e serem críticos na sociedade, uma vez que sendo letrados eles serão ativos na compreensão do mundo que os cercam.

Considerações Finais

O estudo sobre os conceitos de alfabetização e letramento foi de suma importância para a compreensão de que é necessário alfabetizar letrando, pois assim a aquisição da leitura e escrita acontecerá em sincronia com entender o que está sendo lido. Sendo assim, o letramento é fundamental dentro do processo de alfabetização para formar indivíduos ativos, indivíduos letrados com habilidades de expressão, de compreensão, enfim, cidadãos capazes de exercer seus direitos e compreender seus deveres.

528

Referências

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 25 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3 ed. Belo Horizonte. Autêntica, 2009.





**Reiteramos que as opiniões emitidas e os conteúdos presentes nesta
publicação são de inteira responsabilidade de seus autores.**

DESEJAMOS BOAS LEITURAS E BOAS REFLEXÕES!

