

E-BOOK

CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO

Organizadores

Luciano Luan Gomes Paiva

Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas

Caroline Rodrigues de Freitas Fernandes



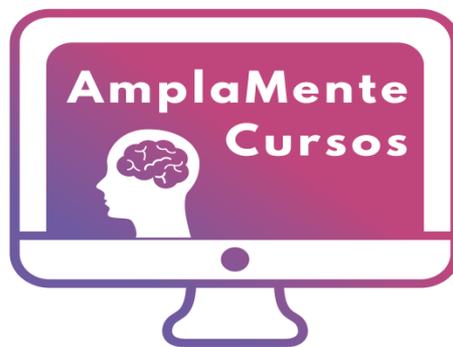
EDITORA DE LIVROS
FORMAÇÃO CONTINUADA

E-BOOK CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO
1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-992789-7-6 DOI: 10.47538/AC-2021.01

E-BOOK

CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO

1ª EDIÇÃO. VOLUME 01.



**EDITORA DE LIVROS
FORMAÇÃO CONTINUADA**

ORGANIZADORES

Luciano Luan Gomes Paiva
Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas
Caroline Rodrigues de Freitas Fernandes

DOI: 10.47538/AC-2021.01



EDITORA DE LIVROS
FORMAÇÃO CONTINUADA

Ano 2021

E-BOOK

CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO

1ª EDIÇÃO. VOLUME 01.

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Concepções e perspectivas para a educação : volume I [livro eletrônico] / organização Luciano Luan Gomes Paiva , Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas , Caroline Rodrigues de Freitas Fernandes. -- 1. ed. -- Natal, RN : Amplamente Cursos e Formação Continuada, 2021.
PDF

ISBN 978-65-992789-7-6

1. Educação 2. Inovação tecnológica 3. Pesquisa científica I. Paiva, Luciano Luan Gomes. II. Freitas, Dayana Lúcia Rodrigues de. III. Fernandes, Caroline Rodrigues de Freitas.

21-54754

CDD-371.33

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação : Tecnologias de informação e comunicação : Métodos de ensino 371.33

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

Amplamente Cursos e Formação Continuada

CNPJ: 35.719.570/0001-10

E-mail: publicacoes@editoraamplamente.com.br

www.amplamentecursos.com

Telefone: (84) 999707-2900

Caixa Postal: 3402

CEP: 59082-971

Natal- Rio Grande do Norte – Brasil



EDITORA DE LIVROS
FORMAÇÃO CONTINUADA

Ano 2021

Copyright do Texto © 2021 Os autores

Copyright da Edição © 2021 Amplamente Cursos e Formação Continuada

Editora-Chefe: Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas

Assistentes Editoriais: Caroline Rodrigues de F. Fernandes; Margarete Freitas Baptista

Bibliotecária: Aline Grazielle Benitez CRB-1/3129

Projeto Gráfico, Edição de Arte e Diagramação: Luciano Luan Gomes Paiva; Caroline Rodrigues de F. Fernandes

Capa: Freepik/Canva

Parecer e Revisão por pares: Revisores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de atribuição [Creative Commons. Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional \(CC-BY-NC-ND\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

CONSELHO EDITORIAL

Dr. Damião Carlos Freires de Azevedo - Universidade Federal de Campina Grande
Dra. Danyelle Andrade Mota - Universidade Federal de Sergipe
Dra. Débora Cristina Modesto Barbosa - Universidade de Ribeirão Preto
Dra. Elane da Silva Barbosa - Universidade Estadual do Ceará
Dra. Eliana Campêlo Lago - Universidade Estadual do Maranhão
Dr. Everaldo Nery de Andrade - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Dra. Fernanda Miguel de Andrade - Universidade Federal de Pernambuco
Dr. Izael Oliveira Silva - Universidade Federal de Alagoas
Dr. Jakson dos Santos Ribeiro - Universidade Estadual do Maranhão
Dra. Josefa Gomes Neta - Faculdade Sucesso
Dr. Maykon dos Santos Marinho - Faculdade Maurício de Nassau
Dr. Rafael Leal da Silva - Secretaria de Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba
Dra. Ralydiana Joyce Formiga Moura - Universidade Federal da Paraíba
Dra. Roberta Lopes Augustin - Faculdade Murialdo
Dra. Viviane Cristhyne Bini Conte - Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Dr. Wanderley Azevedo de Brito - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

CONSELHO TÉCNICO CIENTÍFICO

Ma. Ana Claudia Silva Lima - Centro Universitário Presidente Tancredo de Almeida Neves
Ma. Andreia Rodrigues de Andrade - Universidade Federal do Piauí
Esp. Bruna Coutinho Silva - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Ma. Camila de Freitas Moraes - Universidade Católica de Pelotas
Me. Carlos Eduardo Krüger - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Esp. Caroline Rodrigues de Freitas Fernandes - Fanex Rede de Ensino
Me. Clécio Danilo Dias da Silva - Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Me. Fabiano Eloy Atílio Batista - Universidade Federal de Viçosa
Me. Francisco Odécio Sales - Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Ceará

- Me. Fydel Souza Santiago - Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo
- Me. Giovane Silva Balbino - Universidade Estadual de Campinas
- Ma. Heidy Cristina Boaventura Siqueira - Universidade Estadual de Montes Claros
- Me. Jaiurte Gomes Martins da Silva - Universidade Federal Rural de Pernambuco
- Me. João Antônio de Sousa Lira - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
- Me. João Paulo Falavinha Marcon - Faculdade Campo Real
- Me. José Henrique de Lacerda Furtado - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro
- Me. José Flôr de Medeiros Júnior - Universidade de Uberaba
- Ma. Josicleide de Oliveira Freire - Universidade Federal de Alagoas
- Me. Lucas Peres Guimarães - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro
- Ma. Luma Mirely de Souza Brandão - Universidade Tiradentes
- Me. Marcel Alcleante Alexandre de Sousa - Universidade Federal da Paraíba
- Me. Márcio Bonini Notari - Universidade Federal de Pelotas
- Ma. Maria Antônia Ramos Costa - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia
- Ma. Maria Inês Branquinho da Costa Neves - Universidade Católica Portuguesa
- Me. Milson dos Santos Barbosa - Universidade Tiradentes
- Ma. Náyra de Oliveira Frederico Pinto - Universidade Federal do Ceará
- Me. Paulo Roberto Meloni Monteiro Bressan - Faculdade de Educação e Meio Ambiente
- Ma. Rosiane Correa Guimarães - Universidade Federal de Jataí
- Ma. Sirlei de Melo Milani - Universidade do Estado de Mato Grosso
- Ma. Viviane Cordeiro de Queiroz - Universidade Federal da Paraíba
- Me. Weberson Ferreira Dias - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Direitos para esta edição cedidos pelos autores à Editora Amplamente

APRESENTAÇÃO

O E-book *Concepções e perspectivas para a Educação* consiste em uma coletânea de textos científicos oriundos de teorias e práticas docentes nos diversos contextos de ensino e aprendizagem educacional, principalmente voltada às novas concepções e perspectivas educacionais na contemporaneidade.

Nesse sentido, este e-book direciona os diálogos às provocações emergentes, como a descentralização do saber e potencialidades das tecnologias digitais no campo educacional, a ressignificação e descontinuidade dos métodos de ensino tradicionais, o direcionamento neoliberal na Educação, efetividade nas Leis e Políticas Públicas de inclusão às pessoas com deficiência, a Educação como centro de diálogo às diversidades e adversidades cotidianas, entre outros debates.

É nesse sentido que, o E-book *Concepções e perspectivas para a Educação* traz diversos textos de professores pesquisadores em formato de artigos completos oriundos de Pesquisa Concluída, Pesquisa em Andamento, Ensaio Acadêmico e Relato de Experiência para suscitar um debate importante para os profissionais de diferentes áreas de ensino.

Assim, em nome da Editora AmplaMente Cursos, convido a todas as pessoas para a leitura do Ebook *Concepções e perspectivas para a Educação*, que traz propostas, concepções, perspectivas, melhorias, apontamentos, análises entre outras questões importantes para o campo educacional. Desejo uma ótima leitura!

Luciano Luan Gomes Paiva

SUMÁRIO

CAPÍTULO I.....	11
A ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Maria Fernanda de Lima Figueiredo; Dymonna Sandryne da Silva Melo; Irene Rodrigues dos Santos.	
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2021.01-01	
CAPÍTULO II	21
A CONSTRUÇÃO DE VALORES ÉTICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA	
Antônia Irení Almeida Oliveira; Rosilda de Jesus Silva; Heleuzina Lima Bastos; Tânia Almeida Calixto; Marinalva Bezerra da Silva.	
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2021.01-02	
CAPÍTULO III	41
A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Maciel da Paixão Borges; Eliana Ester Cristante Mendes; Adriana Ferreira da Silva; Moraes Eneidina Aparecida da Silva.	
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2021.01-03	
CAPÍTULO IV.....	51
A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE COMO METODOLOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Maciel da Paixão Borges; Tamires Aline de Amorim.	
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2021.01-04	
CAPÍTULO V	63
A INSERÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS EM SALA DE AULA, EM TURMAS DE ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, ATRAVÉS DE PROJETOS	
Caroline Rodrigues De Freitas Fernandes; Dayana Lúcia Rodrigues De Freitas; Francisca Elitânia Bezerra de Araújo; Jassiara Santos Borges.	
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2021.01-05	
CAPÍTULO VI.....	72
A INTERDISCIPLINARIDADE COMO FERRAMENTA METODOLÓGICA PARA O ENSINO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Caroline Rodrigues de Freitas Fernandes; Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas; Damares de Oliveira Teixeira; Josete Rodrigues da Silva; Ana Clécia Ribeiro Santos Sousa; Josieane Guimarães dos Anjos.	
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2021.01-06	

CAPÍTULO VII.....	82
A SOLIDARIEDADE ATRAVÉS DE UM PASSO DE DANÇA: UM BREVE RELATO DE UMA ARTE INSPIRANDO AMOR	
Sybel de Lima Evangelista DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2021.01-07	
CAPÍTULO VIII.....	94
A VARIAÇÃO SOCIAL E O PARÂMETRO DO SUJEITO NULO	
José Carlos Assunção Novaes DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2021.01-08	
CAPÍTULO IX.....	113
ADAPTAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO DA MATEMÁTICA	
Maria das Vitórias Nascimento de Assis da Silva DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2021.01-09	
CAPÍTULO X.....	129
CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E AS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PELOS PROFESSORES NA PRÉ-ESCOLA	
Girlene Rosa de Souza Silva; Alzineide da Silva Nascimento; Claudia Zilene Grigorio Antunes; Francisca das Chagas dos Santos Almeida. DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2021.01-10	
CAPÍTULO XI.....	139
EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA LEITURA DO TRABALHO PEDAGÓGICO	
Nednaldo Dantas dos Santos; Ilkecia Kalini Silva; Dayanne Chianca de Moura. DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2021.01-11	
CAPÍTULO XII.....	158
ESCOLA INCLUSIVA E O PAPEL DA FAMÍLIA E DA ESCOLA NO PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM DO ALUNO ESPECIAL	
Girlene Patrícia de Melo Antunes; Karina Regina de Oliveira Tavares; Estela Batista da Silva Ramos; Salione Silva. DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2021.01-12	
CAPÍTULO XIII.....	173
FANFARRA BOANERGES BASTOS – A FÊNIX DO NOROESTE FLUMINENSE	
Ederilton Cassiano Toledo; João Paulo de Oliveira Faria; Diosnel Centurión. DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2021.01-13	

CAPÍTULO XIV	197
FORMAÇÃO DO SAL ESMERALDINA DOPADO COM ÁCIDOS MONO E DÍ CARBOXÍLICO POR MEIO DA ESTRUTURA DE BASE ESMERALDINA	
Adão Machado Lima	
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2021.01-14	
CAPÍTULO XV	209
HISTÓRIA, CULTURA E ANCESTRALIDADE INDÍGENA E AFRO-BRASILEIRA NA COSTA DE CAMAÇARI	
Diego de Jesus Copque	
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2021.01-15	
CAPÍTULO XVI.....	232
O ENSINO DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	
Nednaldo Dantas dos Santos; Dayanne Chianca de Moura.	
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2021.01-16	
CAPÍTULO XVII	248
POLÍTICAS PÚBLICAS: UMA QUESTÃO PARA DISCUTIR COM OS PROTAGONISTAS DA EDUCAÇÃO – OS ALUNOS	
Maria Geni Pereira Bilio; Marilene Luzia Pinto de Carvalho; Ricardo Assis; Marilda Domingas Pinto; Heliton Luiz Domingos.	
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2021.01-17	
CAPÍTULO XVIII.....	259
PRÁTICA PEDAGÓGICA: CONSTRUINDO SABERES PARA O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM	
Girlene Rosa de Souza Silva; Alzineide da Silva Nascimento; Claudia Zilene Grigorio Antunes; Francisca das Chagas dos Santos Almeida.	
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2021.01-18	
CAPÍTULO XIX.....	269
PROJETO - A FORMAÇÃO CONTINUADA DO DOCENTE NOS TEMPOS ATUAIS: SUA IMPORTÂNCIA PARA ALUNOS E PARA PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE DOIS VIZINHOS/PR	
Cláudia Daniela Cazzare; Maria Oracilda Castanha Santos.	
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2021.01-19	
SOBRE OS ORGANIZADORES.....	277
SOBRE OS AUTORES	279
ÍNDICE REMISSIVO	291

CAPÍTULO I

A ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria Fernanda de Lima Figueiredo¹; Dymonna Sandryne da Silva Melo²;

Irene Rodrigues dos Santos³.

DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2021.01-01

RESUMO:

Buscar campo de atuação para o psicopedagogo requer conhecer a história da Psicopedagogia enquanto uma ciência em ascensão. Este artigo teórico de abordagem literária pretende discutir e analisar sobre a importância da atuação psicopedagógica no contexto da educação infantil, tendo o pedagogo institucional como ferramenta imprescindível no sistema educacional, auxiliando positivamente professores e crianças no processo de ensino e aprendizagem. O objetivo maior deste trabalho é refletir sobre como o psicopedagogo pode contribuir para que a Educação Infantil garanta experiências que valorizem as diversas infâncias. Tendo como processo metodológico uma pesquisa bibliográfica, a qual mostrou que é possível pensar que a Educação Infantil sobre um enfoque psicopedagógico, auxilia na prevenção de dificuldade, propiciando a construção de uma identidade profissional por parte do psicopedagogo. Sendo assim, além de encontrar campo de trabalho, participando desta formação, este profissional ainda auxilia na garantia de experiências que valorizem as múltiplas infâncias e a criança enquanto importante atuante na construção social e de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Psicopedagogia. Educação Infantil. Aprendizagem.

ABSTRACT:

Searching the playing field for the psychopedagogue requires knowing the history of Psychopedagogy as a rising science. This theoretical article with a literary approach aims to discuss and analyze the importance of psychopedagogical practice in the context of early childhood education, with the institutional pedagogue as an essential tool in the educational system, positively assisting teachers and children in the teaching and learning process. The main objective of this work is to reflect on how the psychopedagogue can contribute so that Early Childhood Education guarantees experiences that value the different childhoods. Having as methodological process a bibliographic research, which showed that it is possible to think that Early Childhood Education on a psychopedagogical approach, helps in the prevention of difficulty, allowing the construction of a professional identity by the psychopedagogue. Therefore, in addition to finding a field of work,

1 Pós-Graduação em Educação Infantil (FAVENI). Professora da Rede Municipal de Ensino na Cidade de Pendências/RN. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7872705546798760>. E-mail: mariafernanda0804@outlook.com

2 Pós-Graduação em Gestão Escolar de Pesquisa (FAVENI). Professora da rede Municipal de Ensino na cidade de Pendências/RN. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5187958822976108>. E-mail: sandrynedymonna@gmail.com

3 Pós-Graduanda em Educação Infantil e Ensino Fundamental (FMB). Professora da rede Municipal de Ensino na cidade de Pendências/RN. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7718081605581973>. E-mail: rodriguesirene1961@gmail.com

participating in this training, this professional also assists in guaranteeing experiences that value multiple childhoods and the child as an important player in social construction and learning.

KEYWORDS: Psychopedagogy. Child education. Learning.

INTRODUÇÃO

A área de atuação do psicopedagogo é bastante ampla e muito importante para o auxílio de indivíduos com dificuldades no processo de aprendizagem, uma vez que a psicopedagogia consiste em um saber científico que une, principalmente, os conhecimentos da psicologia e da pedagogia.

Sendo que a psicopedagogia supera e surpreende qualquer expectativa de um educador, pois a interação entre a ciência da pedagogia e da psicologia promete renovar substancialmente a aprendizagem, de modo a solucionar os problemas e, sobretudo, adequar o método de ensino, conseqüentemente, criar um melhor entendimento entre os professores e os alunos.

Contudo, é uma área bastante multidisciplinar, abarcando também conhecimentos da neurologia, psicolinguística e antropologia, dentre outras disciplinas. Os principais empregadores são escolas, e também estão aptos a atuar com pacientes em hospitais, em ONGs ou em centros comunitários.

O psicopedagogo busca entender a maneira como o ser humano assimila e processa as informações, construindo, assim, os conhecimentos. Ele é responsável, portanto, pelo estudo dos processos do aprender humano em várias fases da vida, seja em crianças e adolescentes ou em adultos.

A psicologia escolar surgiu para compreender as causas do fracasso de certas crianças no sistema escolar enquanto a psicopedagogia surgiu para o tratamento de determinadas dificuldades de aprendizagem específicas; é uma área plenamente interdisciplinar.

E a educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento absoluto das crianças até cinco anos de idade e é nessa etapa que as crianças descobrem novos valores,

sentimentos, costumes, ocorrendo também o desenvolvimento da autonomia, da identidade e a interação com outras pessoas.

No decorrer dos tempos à educação vem passando por grandes modificações, pois se antes o ensino era privilégio de poucos, hoje todos têm o direito ao estudo, e este deve se adequar ao educando propiciando uma melhor forma de aprendizagem, e neste segmento, a modalidade de ensino da Educação Infantil vem obtendo maiores investimentos e conseqüentemente mais atenção do sistema educacional brasileiro.

A Educação Infantil brasileira teve uma longa trajetória até chegar ao formato em que se encontra atualmente. Constitui-se nesta situação, a atuação do psicopedagogo o qual irá estudar os conflitos internos da criança com as dificuldades de aprendizagens bem como a carência familiar e o processo pedagógico da instituição educacional.

A importância do Psicopedagogo no ensino infantil vem sendo muito discutida, ressaltando que se tem a preocupação de que a educação infantil é a base referencial da educação, dentro da perspectiva de que as crianças são a nova geração, ou seja, o aluno moldado para uma leitura do futuro.

Quando a escola recebe um aluno, a mesma deve estar preparada para mediar o ensino e aprendizagem, como também há uma preparação branda do professor para que supra a carência afetiva do aluno enquanto ser que necessita de atenção, cuidado, carinho e amor, esse muitas vezes não praticado no seio familiar, e transferido para a figura do professor, onde engloba o complexo processo pelo qual as formas de pensar e ensinar existentes numa sociedade sejam apropriados.

Sendo assim, o papel do psicopedagogo na instituição é conhecer a intencionalidade da escola em que atua através do seu projeto político pedagógico, de modo que o permita além de identificar as concepções do aluno e através do ensino e aprendizagem, que a instituição venha a adotar.

Este estudo apresenta um levantamento realizado em livros, artigos e periódicos direcionados para o campo da educação infantil e da psicopedagogia que discutem sobre o trabalho desenvolvido de psicopedagogas na educação infantil, acerca de observações

conclusivas para importância do psicopedagogo no âmbito escolar, enfatizando na área educação infantil.

DESENVOLVIMENTO

Segundo Bossa (2001) “A Psicopedagogia se constitui como uma área de estudos que não tem status de ciências, no entanto é objeto de pesquisa que nasceu de uma prática”. A autora faz uma abordagem, o qual enfatiza que essa área de estudos, surgiu através de uma prática fundamental, que está essencialmente ligada para a questão da aprendizagem humana onde nasce da prática precisamente em função da demanda de estudos mais específicos a respeito da aprendizagem escolar.

Conforme Tanamachi,

O psicopedagogo não é um mero “resolvedor” de problemas, mas um profissional que dentro de seus limites e de sua especificidade, pode ajudar a escola a remover obstáculos que se interpõem entre os sujeitos e o conhecimento e a formar cidadãos por meio da construção de práticas educativas que favoreçam processos de humanização e reapropriação da capacidade de pensamento crítico (TANAMACHI, 2003, p. 43).

Compreender-se que o psicopedagogo possui um papel importante na contribuição da dinâmica escolar sua atividade é intencional, podendo fazer parte de uma equipe interdisciplinar atuando nas questões de discussão da problemática docente, discente e administrativa contribuindo nas diversas formas no processo educativo.

No seu âmbito de ofício, o objetivo do psicopedagogo é identificar problemas, como dificuldades, distúrbios ou transtornos bem como aplicar métodos para que uma pessoa tenha um melhor desempenho, desenvolvendo ações de prevenção ou de correção desses problemas.

Ele pode atuar como autônomo, em consultório próprio, ou em instituições de ensino, interessadas em aperfeiçoar os processos de aprendizagem. A regulamentação da profissão daria a possibilidade também de incluir esse tipo de tratamento em planos de saúde.

Pois, o mesmo identifica as dificuldades e os transtornos que interferem na assimilação do conteúdo, fazendo uso de conhecimentos da psicologia e da antropologia para analisar o comportamento do aluno. Promove intervenções em caso de fracasso ou de evasão escolar. Este bacharel também pode, ainda, manter consultório, orientando estudantes e seus familiares no processo de aprendizagem.

Segundo Jorge Visca (1987), conhecido como “Pai da Psicopedagogia” criou a teoria chamada epistemologia convergente, que tem como base epistemologia genética de Jean Piaget, na psicologia social e psicanálise em sua teoria o psicopedagogo utiliza-se de instrumentos psicopedagógicos ou pedagógicos para reeducar os educandos com dificuldades de aprendizagem.

O psicopedagogo institucional, como um profissional qualificado, está apto a trabalhar na área da educação, assistindo aos professores e a outros profissionais da instituição escolar visando à melhoria das condições do processo de ensino e aprendizagem, bem como para prevenir problemas de aprendizagem.

Conforme Fagali,

O psicopedagogo precisa trabalhar as questões pertinentes às relações vinculares professor-aluno e redefinir os procedimentos pedagógicos, integrando o afetivo e o cognitivo, através da aprendizagem dos conceitos, nas diferentes áreas do conhecimento (FAGALI, 2002, p. 10).

Dentro do contexto da educação infantil o psicopedagogo deve assumir o compromisso com a transformação da realidade escolar, à medida que se propõe a fazer uma reorientação do processo de ensino-aprendizagem refletindo os métodos educativos numa atitude investigativa e descobrir as causas dos problemas de aprendizagem que se apresenta na instituição e que se encontra em sala de aula.

Perante esta situação, a psicopedagogia é uma área que busca estudar este fator, e ajuda a trabalhar com o processo de aprendizagem e seus problemas decorrentes. Trata-se, assim, de autoria, não somente por parte das crianças, havendo uma ressignificação do papel destes profissionais.

O psicopedagogo experiente deve saber introduzir todos os meios necessários que caracterizam um diagnóstico cuidadoso para não marginalizar os alunos oriundos de situações sociais e culturais desfavorecidas.

Conforme Wajkop,

A criança desenvolve-se pela experiência social nas interações que estabelece, desde cedo, com a experiência sócio histórica dos adultos e do mundo por eles criado. Dessa forma, a brincadeira é uma atividade humana na qual as crianças são introduzidas constituindo-se em um modo de assimilar e recriar a experiência sócio-cultural dos adultos (WAJSKOP, 1995, p. 25).

Tendo de repensar o fazer pedagógico da escola, o psicopedagogo deve também ter um olhar atento para entender o sujeito em suas características multidisciplinares, que esteja envolvido em várias esferas das relações sociais, sendo influenciado por condições orgânicas e culturais.

O psicopedagogo institucional com vistas à prevenção das possíveis dificuldades de aprendizagem utiliza técnicas e métodos próprios da psicopedagogia tendo como objetivo facilitar ou desobstruir tal processo garantindo graus progressivos de aprendizagens inclusive para o ingresso das crianças no ensino fundamental com sucesso.

Sabe-se que o déficit de aprendizagem poder ter causas das mais diversas, como um simples elo afetivo como um suporte pedagógico precário e Bossa reitera esta constatação afirmando que:

Atualmente, a Psicopedagogia trabalha com uma concepção de aprendizagem segundo a qual participa desse processo um equipamento biológico com disposições afetivas e intelectuais que interferem na forma da relação do sujeito com o meio, sendo que essas disposições influenciam e são influenciadas pelas condições socioculturais do sujeito e do seu meio (BOSSA, 2000, p. 22).

A Psicopedagogia surgiu para colaborar com a educação e somar com os recursos do contexto escolar num processo dinâmico, contínuo e preventivo, muito requisitado por profissionais da educação para que seus alunos tenham um bom desempenho nas salas de aulas.

Este profissional poderá auxiliar na construção de uma proposta pedagógica centrada na criança, respeitando sua autonomia e manifestações linguísticas, artísticas,

sociais, culturais e ampliando-as, e assim reconstruir um projeto junto à equipe escolar que conduza a uma reflexão e a construção de um ambiente propício a uma aprendizagem ponderadamente mais significativa.

Os educadores devem munir-se dessas reflexões fazendo a retrospectiva sobre sua prática encontrando um novo caminho rumo à construção de novas técnicas no intuito de melhorar o processo de ensino e aprendizagem para que as crianças possam construir aprendizagens contextualizadas e significativas, desta forma, o professor de educação infantil deve estar trabalhando numa perspectiva psicopedagógica construtivista e preventiva.

Portanto, dentro das práticas pedagógicas dos educadores e dos educandos, deve-se identificar quais os obstáculos que a criança apresenta e as possibilidades que ela traz para desenvolver o seu aprendizado (readaptação do aluno, reintegrando-o à sala de aula).

A instituição de Educação Infantil enquanto espaço de atuação do psicopedagogo leva-o a buscar alternativas para a formação dos profissionais que trabalham diretamente com as crianças inseridas neste espaço institucionalizado, ainda que esta não seja tarefa fácil.

Segundo Hoffmann e Silva,

Essa formação deve ultrapassar os treinamentos ou a simples sugestão de atividades e brincadeiras a realizar. É necessário, sobretudo, um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas desenvolvidas no dia a dia, por meio de espaços de trocas e de diálogo entre educadores e da divulgação de experiências inovadoras que contemplem a criança na atualidade, numa postura investigativa e curiosa sobre seus singulares contextos de vida (HOFFMANN; SILVA, 2014, p. 12).

O psicopedagogo encontra campo para atuar e desenvolver um trabalho de formação, contribuindo para a construção de uma educação Infantil de qualidade e da identidade profissional dos educadores, professores e atendentes.

Segundo Cavicchia,

Assim situado, é no papel de coordenador pedagógico, nos vários níveis da estrutura institucional, que o psicopedagogo encontra a essência de sua função assessora, na instituição educativa: a de orientar o educador infantil nas suas diferentes modalidades funcionais – diretor, professor,

recreacionista, berçarista - em sua atuação junto às crianças (CAVICCHIA, 2013, p. 208).

Atualmente existem profissionais da escola buscando recursos na psicopedagogia para melhor compreender a criança com dificuldades, há neste movimento uma preocupação em prevenir.

Porém até que se chegue a um diagnóstico preciso necessita ter um estudo bem aprofundado de caso, o qual somente um psicopedagogo bem preparado seguirá a uma corrente teórica na qual mais se identifique, e assim, poderá amenizar a preocupação do docente bem como do discente no processo ensino e aprendizagem.

No ambiente escolar a criança sofre uma transformação radical em sua forma de pensar. Antes de se entrar nela, os conhecimentos são assimilados de modo espontâneo, a partir da experiência direta da criança. Em sala de aula, ao contrário, existe uma intenção prévia de organizar situações que propiciem o aprimoramento dos professores e da própria capacidade de aprender.

Daí a importância de se buscar maximizar esses resultados, colocando a serviço da educação e do ensino o conjunto dos conhecimentos psicológicos sobre as bases do desenvolvimento e da aprendizagem. Com eles, o professor estará em posição mais favorável para planejar a sua ação.

CONCLUSÃO

Em seu processo de atuação, muitos são os desafios encontrados pelos psicopedagogos nas instituições de ensino, onde as escolas estão cada vez mais preocupadas com o desempenho de seus alunos e as possíveis causas do processo ensino-aprendizagem.

Pois é de fundamental importância que a criança seja estimulada, desde a educação infantil, que sua criatividade seja respondida às suas curiosidades, através das mais variadas descobertas concretas, e assim elevando sua autoestima, criando uma maior segurança de si e do outro.

Valendo-se de um psicopedagogo atuante na escola, é possível realizar um trabalho junto com os demais profissionais da instituição, visando à descoberta e o desenvolvimento das capacidades da criança, e ao mesmo tempo, poder contribuir para que sejam capazes de olhar o mundo que as cercam de outra maneira, sabendo interpretá-lo e interferindo de acordo com seu nível de aprendizagem.

Bem como se sabe que o psicopedagogo é o profissional capacitado para acompanhar o professor no processo de ensino e aprendizagem, é quem fará com que alunos com dificuldades de aprendizagem tenham uma educação mais eficiente, de forma que possam se desenvolver dentro do esperado.

Por fim, nota-se que a práxis da psicopedagogia envolve, acima de tudo, o amor à profissão, assim como, muito criatividade para poder auxiliar determinado aprendiz, de formas diferenciadas para que se alcancem os objetivos, pois buscar amenizar ou solucionar o não aprendizado de uma criança em sua atuação, tornando-se a tarefa mais bela da psicopedagogia.

A revisão de literatura mostrou ainda que os benefícios do trabalho do psicopedagogo neste campo de atuação podem trazer ganhos incomensuráveis, uma vez que auxilia na melhoria da qualidade de ensino, através do investimento na formação continuada do grupo, vindo de encontro a uma Educação Infantil que valorize as múltiplas infâncias e torne todas as crianças, profissionais, protagonistas de sua própria história e produtores de cultura.

REFERÊNCIAS

- BOSSA, N. A. **A Psicopedagogia no Brasil**. Contribuições a partir da prática. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. 131p.
- BOSSA, Nadia. **Coleção Psicopedagogia: contexto escolar volume 01**. Belo horizonte MG. Cedic, 2001.
- CAVICCHIA, Durlei de Carvalho. **Psicopedagogia na Instituição educativa: a creche e a Pré-escola**. In: SISTO, Fermino Fernandes (Org.). Atuação Psicopedagógica e Aprendizagem Escolar. 14. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013. p. 196-212.
- FAGALI, E; VALE, Z. **Psicopedagogia Institucional Aplicada: a aprendizagem escolar dinâmica e construção na sala de aula**. 7.ed. São Paulo: Vozes, 2002.

HOFFMANN, Jussara. SILVA, Ana Beatriz Gomes da Silva. Apresentação. In: REDIN, Maria Martins. et al. **Planejamento, práticas e projetos pedagógicos na Educação Infantil**. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

WAJSKOP, G. **Brincar na Pré-Escola**. São Paulo: Cortez, 1995.

KISHIMOTO, Tizuko. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

TANAMACHI, E. R., & Meira, M. E. M. (2003). **A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em Psicologia e Educação**. Em M. E. M. Meira & M. A. M. Antunes (Orgs.), *Psicologia Escolar: práticas críticas* (pp. 11- 62). São Paulo: Casa do Psicólogo.

VISCA, Jorge. **Clínica Psicopedagógica**. Epistemologia Convergente. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.

CAPÍTULO II

A CONSTRUÇÃO DE VALORES ÉTICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA

Antônia Irení Almeida Oliveira⁴; Rosilda de Jesus Silva⁵;

Heleuzina Lima Bastos⁶; Tânia Almeida Calixto⁷;

Marinalva Bezerra da Silva⁸.

DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2021.01-02

RESUMO:

Este estudo trata da busca de uma aproximação entre a ética, a educação infantil e a formação do sujeito ético a partir da infância. Constitui-se no trabalho de conclusão do curso de Mestrado em Ciências da Educação. A ideia de ética pressupõe outra: a do sujeito capaz de pensar e agir de modo ético, isto é, o sujeito moral. Educar para a ética requer que os indivíduos sejam encorajados e auxiliados a compreender as suas próprias percepções e crenças sobre o que é ética e quais são seus próprios valores. A abordagem desta pesquisa é qualitativa, acompanhada do método dialético, tendo em vista que este tipo de método se opõe a todo o conhecimento rígido. Tudo é visto em mudança constante, pois sempre há algo que surge e se desenvolve e algo que se desagrega e se transforma. As coisas não são analisadas na qualidade de objetos fixos, mas em movimento, ou seja, nenhuma coisa está acabada, encontrando-se sempre em vias de se transformar. Como procedimentos de coleta de dados foram realizadas entrevistas com um roteiro semiestruturado, utilizando-se da técnica de grupo focal. Através da análise das respostas das participantes pode-se inferir que a ética deve ser construída inicialmente no seio da família e complementada pela escola, principalmente na educação infantil, que é a primeira etapa da escolarização formal da criança.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Ética. Educação.

4Mestre em Ciências pela Universidad San Lorenzo – UNISAL/PY. Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Roraima - UERR. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3586980966851907>. E-mail: profireniaalmeida@gmail.com.

5Mestre em Ciências pela Universidad San Lorenzo – UNISAL/PY. Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade de Ciências, Educação e Teologia do Norte – FACETEN. Graduação Normal Superior pela Faculdade de Ciências, Educação e Teologia do Norte do Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0025745000604351>. E-mail: rosildapajau@yahoo.com.br.

6 Mestre em Ciências pela Universidad San Lorenzo – UNISAL/PY. Especialização em Gestão do Trabalho Pedagógico: Administração, Orientação e Supervisão - Faculdade Internacional de Curitiba - FACINTER. Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Roraima – UERR. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8432744815898148>. E-mail: eleuzinasantos.rr@hotmail.com.

7 Mestre em Ciências pela Universidad San Lorenzo – UNISAL/PY. Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social - Universidade Federal de Roraima –UFRR. Graduação em História - Faculdades Integradas de Ariquemes – FIAR. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5578343966946687>. E-mail: tcaxitoprof@gmail.com.

8Mestre em Ciências pela Universidad San Lorenzo – UNISAL/PY. Graduada em Licenciatura em Letras, Espanhol e Licenciatura Hispânica/ IFRR. Especialização em Gestão do Trabalho Pedagógico: Administração, Orientação e Supervisão - Faculdade Internacional de Curitiba - FACINTER. E-mail: nalvabezerranalva@gmail.com.

ABSTRACT:

This study deals with the search for an approximation between ethics, early childhood education and the formation of the ethical subject from childhood. It consists of the conclusion work of the Master's course in Educational Sciences. The idea of ethics presupposes another: that of the subject capable of thinking and acting ethically, that is, the moral subject. Educating for ethics requires that individuals be encouraged and helped to understand their own perceptions and beliefs about what ethics is and what their own values are. The approach of this research is qualitative, accompanied by the dialectical method, considering that this type of method is opposed to all rigid knowledge. Everything is seen in constant change, because there is always something that appears and develops and something that disintegrates and changes. Things are not analyzed as fixed objects, but in motion, that is, nothing is finished, and it is always in the process of being transformed. As data collection procedures, interviews were conducted with a semi-structured script, using the focus group technique. Through the analysis of the participants' responses, it can be inferred that ethics must be built initially within the family and complemented by the school, mainly in early childhood education, which is the first stage of the child's formal schooling.

KEYWORDS: Child education. Ethic. Education.

INTRODUÇÃO

O tema deste artigo leva em consideração as concepções de ética e valores construídos na infância, expressas por professores, pais das crianças matriculadas na Creche Municipal Dr. Silvio Lofêgo Botelho na cidade de Mucajaí - Estado de RR. Sou professora de Educação Infantil, entretanto, há um problema que sempre me inquietou foi a questão da construção da ética pautada em valores construídos na infância, que acompanhará o sujeito ao longo da sua vida.

É na família que se inicia a formação ética e moral do indivíduo, porque a ideia de família está ligada indissolavelmente às ideias de lealdade, respeito, obediência e a conceitos do que é certo e do que é errado, esses são os elementos fundantes de qualquer código de ética.

Entende-se que a infância é a construção histórica, e que, nesse percurso, em diferentes tempos até a atualidade, surgiram muitos acontecimentos que marcaram esse processo. Neste sentido, levanta-se o problema de investigação: De que forma pode-se

construir valores éticos na infância a partir do olhar dos pais e dos professores entrevistados da Creche Municipal Dr. Silvio Lofêgo Botelho na cidade de Mucajaí-RR?

A mobilização para o questionamento deu-se através dos seguintes vieses: ética, infância e valores. Este artigo tem como objetivo geral investigar de que forma pode-se construir valores éticos na infância a partir do olhar dos pais e dos professores entrevistados da Creche Municipal Dr. Silvio Lofêgo Botelho na cidade de Mucajaí-RR. Levando em consideração os objetivos específicos, sendo eles: explicar a importância da construção de valores éticos na infância; identificar as diferentes abordagens de infância ao longo da história; descrever as concepções de ética e valores fundamentando-se em autores que discutem o tema; e por fim, relatar, a partir dos dados coletados pelos pais e professores participantes da pesquisa, o pensar e o agir diante do tema pesquisado.

Assim, a formação da construção do sujeito ético a partir da educação infantil, tendo claro que a vivência dos valores éticos no espaço escolar não poderá de forma alguma ficar isolada e descontextualizada do processo da formação iniciada no seio da família, onde serão apresentadas as respostas geradas pela pesquisa e, a seguir, apresentam-se as bibliografias que apoiaram a construção deste artigo.

CONCEITUANDO ÉTICA

A ética é uma ciência normativa, não por criar normas, mas por descobri-las e elucidá-las. Mostrando às pessoas os valores e os princípios que devem nortear a sua existência, a ética aprimora e desenvolve o seu sentido moral e influencia a conduta.

Contudo, no Dicionário Básico da Língua Portuguesa lê-se o seguinte conceito de ética: “S.f. Estudo dos juízos de apreciação referentes à conduta humana, suscetível de qualificação do ponto de vista do bem e do mal, seja relativamente a determinada sociedade, seja de modo absoluto” (HOUAISS, 2004).

Assim, refletir sobre a ética logo conduz a uma revisão do jeito específico de viver de cada ser. Não basta esperar. Cada um tem o direito e o dever de repensar as suas atitudes e os seus princípios. Como uma ciência importante nas questões sociais, a ética precisa ser acionada e repensada quanto aos descasos no trato do próprio humano.

A ética de aspecto descritivo, que é o conteúdo que descreve e questiona valores e comportamentos humanos, e a ética de aspecto normativo, a expressão em forma de norma e/ou máximas que propõem as diversificações qualitativas para os valores e comportamentos humanos.

O existir humano se delinea em características próprias e específicas elaboradas a partir de valores que definem o agir humano, seja ele vivenciado individual ou coletivamente. O existir e o agir dimensionam o ser coletivo, solidário, essência do homem, local onde são construídas as suas relações pessoais com o outro.

Levando em conta que o fundamento de toda a exigência ética é a dignidade das pessoas humanas, entendida está como a possibilidade de acesso aos meios essenciais de sobrevivência, logo, a comunidade humana deve possuir nas suas normas de convivência e relacionamento, condições políticas, econômicas, culturais suscetíveis ao bom viver humano, baseados nos princípios da igualdade, liberdade e solidariedade.

A ética só é estabelecida por meio de um processo permanente no sentido de decifração da existência humana, sendo ela detentora do desdobrando no tecido social e no tempo histórico, mas não se valendo do ponto de partida de um quadro atemporal de valores, abstratamente concebidos e idealizados.

Desta maneira a ética está relacionada com o homem, nas suas dimensões concretas do seu dia a dia, na economia, na política, na religião, no social. Toda ação que prejudique sua relação com a natureza, que lhe cause mecanismos de opressão ou alienação, é considerada imoral, inválida e sem legitimidade do ponto de vista humano.

ÉTICA E SOCIEDADE

Não é possível descrever ética separada do conceito de sociedade. Que sociedade se encontra hoje senão aquela caracterizada fortemente pelo individualismo? Reconhece-se uma desintegração da grande família com grandes tendências à dissolução, levando consigo todos os laços de solidariedade, valores, cooperações estabelecidas ao longo do tempo.

São milhões de seres humanos com fome e miséria em um mundo de abundância, em função do eixo estruturador da sociedade ser a economia: concorrência, exploração e não a produção e a solidariedade. A palavra que mais subjuga-se é *lucrar*. Tudo é mercantilizado e a lógica é a competição. Assiste-se ao conflito dos valores econômicos (ter) com os valores coletivos, sociais (ser). Os elementos econômicos ocupam todos os espaços e a política mais forte vigente é a política do poder. Neste sentido torna-se necessário reforçar os mecanismos da vida, na sociedade, na escola, na família, na Igreja, na cooperativa etc.

A ética, portanto, é a centralidade da vida, das relações, da solidariedade, da alegria. É a produção do senso comum admirado e concebido por todos como caminho da realização do ser humano. É preciso se orientar por aquilo que a própria natureza nos aponta. O universo é um conjunto de relações e a lei suprema do universo é a solidariedade, intercâmbio, cooperação cósmica. Essa lógica da solidariedade deve se constituir em nós como um projeto de vida.

O ser humano é um ser de relação e a própria natureza é fonte de inspiração desta nova ética. É absolutamente necessário conceber no ser humano a consciência da ajuda ao semelhante em qualquer momento de suas dificuldades. A esperança é o elo de ligação entre o bem querer e o querer bem.

Em momentos críticos como os que vivemos, revisitamos a sabedoria ancestral dos povos e nos colocamos na escola de uns e outros. Todos nós fazemos aprendizagens e aprender importa construir um novo *ethos* que permita uma nova convivência entre os humanos com os demais seres da comunidade biótica, planetária e cósmica; que propicie um novo encantamento face à majestade do universo e à complexidade das relações que sustentam todos e cada um dos seres (BOFF, 2002, p. 27-28).

Uma nova ética nascerá de uma nova ótica, criando um novo sentido ético e moral, que propiciará uma nova razão, instrumental, emocional e espiritual que transformará a ciência, a tecnologia e a crítica em medicina para a Terra e para a humanidade (BOFF, 2001).

Ensina-nos a conceber o futuro não sob a forma de uma crença beata no “progresso”, nem de uma simples extrapolação tecnológica de nossos projetos, mas de uma emergência do radicalmente novo pela ascese do não-eu, do não-agir, do não-saber. Esse “diálogo das civilizações” combate o isolamento pretensioso do “pequeno eu” e acentua a verdadeira realidade do eu que é primeiramente relação com o outro e com o todo. O “diálogo das civilizações” nos ajuda assim, sobre o plano da cultura, a nos abrir horizontes infindos, na perspectiva sugerida em todos os domínios pelas renovações mais modernas da cultura ocidental. É também a tomada de consciência de que o trabalho não é a única matriz de todos os valores; que além dele existem a festa, o jogo, a dança, símbolos do ato de viver (GARAUDY, 2009, p. 157).

Sendo assim, é possível afirmar que a ética possui um relacionamento interligado com outras ciências, sob diversos ângulos, que estudam o comportamento e conduta dos homens na sociedade.

As leis sempre contribuem para a justiça social ou não. Sabemos que elas podem ser feitas para beneficiar uma grande maioria ou podem também ser usadas para manter privilégios de alguns. A categoria de análise das leis deve ser a justiça. Ela é a condição para o exercício do mundo ético. As leis devem ser discutidas e questionadas a partir do grau de justiça social que promovem.

A política é um espaço no qual as classes ou grupos sociais através das suas organizações específicas – partidos políticos - procuram manter ou transformar a situação vigente. Mas ela implica também na participação dos mais diversos segmentos da sociedade civil. O que deve ser preservado é a especificidade de cada um, porque o homem é um ser social que não pode deixar de atuar ao mesmo tempo ética e politicamente.

No sistema de totalidade vigente da sociedade moderna há de fato uma experiência moral de mentalidade conformista. Esta moral de mercado conformista sustenta-se dentre outros pilares com os mitos do progresso e do desenvolvimento econômico, fabrica ilusões com a estratégia de sempre adiar para o futuro a satisfação das necessidades básicas dos grupos humanos.

EDUCAÇÃO MORAL DA CRIANÇA FUNDAMENTADA EM PIAGET

As crianças menores, aquelas que frequentam a Educação Infantil e que ainda não atingiram a construção do pensamento lógico concreto, em estudos, a moral é colocada ao lado da Educação, em virtude da relação inerente entre as duas áreas, que têm como características marcantes o ignorar qualquer regra e centrar sobre si mesma as relações presentes no seu ambiente físico e social.

As relações entre a criança e as pessoas que as cercam desempenham papel fundamental na formação dos seus sentimentos morais, já que a criança não tem estes sentimentos prontos. “Os relacionamentos que ela vai desenvolver com outros indivíduos dos quais ela depende, serão formadores e exercerão influências mais ou menos profundas para construir a realidade moral da mesma” (PIAGET, 2007, p. 64-65).

A CRIANÇA E A EDUCAÇÃO NA INFÂNCIA: CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO DO SUJEITO ÉTICO

Inicialmente torna-se necessário conceituar a palavra infância, que, etimologicamente originária do latim, significa ausência de fala, e ainda dependência. É um termo cujo significado torna-se difícil nomear devido ao grande número de significados, advindos de sua diversidade, entrelaçado pelas gerações nas diferentes culturas.

Enquanto objeto de estudo, a infância é sempre um outro em relação àquele que a nomeia e a estuda autora lembra que as palavras “infante” e “infância”, ligadas à ideia de ausência de fala, contribuem para entender o silêncio que se infiltra na noção que se tem de infância e que esta continua marcada quando se transforma em matéria de estudo ou ainda de legislação (LAJOLO, 2006, p. 229).

O sentimento de infância configura-se como um aspecto de relevância que se vislumbra, para Barbosa (2007), o conceito de infância é uma categoria sócio histórica que delimita pessoas em processos de desenvolvimento, reconhecendo nelas suas peculiaridades, que torna possível uma visão mais ampla, pois a ideia de infância não está vinculada unicamente à faixa etária, à cronologia, a uma etapa psicológica ou ainda a um tempo linear, mas sim ao acontecimento, a uma história.

Ao discutir a temática sobre infância e educação exige um olhar mais atento ao espaço em que se insere a infância na sociedade e na educação. A infância está vinculada à sociedade, afinal, é parte dela, e é num emaranhado de acontecimentos que ela se constitui como categoria.

A duração da infância era reduzida a seu período mais frágil, enquanto o filhote do homem ainda não conseguia bastar-se; a criança então mal adquiria um desembaraço físico era logo misturada aos adultos e partilhava de seus trabalhos e jogos. De criancinha pequena ela se transformava imediatamente em homem jovem, sem passar pelas etapas da juventude (ARIÈS, 1981, p. 10).

Para Ariès (1981), a partir do século XIV que o tema *idades da vida* se encontra registrado na iconografia, que fixou seus traços essenciais, que permaneceram praticamente inalterados até o século XVIII, mostrando-nos a separação:

Primeiro, a idade dos brinquedos: as crianças brincam com um cavalo de pau, uma boneca, um pequeno moinho ou pássaros amarrados. Depois, a idade da escola: os meninos aprendem a ler ou seguram um livro e um estojo; as meninas aprendem a fiar. Em seguida, as idades do amor ou dos esportes da corte e da cavalaria: festas, passeios de rapazes e moças, corte de amor, as bodas ou a caçada do mês de maio dos calendários. Em seguida, as idades da guerra e da cavalaria: um homem armado. Finalmente, as idades sedentárias, dos homens da lei, da ciência ou do estudo: o velho sábio barbudo vestido segundo a moda antiga, diante de sua escrivaninha, perto da lareira (ARIÈS, 1981, p. 9).

No período de escolarização, a criança era separada dos adultos. A forma de ser criança sofre permanentes mudanças no decorrer da história. Como bem explicou Ariès (1981), esse processo ocorre devido às transformações no âmbito social e cultural. A vida escolástica, é consagrada aos aspectos da história da educação que revelam o progresso do sentimento de infância na mentalidade comum: como a escola e o colégio que, na Idade Média, eram reservadas a um pequeno número de clérigos e misturavam as diferentes idades dentro de um espírito de liberdade de costumes, se tornaram no início dos tempos modernos um meio de isolar cada vez mais as crianças durante um período de formação tanto moral como intelectual, de adestrá-los graças a uma disciplina mais autoritária, e, desse modo, separá-las da sociedade dos adultos (ARIÈS, 1981, p. 107).

De acordo com Sarmiento (2004), a partir das interações entre pares e com os adultos, as crianças experimentam a cultura em que se inserem distintamente da cultura adulta. A criança e sua infância não representam, por conseguinte, a natureza purificada em estado virgem. Nasce marcada pela cultura mesmo que sem ainda apropriar-se dela por completo, cresce como natureza em função das suas necessidades – comuns e específicas, de sono, afeto, amamentação, entre outros cuidados. A tradição do pensamento evolucionista difundido também na esfera educacional traz a ideia de uma criança “individualizada” naturalmente e que se tornará no decorrer do seu desenvolvimento com as devidas condições favoráveis um sujeito “socializado”, a escola tendo assim o papel de socializadora tanto no plano do conhecimento como das relações (SOUZA, 2007, p. 74).

No entanto, Kramer (1994) evidencia que a ideia de infância aparece com a sociedade capitalista urbano-industrial, quando a sociedade muda o papel social desempenhado pela criança. Entender que a criança é o sujeito de um processo, que passou a ter e a fazer história, mesmo concebida e tratada diferentemente pela sociedade e em distintos momentos e lugares da história humana. Ter a concepção de criança e infância na qual acreditamos é a de que ela é um ser histórico, social e político, que encontra nos outros, parâmetros e informações que lhe permitem formular, questionar, construir e reconstruir espaços que a cercam. Apostamos numa concepção que não se fixa num único modelo, que está aberta à diversidade e à multiplicidade que são próprias do ser humano (KRAMER, 1999, p. 277).

A existência histórica e social é o que impulsiona o crescimento e desenvolvimento da criança e sua infância, e também o referencial ao longo de sua vida. Isto implica considerar a criança um sujeito de direitos, um sujeito em pleno processo de formação.

DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil, no tocante às aprendizagens visam ao desenvolvimento das crianças a partir dos seguintes eixos estruturantes, com vistas às interações e as

brincadeiras, a qual assegura direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se.

Esse documento também enfatiza os direitos de aprendizagem na educação infantil, que são os seguintes:

– Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas;

– Brincar de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), de forma a ampliar e diversificar suas possibilidades de acesso a produções culturais;

– A participação e as transformações introduzidas pelas crianças nas brincadeiras devem ser valorizadas, tendo em vista o estímulo ao desenvolvimento de seus conhecimentos, sua imaginação, criatividade, experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais;

– Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando;

– Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia;

– Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens;

– Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências

de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (DOCUMENTO BASE, 2017).

Cabe afirmar que esse documento ainda não foi totalmente implementado em todas os Centros de Educação Infantil, pois tem o período de 2 anos para que seja implantado. No estado de Roraima as diretrizes são de 2009. No entanto, a educação Infantil é de competência dos municípios. A forma como a Secretaria Municipal de Educação de Mucajaí entende a importância da Educação Infantil é que orienta as ações para os investimentos nos espaços físicos, tanto internos como externos dos CMEIs, na aquisição de materiais pedagógicos e na formação permanente dos profissionais que atuam nas instituições de educação infantil.

A SEMED entende essa formação como um processo em que cada educador é um sujeito histórico capaz de construir novas práticas, a partir de referências teóricas, de desafios individuais, da vivência cotidiana e, principalmente, do trabalho coletivo.

METODOLOGIA

O método da investigação se constitui num diálogo com o tema proposto buscando dar a ele um rumo, uma significação. Neste artigo, o método que a baliza segue pelos princípios da dialética, partindo do pressuposto de que existe uma realidade objetiva fora da consciência, a qual advém da sua materialidade histórica. Os princípios do método dialético visam a estabelecer os aspectos essenciais do fenômeno, a sua realidade concreta, mediante estudos das informações e observações, descrição, classificação, análise e síntese.

Neste sentido, faz-se necessário observar que o conhecimento e a pesquisa dialética se constroem em constante processo com conceitos dinâmicos, considerando as transformações sociais que implicam novos conhecimentos e pesquisas.

Segundo Prado Jr. (2010, p. 766), “é de um ponto de vista dialético, e dentro de uma concepção lógico-dialética que se terá de prosseguir, daqui para o futuro, na construção e desenvolvimento da cultura humana”, pela contextualização da pesquisa, sua historicidade, bem como as contradições que emergem da dialética.

Nesse curso, a dialética nos ensina primeiro a compreender a natureza contraditória do processo geral da realidade e depois, em função desta natureza contraditória, todas as coisas e fenômenos singulares são apenas momentos desse processo (CANAN, 2009, p. 31-32).

Assim, a construção deste artigo visa apresentar uma abordagem qualitativa, visando obter informações, conhecimentos e realizar uma análise teórico-prática da Creche Municipal Dr. Silvio Lofêgo Botelho na cidade de Mucajaí-RR. Realizou-se uma pesquisa de cunho bibliográfico e do tipo *descritiva*, atendendo às especificidades do estudo de campo e investigativo atendendo às especificidades do estudo de campo e investigativo utilizou-se o seguinte instrumento de coleta de dados: a técnica de grupo focal semiestruturada.

Portanto, houvesse a necessidade da realização de uma pesquisa bibliográfica propicia a fundamentação teórica, informações e conhecimentos sobre o assunto a ser pesquisado e a sua interação com o estudo de campo, sendo a pesquisa bibliográfica a base para compreensões futuras.

DISCUSSÕES E RESULTADOS

Aqui foram sintetizadas as respostas do grupo focal composto por 15 pessoas, divididas entre: Pais (10), Professoras (5), sendo 5 Professoras da Educação Infantil (creche).

Iniciou-se o encontro do grupo focal com a entrevista com as 10 mães, que justificaram que os pais não puderam comparecer devido o horário ser comercial e eles encontravam-se em horário de trabalho. No entanto, algumas mães trabalhadoras pediram licença no trabalho para participar do grupo. O encontro se deu nas dependências da escola, e as respostas foram transcritas na íntegra pela pesquisadora.

O primeiro questionamento refere-se o que as mães entendem por ética, a resposta coletiva obtida foi, [...] “entendemos que nossos atos podem influenciar na vida dos outros e essa nossa liberdade de ações mal pensadas acarretam responsabilidades. A ética pode ser entendida como o agir humano em todas as situações”.

Com base nas respostas pode-se levantar a uma análise teórica de sustentação nos PCNs (2001), que ressalta a introdução da ética para o espaço escolar, no intuito de enfrentar significativamente o desafio de inserir, no segmento de ensino e aprendizagem que será introduzido em cada uma das áreas do conhecimento presentes no âmbito escolar, uma aprendizagem contínua com atitude crítica.

A reflexão ética traz à luz a discussão sobre a liberdade de escolha. A ética interroga sobre a legitimidade de práticas e valores consagrados pela tradição e pelo costume. Abrange tanto a crítica das relações entre os grupos, dos grupos nas instituições e perante elas, quanto a dimensão das ações pessoais (PCNS, 2001, p. 29-30).

A partir dessa premissa verifica-se que a ética se trata de um reconhecimento dos limites e das possibilidades dos sujeitos e se configura em propostas de uma educação moral, cujo objetivo é proporcionar aos educandos, condições para o desenvolvimento de sua autonomia, que também pode ser vista como uma postura diante da realidade, que implica nas escolhas que o ser humano faz.

Já no segundo questionamento, onde se abordava o que a ética pode ser construída em casa pela família? O grupo respondeu que: “Atitudes morais e éticas que deveriam ser uma atribuição da família, foram passadas às professoras, que, além de ensinar aos alunos, ainda têm que ensinar a eles modos de se comportar, de respeitar os outros. Muitos dos pais não se importam com o comportamento dos seus filhos, por isto o mundo está assim: carecendo de ética de moral por todo o lado. Basta ouvir rádio e ver televisão: não é somente coisa de pobre não, como se dizia antes e de muitas famílias”.

Mas o que chamou atenção foi a resposta de uma das mães participantes do grupo focal: “A falta de ética na família é quando a pessoa só pensa em atender a seus interesses pessoais sem pensar nos outros, seja da família ou não”. Essa indagação levou o grupo a discutir e trocar ideias por mais de 15 minutos, com discussões calorosas, principalmente sobre a omissão da família em relação à educação dos filhos.

Assim, pode-se inferir que se presume que uma criança, ao ir para a escola, já tenha internalizado os conceitos básicos de respeitar a autoridade do professor, escutá-lo e conviver de forma harmoniosa com o seu colega de sala de aula. No entanto, muitas

famílias, segundo a análise das falas do grupo nas entrelinhas, não fazem mais esse papel de formação de internalizar na criança os códigos básicos da convivência com os demais seres humanos em sociedade.

No terceiro questionamento ao se perguntar que fatores, segundo o ponto de vista do grupo, podem ser determinante na construção da ética? Houve o surgimento de opiniões divergiram e foi preciso um olhar apurado da pesquisadora na hora de transcrever a resposta. As participantes responderam: “*O exemplo de casa, ambiente, e as companhias*”. Assim, pode-se destacar que: o comportamento humano é o grande fator distintivo da ética, vale dizer o modo como o ser humano age diante de si mesmo e de terceiros é o que determina se a sua conduta é ética ou não. Essa tomada de decisão, por sua vez, requer consciência e discernimento, o que leva a concluir que, no plano valorativo, as ações humanas têm origem na escola (ARISTÓTELES, 2001, p. 34-36; p. 114).

A conduta humana é entendida como uma vinculação da conduta humana ao comportamento social do indivíduo, vem a ter participação da origem de um raciocínio de cultural que pode ou não ser executado, tornando o indivíduo social um que pode vir a ser manipulado por regras que possibilitaria optar por caminho defendido como ética que se constitui a verdade ou não.

A quarta pergunta era sobre o que a educação escolarizada pode contribuir para a construção da ética das crianças? De que forma? Com base nas respostas colhidas das mães que participaram da pesquisa: “A escola deve contribuir sim, embora a responsabilidade dos pais é educar primeiro; a escola complementa [...] a mãe nunca deixará de ser a mãe e, mesmo que os filhos briguem ou desobedeçam aos pais, a escola precisa educar a seus alunos para a vivência em sociedade”.

Diante da resposta dada pelas mães, busca-se em Freire (1985) o que ele define como caráter formador do exercício educativo, o que exige a corporeificação das palavras pelo exemplo. Portanto, o professor que não apresente a incoerência em defender a realização da máxima “faça o que eu mando e não o que eu faço”. Os Parâmetros Curriculares dos terceiros e quartos ciclos do Ensino Fundamental é contemplado como uma perspectiva.

O professor vem a possibilitar aos educandos, alternativas teóricas e práticas que os levam a conhecer valores do que é bom, do que é ruim, do que é certo, do que é errado, ou seja, indicando valores sociais e culturais adquiridos, por meio de suas próprias posturas.

Portanto, o desenvolvimento do comportamento ético e educação ética devem vir para encorajar crianças a se sentirem bem consigo mesmas, a identificar e exercitar o seu próprio interesse, e a compreender a teia de inter-relacionamentos que formam o contexto das suas próprias vidas individuais (...) em suma, o respeito por si, deve encontrar um equilíbrio com o respeito pelos outros (SEVERINO 1999, p. 5).

A abordagem pedagógica defende através da moral e da ética, devido já está introduzida na Educação Infantil, período no qual as crianças vêm a ampliar as suas potencialidades com a sua inserção e participação nas variadas práticas sociais.

Atualmente, quando se pergunta mediante de tantos episódios relativos à falta de ética, como viver com ética? De acordo com as mães entrevistadas: “O Brasil vive hoje momentos de vergonha; causa nojo ver o noticiário. É sujeira e mais sujeira. Está difícil viver com ética numa sociedade em que a moral foi embora”.

A partir dessa resposta pode-se verificar no cotidiano que o Brasil, no plano dos costumes políticos, a sociedade toma cada vez mais consciência da falta de qualquer princípio ético, traduzindo-se em corrupção generalizada, clientelismo, num oportunismo desmascarado, irresponsabilidade tornada normal no exercício dos cargos públicos, violência e prepotência. Isto causa repulsa não somente à pesquisadora, mas, pode-se afirmar, a milhares de brasileiros.

⁹A sociedade faz com que a maioria dos indivíduos, venham aprender as regulamentações sociais, na busca de ser ter um convívio harmônico que os direcionem a um interesse comum. Sendo que uma parcela da minoria continua atraída pelas transgressões inconscientes do desenvolvimento natural presente em cada um, sem deixar de considerar o limite entre a razão e a moral.

⁹ Disponível em: <https://elaquertudo.com/2016/.../vivemos-a-mais-profunda-crise-moral-e-etica-no-bra>. (Acesso 10/11/2018).

Assim a violência e a corrupção tornam-se aí, um elemento primordial de degradação social. A vida humana nas classes minoritárias, passa a ser estatística da violência moral que o poder e a riqueza, sem o menor contexto ético, corrompem todos os dias. Entende-se que é a partir dessas transgressões sociais que se pode motivar um sério debate sobre a ética nos mais diversos segmentos da sociedade brasileira.

No Brasil, em atualidade, agrava-se a situação a partir do abismo existente nas bases jurídicas em relação à ordem social e política radicada nos direitos fundamentais do cidadão, vinculado à nova Constituição Federal para regulação dos conflitos sociais. Surge a necessidade de se criar critérios éticos na sociedade, sendo necessário compreender que, a finalidade precípua de promover o bem viver entre os homens.

Isto vai fomentando uma mentalidade particularista, que se revolta contra toda a perspectiva universalista na convivência dos homens entre si, que desaparece, pouco a pouco, na crença em critérios universais para a solução de conflitos entre os homens. Isto é nocivo para o ser humano. Afinal, a ética é um “norteamento de princípios”, segundo a fala de uma das entrevistadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolver um trabalho investigativo em um Mestrado em Educação é desafiador, instigante como também muito prazeroso, este estudo tem como foco a construção da ética e de valores na educação infantil. Evidenciou-se um misto de sentimentos ao executar a prática docente e ainda por nossa relação com a temática investigada.

O caminho foi permeado por muitas dificuldades, pois ao trilhar um caminho investigativo não vem a ser uma tarefa simples, mas para o investigador principiante é a oportunidade de sistematizar as oportunidades anteriores e participar de grupos de pesquisa, de processos de discussão e investigação adensada.

Deste modo, falar e escrever sobre ética nos remete ao pensamento de que a ética se relaciona ao altruísmo, ou seja, a necessidade de preocupar-se com os demais que o

cerca, de ir ao encontro dos seus interesses em comum, sobretudo, de não prejudicar que estiver ao seu lado ou no seu caminho.

Portanto, ao dissertar sobre a ética e valores na educação implica em pensar o que é ser criança, hoje. Compreender, sentir, viver e conhecer a infância e a criança, eis o desafio que sempre me acompanhou na minha trajetória de vida e profissional.

Acredito que esse desafio precisa ser enfrentado por todos que pretendem contribuir para a construção de uma Educação Infantil de qualidade, tendo em vista que a forma como se vê, imagina e significa a infância e a criança influencia a prática educativa do professor de Educação Infantil na construção da infância e das crianças que frequentam as escolas de Educação Infantil na atualidade.

Diante de um universo de diferenças, de complexidades e de paradoxos, a dimensão axiológica torna-se imprescindível uma ação de sujeitos sobre o contexto circundante, uma vez que as exigências do saber pedagógico como um saber teórico-prático, exigem do educador posturas éticas como prática como um compromisso individual e coletivo.

Para que isto ocorra é preciso ter claro que a busca de uma educação marcada por aspectos éticos nunca se dará de uma forma absoluta e completa, tendo em vista que a natureza humana é marcada pela imperfectibilidade e pela incompletude. Devido a isto é que se impõe a ideia de se buscar uma educação em que os aspectos éticos estejam presentes.

Portanto, ao explicar a importância da construção de valores éticos na infância, o estudo apontou que cabe aos pais e à escola assumir a tarefa importante de disseminação de autoridade ética através de um processo educativo comprometido com uma prática ética que impregne no educando, valores com vistas à construção da vida ética.

No entanto, ao identificar as diferentes abordagens de infância ao longo da história, percebeu-se, após o estudo, que as crianças são produtoras de culturas próprias, as culturas da infância como qualquer outro ser, e que vive em pleno processo de ação social, influenciando a sociedade e sendo por ela influenciada.

No descrever as concepções de ética e valores fundamentados em autores que discutem o tema, observou-se que, na apreciação da ação humana, no contexto social, sobre os elementos que compreendem o agir, foi tematizado os conceitos de ética nos aspectos essenciais que norteiam a sua investida na revelação do ser ético.

Ao relatar a partir dos dados coletados pelos pais e professores participantes da pesquisa o pensar e agir diante do tema pesquisado foi possível verificar que as mães (conforme explicitado no tocante a participação e das professoras) enfatizaram ser necessário conviver com a existência de mais perguntas do que respostas, com mais certezas do que contradições inerentes, afirmando-se que se vive uma realidade complexa e paradoxal.

Necessariamente, é preciso encontrar razões suficientes que lhe induzem a acreditar ser possível esta aproximação, o mundo em que vivemos é transformável, e a esperança vem a ser uma realidade orientada por valores éticos pode ser construída.

Concluindo este estudo, a pesquisadora compreendeu ser a partir das migalhas que estas questões deixam, que serão necessárias para se desenvolver a reflexão da temática, no intuito de buscar novos possíveis caminhos.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução Antônio de Castro Caeiro. Editora Atlas. São Paulo. 2009.

ARISTÒTELES. **Ética a Nicômaco**. 4ª edição. Editora UnB. Brasília. 2001.

ARIÈS, P. **História Social da criança e da família**. Editora LTC, p. 85. Rio de Janeiro. 1981.

BARBOSA, M.C.S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: ARTMED, 2007.

BOFF, Leonardo. **Ética da Vida**. 2ª edição. Editora Letraviva. Brasília. 2002.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano compaixão pela terra**. 7ª edição. Editora Vozes. Petrópolis. 2001.

CANAN, Silvia Regina. **Diretrizes nacionais para a formação de professores da educação básica: tensões e limites entre o específico e o pedagógico na formação docente.** São Leopoldo. Tese de doutorado, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. São Leopoldo. 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro. 1985.

GARAUDY, Roger. **O Ocidente é um Acidente: Por um Diálogo das Civilizações.** Editora Salamandra, p. 86. Rio de Janeiro. 2009.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário da língua portuguesa.** Editora Objetiva. Rio de Janeiro. 2004.

KRAMER, Sônia. **Infância e educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie.** In: _____ (Org.). *Infância e educação infantil.* 1ª edição. Editora Papirus. Campinas. 1994.

LAJOLO, Marisa. **Infância de papel e tinta.** In: FREITAS, M. C. (Org.). *História social da infância no Brasil.* Editora Cortez. São Paulo. 2006.

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

PIAGET, Jean. **Epistemologia genética.** Tradução de Álvaro Cabral. 3ª edição. Editora Martins Fontes. São Paulo. 2007.

SARMENTO, Manuel J. **Imaginário e culturas da infância.** Texto produzido no âmbito das atividades do Projeto “As marcas dos tempos: a interculturalidade nas culturas da infância”. Projeto POCTI/CED/2004.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia da Educação: construindo a cidadania.** Editora FTD. São Paulo. 1994.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **O que é ética: Conceitos básicos e principais teorias morais.** In: 3º Encontro Nacional de Educação para o pensar: Ética e Educação. São Paulo. 1999.

SOUZA, Gisele. **A criança em perspectiva: o olhar do mundo sobre o tempo infância.**

Editora Cortez. São Paulo. 2007.

TIRIBA, Léa. **Educar e cuidar: buscando a teoria para compreender os discursos e as práticas.** In: KRAMER, Sonia. Profissionais de educação infantil: gestão e formação.

Editora Ática. São Paulo. 2005.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Ética.** 3ª editora. Rio de Janeiro.1978.

VEIGA, Luciana; GONDIM, Sônia M. G. **A utilização de métodos qualitativos na Ciência Política e no Marketing Político.** Opinião Pública, Campinas, v. 7, n. 1, p. 1-

15. Campinas. 2001.

CAPÍTULO III

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maciel da Paixão Borges¹⁰; Eliana Ester Cristante Mendes¹¹;
Adriana Ferreira da Silva¹²; Moraes Eneidina Aparecida da Silva¹³.

DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2021.01-03

RESUMO:

A leitura desenvolve-se como hábito elementar na vida social da criança e faz-se necessária em todas as etapas de nossas vidas, sendo crucial sua imersão ainda na educação infantil, para que esse hábito seja rotineiro e faça parte do cotidiano da criança. Para isso, veremos os conceitos de leitura e da importância do ato de ler, segundo Freire (2008) e das metodologias necessárias para que o ensino dessa leitura seja realizado e obtenha êxito formal na vida da criança.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Metodologia. Hábito de ler.

ABSTRACT:

Reading develops as an elementary habit in the social life of the child and is necessary at all stages of our lives, and its immersion in early childhood education is crucial, so that this habit is routine and part of the child's daily life. For that, we will see the concepts of reading and the importance of the act of reading, according to Freire (2008) and the methodologies necessary for the teaching of this reading to be carried out and obtain formal success in the child's life.

KEYWORDS: Reading. Methodology. Habit of reading.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca atender às exigências da pesquisa científica em interação social, preencher e condições necessárias para as atividades de reflexão sobre a

10 Mestrando em Estudos Literários pela Universidade do Estado de Mato Grosso e atualmente como professor da educação básica no município de Barra do Bugres-MT. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1114703963254778>. E-mail: macielpaixao.mpb@gmail.com

11 Pós-graduada em Especialista em Educação Infantil com Ênfase na Inclusão pela Faculdade Afirmativo, atua como professora na educação básica do ensino fundamental na cidade de Barra do Bugres- MT. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1682758401924931>. E-mail: eliana.ester.mendes@gmail.com

12 Pós-graduada em educação infantil e anos iniciais pela faculdade Futura, atua como professora na educação básica do ensino fundamental na cidade de Barra do Bugres-MT. E-mail: moraesa920@gmail.com

13 Pós-graduada em Educação Infantil e Anos Iniciais pela FAVENI- Faculdade Venda Nova do Imigrante, atua como professora na educação básica do ensino fundamental na cidade de Barra do Bugres-MT. E-mail: eneidinamt13@hotmail.com

prática docente na educação infantil, visando ampliar os recursos utilizados pelos alunos nas atividades em sala de aula e com os meios de interação social, na intenção que a escola consiga através de suas atividades contribuir de forma incisiva para que os alunos cheguem ao ensino fundamental com uma boa capacidade ledora e de interpretação textual.

Desse modo, é importante ressaltar a importância das atividades práticas de leitura e escrita, desde os primórdios educacionais, a fim de que possamos considerar em nosso cotidiano além das leituras obrigatórias, para isso, é necessário fomento e incentivo em todos os níveis educacionais.

Portanto, o texto escrito deve ser exposto no centro das atividades entre professor, mesmo que envolva outras metodologias e assim, gradativamente, auxiliar o aluno como mediador dessa relação e estimular a leitura e o pensamento com novas práticas, de forma que com o tempo a leitura tenha significado para os alunos.

Assim, esse trabalho é importante que esse trabalho aconteça na educação infantil e se expanda aos anos finais, pois com o tempo a leitura se torna hábito e conseqüentemente fará parte do cotidiano do indivíduo por muito tempo. Com isso, veremos que o primeiro passo, ou seja, a introdução da leitura na educação infantil é um dos mais importantes, principalmente por considerar o momento de construção de saberes em que a criança se encontra e muitas dessas práticas são levadas para a vida inteira.

O HÁBITO DE LER E A FORMAÇÃO DE PRÁTICAS DE LEITURA

Como é do conhecimento de todos, a leitura é fundamental para a vida de um indivíduo, ao considerar que as práticas de leitura devem iniciar ainda quando criança, isso dá uma relevância ainda maior para a forma como é realizada a abordagem desse processo de conhecimento nas escolas, desde a educação infantil ao ensino médio.

A leitura é desenvolvida por hábitos frequentes, nos quais cabe ao professor de todas as etapas participar das atividades, principalmente ao professor pedagogo, aquele em que desenvolve a fase da alfabetização e incluir a leitura em suas metodologias de

ensino, para que assim tenha uma formação completa e o aluno consiga se desenvolver plenamente.

Vale ressaltar que esse papel de enfatizar a importância da leitura deve acontecer ainda na educação infantil, com atividades introdutórias, textos curtos, que despertem a curiosidade e aguça a imaginação das crianças, para que nas próximas etapas, tanto de ensino, quanto de aquisição de conhecimento, o aluno tenha a leitura como um hábito cotidiano.

Ressaltamos ainda que, ao utilizar metodologias que envolvem a leitura no processo, o docente pode se aproveitar das situações formadas para desenvolver outras habilidades e competências que possam complementar os objetivos definidos para a atividade escolar.

Além disso, nos processos de leitura, é de extrema relevância que o professor se envolva com o livro, mesmo que a princípio seja uma história contada, pois os alunos estão em processo de aquisição da leitura, o professor deve estreitar os laços entre ele, o aluno e a obra escolhida, podendo usar parâmetros na mediação da leitura, estimulando que a criança o observe e preste atenção na leitura, adquirindo mesmo sem o ato de ler o gosto pelos livros.

Deste modo, buscaremos refletir sobre a importância do ato de ler e da leitura para a educação infantil, utilizando alguns teóricos como, Paulo Freire e Angela Kleiman que fundamentaram nossas práticas e auxiliarão na compreensão de nossa pesquisa.

A LEITURA E SUA IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Buscamos apresentar a importância da leitura no processo de ensino aprendizagem, pois segundo Freire (2008), toda palavra é geradora de sentido e toda palavra é uma palavra-mundo, haja visto reúne no leitor o mundo de fora com o mundo de dentro, transformando todas as leituras diferentes, portanto cada um concebe um significado, o que torna a leitura única para cada ser.

Deste modo, Ângela Kleiman (1989, p. 10) destaca que ler é um ato social que se situa entre dois sujeitos que interagem entre si, seguem objetivos sociais e identificam

necessidades. Portanto, a leitura é compreendida como consequência do sentido em que essa interação entre leitor e autor acontece, de forma que a importância da leitura não a torna um ato de decodificar, traduzir, repetir, mas sim atribuir significados, o que na educação infantil ocorre, principalmente com a imaginação fértil das crianças.

Sabemos que o momento mais favorável do desenvolvimento é quando as crianças ainda são pequenas, nos primeiros anos de suas vidas, nessa idade é possível ajudar as crianças a conhecer a si mesmo, seu corpo, experimente e incentive alguns hábitos.

Nosso projeto aponta os fatores positivos para que as crianças leiam nas escolas em outros locais, e os professores adotem métodos de ensino que priorizem a leitura para essas crianças, mas também associam fatores aos métodos de ensino que enfatizem a importância dessa leitura.

O Interesse pelo tema "Ensino de Leitura na Educação Infantil" é devido a problemas relacionados ao processo de leitura em sala de aula, com objetivo principal de discutir sua importância para as crianças na Educação Infantil e em sua formação social. Portanto, quando os professores usam a leitura em sala de aula já na educação infantil, eles podem contribuir para que se desenvolvam diversos conteúdos que salvem a essência da leitura infantil, além de auxiliar na construção de futuros leitores.

Com o desenvolvimento desse processo de leitura nas crianças ainda pequenas, há a possibilidade de inserir a prática de leitura no cotidiano deles de forma assídua, algo importante para que na sequência escolar essa prática seja rotineira, além de ampliar o prazer pela leitura, principalmente quando utilizamos de livros com diversas temáticas.

Atualmente, a leitura assume um papel de grande relevância não apenas na educação infantil, mas em todos os âmbitos, apesar de, socialmente, haver maior cobrança ao professor na função de formar leitores, isto é, alguém que seja capaz de captar informações e transformá-las em conhecimento.

Em sua obra Koch e Elias (2013) defende a necessidade de que o professor atue para despertar o lado crítico do aluno, encorajando-o e capacitando-o a fazer uma leitura de mundo. Uma forma de conseguir isso é situar o leitor em relação aos vários significados e efeitos de sentido que as informações implícitas e explícitas de um texto

podem trazer; sem desconsiderar que a significação também está diretamente ligada a quem produz o texto. Algo que pode levar o aluno da educação infantil a despertar sua imaginação e criar significados em função dos personagens e da formulação que ele cria da história e todo contato que tiverem com os livros auxiliam no gosto pela leitura.

Porém, para ensinar e estimular uma criança da educação infantil a ler e a ouvir uma leitura, de forma que sua própria leitura seja uma recontagem, é preciso adquirir metodologias que de acordo com Ferreiro (2005) para estimular e ensinar a leitura, devemos aprender tecnologias e desenvolver concepções. Pois é notável que os recursos utilizados na prática do desenvolvimento da leitura, interferem de forma positiva ou negativa nos objetivos a serem alcançados. Portanto, é crucial que a criança faça uma conexão com a leitura estabelecendo uma nova realidade, e então aprenda a ler e a desenvolver o gosto por esta atividade.

De acordo com Ferreiro (2005), as crianças que entraram em contato com leitores antes da escola têm maior probabilidade de escrever e ler do que aquelas que não tiveram contato com leitores. A declaração mostra que apresentações e conexões com materiais escritos e leitores, e mesmo antes do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita para o desenvolvimento da alfabetização, crianças que estão motivadas para entender e processar tais materiais escritos serão mais fáceis de se adaptar. Tornem-se leitores que não podem acessá-los.

Dessa forma, o leitor se insere no plano da interpretação, no qual ele passa a se atentar aos vários sentidos e significações postas. Além do que o texto traz, o leitor terá que buscar dentro de seus conhecimentos pontos que possam ajudar nessa interpretação.

Mesmo que este não seja o objeto de pesquisa para explicar o que é verdadeiro ou Fantasia, mesmo "sem sentido", acreditamos que as várias etapas da história da leitura são movidas por hábitos, dessa forma é crucial que as crianças viajem com os autores de livros, entenda as informações e outros fatos são descritos e explicados, levando às mais diversas interpretações, que podem não ser intenção do autor, mas são proporcionadas pela leitura.

É importante ressaltar também que as crianças conseguem extrair as primeiras marcas linguísticas trazidas em um texto, principalmente quando há a mediação do professor que funcionam como pistas para que as crianças tenham uma boa compreensão. Com isso, intensifica habilidades futuras, nas quais um bom leitor deve ser capaz identificar essas pistas e formular sua interpretação, já sem o auxílio docente. Koch e Elias (2013, p. 39), ao discutirem os sistemas de conhecimentos e o processamento textual, argumentam que

Na atividade de leitura e produção de sentido, colocamos em ação várias estratégias sociocognitivas. Essas estratégias por meio das quais se realiza o processamento textual mobilizam vários tipos de conhecimento que temos armazenados na memória [...]

Dizer que o processamento textual é estratégico significa que os leitores, diante de um texto, realizam simultaneamente vários passos interpretativos finalisticamente orientados, efetivo, eficientes, flexíveis e extremamente rápidos.

Para termos uma ideia de como ocorre o processamento textual, basta pensar que na leitura de um texto, fazemos pequenos cortes que funcionam como entradas a partir dos quais elaboramos hipóteses de interpretação (2013, p. 39).

Esse processo não é apenas objeto de estudo de vários estudiosos da linguagem, mas também se constitui em um dos pilares de documentos oficiais que regem a estruturação do ensino brasileiro, como exemplo aqui utilizado, os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Sabendo da importância das práticas de leitura, que são fundamentais no desenvolvimento do aluno, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trazem, em sua essência, que uma das principais finalidades do trabalho com a leitura é formar leitores competentes para uma posterior formação de bons escritores. Isso se deve ao fato de estar concebida a ideia de que a leitura é o principal responsável pela boa escrita, pois fornece matéria prima para a prática da escrita.

Além disso, os PCN e a BNCC, mesmo o documento voltado para os anos iniciais da Educação Básica, colocam a leitura como um processo ativo de construção de significado, não apenas para extrair informações, ou decodificar letras e palavras, mas sim em uma atividade de atribuir sentidos que se iniciam com o ato de ler.

Um leitor competente só pode constituir-se imediatamente uma prática constante de leitura de textos de fato, a partir de um trabalho que deve se organizar em torno da diversidade de textos que circulam socialmente. Esse trabalho pode envolver todos os alunos, inclusive aqueles que ainda não sabem ler convencionalmente (BRASIL, 1997, p. 54).

Cagliari (2009) diz que ler é uma extensão da escola na vida das pessoas. A maior parte do conteúdo a ser aprendido na vida deve ser através da leitura fora da escola. A leitura tem uma tradição maior do que qualquer grau para a vida do leitor, interpretando dados, compreendendo fatos e sendo capaz de perceber as dificuldades, as habilidades que a leitura proporciona em sua vida.

A escola é a instituição encarregada da alfabetização da criança; entretanto, os meios para a difusão da leitura provém de um setor mais amplo. Dizem respeito ao conjunto de uma política de leitura, que transcorre preferencialmente na escola, mas resulta de um posicionamento de toda a sociedade (ZILBERMAN, 1981, p. 106).

Com tudo isso é importante relativizar o tratamento didático na aplicação e ensino da leitura no ambiente escolar, já que ao longo dos anos a leitura tornou-se um objeto de aprendizagem. É corrente a ideia de que a leitura seja uma prática social extremamente complexa (KLEIMAN, 1995), uma atividade que deve auxiliar os alunos a comporem seus pontos de vistas e objetivos.

Porém, a leitura na educação infantil deve ser tratada de forma diferenciada, observada e cultivada diariamente por práticas pedagógicas, sendo proporcionadas por sequências didáticas, envolvendo principalmente histórias contadas, seja na família ou na escola, como vimos anteriormente, meio responsável por dar ao aluno a prática do ato de ler.

A história contada desenvolve as habilidades de escuta da criança. A atividade de ouvir a história que está sendo contada faz com que a criança desenvolva um fator fundamental de sua aprendizagem, que é a capacidade de se concentrar ouvindo, além disso, a história contada determina a sequência de ideias que o narrador comunica ao ler para as crianças.

Zilberman (1981, p. 5) ressalta que,

[...] a leitura não constitui tão-somente uma idéia, com a força de um ideal. Ela contém também uma configuração mais concreta, assumindo contornos de imagem, formada por modos de representação característicos, expressões próprias e atitudes peculiares. A ela pertencem gestos, como o de segurar o livro, sentar e escrever, inclinar-se, colocar os olhos. Faz parte igualmente dessa representação a alusão a resultados práticos, mensuráveis em comportamentos progressistas.

Isso significa que devemos trabalhar a leitura não apenas como objeto de ensino, mas como objeto de aprendizagem, atentando-se para a diversidade de textos e leitores que estão envolvidos, as diferentes funções, o que de fato irá auxiliar para que o leitor possa realizar a leitura sabendo quais são as informações de relevância e possa atribuir significados.

Assim sendo, histórias com funções divertidas e criativas tornam a leitura divertida e fornece a identificação do mundo, a capacidade de agir, o reconhecimento de pontos positivos e negativos. As crianças observam gestos de tristeza, alegria, amor, raiva, tom de voz, expressão facial, identificação e fortalecimento do senso de identidade.

Esse processo faz com que as habilidades para a formação de um leitor vão além da prática ultrapassada de decodificar letras e sons, é importante que o professor conceba que [...] o sentido não está apenas no leitor, nem no texto, mas na interação autor-texto-leitor. Por isso é de fundamental importância que o leitor considere na e para a produção de sentido as sinalizações do texto, além dos conhecimentos que possui (KOCH, ELIAS, 2013, p. 21).

As autoras (KOCH, ELIAS, 2013), mencionam que, para o processamento textual, o leitor recorre a três grandes sistemas de conhecimento: o linguístico, o enciclopédico e o interacional. Sendo na educação infantil, o professor o responsável por esse processo de interação, já que parte dele toda a organização e escolha dos livros, que também são fundamentais nesse processo de interação.

Esse processo passa pelo contato das crianças com o livro físico, estabelecendo os primeiros contatos desde cedo, sendo inclusive estabelecido em competências da BNCC, já que ao iniciar o contato com os livros desde cedo ajuda a despertar a curiosidade da criança em desvendar a história, mesmo que ela ainda não saiba ler, o livro ilustrado permite que a criança explique a história e ao mesmo tempo a torna mais satisfatória e

invente outros enredos da mesma história, do mesmo modo o fato da recontagem de uma história ouvida.

Por isso, Ferreiro (2005) diz que o livro se completa quando encontra um leitor intérprete (e se transforma em patrimônio cultural quando encontra uma comunidade de leitores intérpretes). Desse modo, a leitura terá um valor adicional agregado ao papel do professor que ali, será fundamental para que o aluno agregue conhecimentos e que futuramente ele veja o livro como algo de grande valia.

Outro ponto de relevância é que, como vimos o professor, com sentido de responsabilidade social e continua a ser um fator motivador na busca permanente de promoção das condições de aprendizagem dos alunos, de forma que eles conheçam a si e os que estão ao seu entorno, encaminhando seus trabalhos para além das funções de ensino, os professores também são nomeados para orientar os alunos a seguir o hábito de ler fora da escola, de forma que leiam por prazer. No entanto, o professor ainda tem que desenvolver mecanismos para que seus alunos não possam apenas interpretar texto, mas principalmente para entender os pensamentos que ele comunica através das várias expressões.

Deste modo, é importante que essas atividades envolventes de se desdobrar para incentivar hábitos de leitura, principalmente quando ainda criança caia somente no colo do professor, que apesar dos seus conhecimentos e habilidades, desenvolve em muitos momentos, práticas que vão além de seu alcance, preparando todo o material com carinho, além de para que ele possa ler, e estimular a leitura, deve ser também um leitor assíduo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura na educação infantil auxilia na formação de bons leitores e utiliza a prática pedagógica de forma determinada e dinâmica. Dependendo da faixa etária, fazer o aluno feliz em um ambiente de apoio é fazer descobrir o prazer e o gosto da leitura. Portanto, um cidadão curioso e interessante quer ir mais longe e explorar o mundo através da leitura. Outro ponto importante é que a relação professor-aluno gera uma harmonia para melhor uso da prática pedagógica no ambiente de aprendizagem.

Ao estudar uma introdução à leitura na educação infantil, percebemos que o papel do professor como mediador é muito importante, pois é sua responsabilidade proporcionar aos alunos espaço de leitura suficiente e transformá-lo em um ambiente agradável de aprendizagem.

Para aproximar o aluno da leitura, é necessário que o educador crie uma oportunidade conveniente para a leitura, e não apenas para o cumprimento dos deveres escolares, pois é a única forma de ensinar o leitor para a vida, pois os hábitos e o interesse pela leitura são um processo contínuo e devem se levantar cedo em casa, progredir na escola e durar para o resto da vida.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Linguística**. 10ª ed - São Paulo: Scipione, 2009

FERREIRO, Emília. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. 2ª ed - São Paulo, Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. Em três artigos que se completam. 49ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GLOBO, **Retratos da Leitura no Brasil**. Disponível em: <<https://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2020/09/11/brasil-perde-46-milhoes-de-leitores-em-quatro-anos-com-queda-puxada-por-mais-ricos.ghtml>> Acesso em: 24 de outubro de 2020.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor**. Campinas: Pontes, 1989.

KOCH, Ingedeore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: Os Sentidos do Texto**. 3 ed. 8 reimp. São Paulo: Contexto, 2013.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo, 1981.

CAPÍTULO IV

A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE COMO METODOLOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maciel da Paixão Borges¹⁴; Tamires Aline de Amorim¹⁵.

DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2021.01-04

RESUMO:

Com o desenvolvimento humano firmado por teóricos como Piaget e Vigotsky, vários estudos apontaram para a necessidade de utilizar novas metodologias em sala de aula, de forma que as crianças possam aprender de forma prazerosa e gradativamente, considerando o seu cotidiano e para isso o professor deve buscar enquadrar suas metodologias a esses fatores, considerando o ensino lúdico como uma ferramenta fundamental para a Educação Infantil, principalmente nos dias atuais.

PALAVRAS-CHAVE: Ludicidade. Metodologia. Ensino.

ABSTRACT:

With the human development established by theorists like Piaget and Vigotsky, several studies pointed to the need to use new methodologies in the classroom, so that children can learn in a pleasant and gradual way, considering their daily life and for that the teacher must seek to fit their methodologies to these factors, considering ludic teaching as a fundamental tool for Early Childhood Education, especially nowadays.

KEYWORDS: Playfulness, Methodology and Teaching.

INTRODUÇÃO

Os estudos da pedagogia vêm a anos buscando constituir-se em busca de um processo que facilite o processo de ensino aprendizagem, considerando sempre o professor e o aluno como os indivíduos principais desse processo, mesmo que mediado por quaisquer outras teorias metodológicas.

14 Mestrando em Estudos Literários pela Universidade do Estado de Mato Grosso e atualmente como professor da educação básica no município de Barra do Bugres-MT. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1114703963254778>. E-mail: macielpaixao.mpb@gmail.com

15 Pós-graduada em Literatura Infantil pela Faculdade Intervale, atua como professora na educação básica do ensino fundamental na cidade de Barra do Bugres-MT. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4140134320566924>. E-mail: tamiresalinedeamorim@gmail.com

Na busca por esse método facilitador, surgiram algumas práticas pedagógicas direcionadas ao aluno e que, obtém resultados satisfatórios, é o caso da Ludopedagogia, ou simplesmente o uso da ludicidade para o ensino, popularmente conhecido como aprender brincando.

Essas práticas são destacadas, principalmente na Educação Infantil, etapa em que as crianças têm por necessidade a socialização e as brincadeiras, atividades de suma importância para o desenvolvimento sensório-motor e cognitivo, tornando o aprendizado prazeroso e eficaz.

Com isso, objetivamos conceituar a necessidade da utilização de atividades lúdicas na Educação Infantil, bem como definir em planejamento os objetivos, repensar os resultados e elaborar sempre novas atividades que vão ao encontro da necessidade dos estudantes, para que assim consigamos todos os avanços possíveis que o aprender brincando pode alcançar.

Para essas análises, utilizaremos de alguns nomes importantes para o estudo da pedagogia como Vygotsky e Piaget, entre outros teóricos que nos auxiliem a repensar e compreender a prática e a importância da ludicidade na Educação Infantil.

A LUDICIDADE E A PARTICIPAÇÃO DOCENTE

Nossa linha de pesquisa veio ao encontro com estudiosos que buscaram afirmar a perspectiva em que a ludopedagogia, no âmbito das atividades escolares, são de fundamental importância para auxiliar no desenvolvimento da criança. Esse tema foi escolhido pois está intimamente ligado a todo processo educativo da Educação Infantil e embora haja evidências, alguns professores resistem a utilização, talvez por não acreditar na eficácia, ou pelas relações afetivas que essa metodologia de ensino gera, porém essa não será a pauta da discussão.

É importante para todos nós compreender o que significa ludicidade. Segundo o dicionário Aurélio (1999), ludicidade é característica ou propriedade do que é lúdico, do que é feito por meio de jogos, brincadeiras, atividades criativas; ludismo: a ludicidade na educação infantil.

É importante ressaltar que no meio teórico, o uso de atividades lúdicas para fins educacionais é comumente chamado de Ludopedagogia, ou seja, ensinar através de atividades e processos lúdicos. Esses conceitos são fundamentais para a compreensão de todo o processo por todo professor, principalmente alfabetizadores, pois são estimuladores da imaginação e fantasia, ligando a aprendizagem à criança por meios comuns do seu cotidiano, incluindo objetivos e instrumentos que auxiliem no ensino-aprendizagem.

Vale considerar que o lúdico na educação infantil não deve ser compreendido como uma simples brincadeira sem objetivos, afinal toda atividade deve ser planejada e mediada por um docente, que pensará e organizará cada atividade através de construções lógicas problematizadas com o objetivo de construir conhecimento.

Além de auxiliar nas atividades cognitivas, as atividades lúdicas exercem funções que potencializam o desenvolvimento psicomotor, podendo o professor trabalhar atividades como lateralidade, equilíbrio e milhares de atividades que influenciarão diretamente na interação da criança com o ambiente familiar, no qual poderá desenvolver atividades simples como alimentar-se sozinha.

Esperamos com as atividades desenvolvidas com essa pesquisa, auxiliar professores em seu processo de formação, de forma que suas práticas vão além do processo empírico e transmita conteúdos com o uso do lúdico de forma que possa combiná-lo, possibilitando que a criança não está apenas brincando, mas armazenando conhecimento de forma descontraída, compartilhada e com interação social.

Assim, o profissional também adquire conhecimento com as práticas lúdicas utilizadas e as reações das crianças, utilizando o conhecimento prático para outras aplicações, podendo fazer correções nas atividades em busca da melhor maneira de ensinar.

A IMPORTÂNCIA DAS ATIVIDADES LÚDICAS NO MEIO ESCOLAR

O trabalho do professor pedagogo estabelece cada dia maior importância dentro dos parâmetros educacionais, considerando que somos os responsáveis pelas primeiras

práticas de aprendizagem da criança fora do seio familiar, ou seja, o professor é um dos principais responsáveis pelo desenvolvimento do indivíduo.

Ao considerar essa importância e todo o processo de formação, há de se considerar as práticas utilizadas para buscar o ensino, eis que surge a ludicidade, um trabalho diferenciado com a utilização de jogos, brincadeiras e ambientações para envolver o aluno nas atividades.

Por muito tempo, o trabalho lúdico foi confundido como uma simples brincadeira, isso porque muitas pessoas adeptas da pedagogia tradicional viam o aluno como um agente passivo, no qual aprendia por meio de um professor, priorizando os métodos tradicionais.

O tempo foi passando e muitos estudos foram mostrando o quão importante eram as atividades lúdicas, a considerar as brincadeiras como partes importantes do processo de socialização da aprendizagem, sendo consideradas em documentos importantes como a LDB.

Acreditando na importância do lúdico para o processo educacional, principalmente na educação infantil, período em que as crianças absorvem rapidamente conhecimentos e relacionam atividades ligadas ao ato de brincar, desenhar, relacionar entre outros aprendizados complementares.

Com isso é importante que os professores reconheçam o papel da brincadeira durante as aulas e adotem isso como estratégia didática que facilite a aprendizagem e a relação social estabelecida entre ambos, considerando que haverá a todo momento uma troca de conhecimentos. Porém, isso deve acontecer de maneira espontânea, com uma certa liberdade, divertindo e dando prazer as atividades.

Além de reconhecer o papel, é de suma importância que eles se vejam como mediadores da aprendizagem, por isso necessitam de formação, planejamento e disposição para que possam contribuir com o processo de aprendizagem e não veja as atividades lúdicas como uma simples brincadeira, mas como uma metodologia de grande relevância para a formação da criança na educação infantil.

Desse modo, para fundamentar a importância desse projeto é mostrar como a educação infantil deve observar as atividades lúdicas com outros olhos, consta na Base Nacional Comum Curricular, que devem ser assegurados os direitos a conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer, para que as crianças tenham condições de se desenvolver.

A aprendizagem deve buscar em suas perspectivas estímulos e ideias para que possa desenvolver ações de valores, para isso devemos considerar os agentes participantes, no caso professores e alunos. Estas ações estimuladoras podem envolver várias metodologias, necessárias para a aprendizagem de uma criança, até porque devemos considerar suas fases e como desenvolvê-las com maior maturidade.

Estas fases, ou estágios como descritos por Piaget (1971), são desenvolvidos e estimulados principalmente nas salas de aula, como um espaço integrador e formador de conhecimento e aprendizagem, sendo um reforço ao que a escola desenvolve em casa, principalmente em relação aos processos de socialização e comunicação.

De certa forma, devemos aprimorar e buscar métodos que sirvam de apoio e auxiliem nesse processo de integração entre a criança e que a possibilite desenvolver com protagonismo suas atividades cotidianas. Embora muitos docentes ainda relutem com a metodologia, o uso da ludicidade nas atividades em sala de aula contribui veemente nesse processo, pois permite que a criança melhore sua conduta, criatividade, capacidade de expressão e de expor alegrias e tristezas, através do ato de brincar.

Para isso, é importante compreender a atividade lúdica. Para Luckesi (2004) a atividade lúdica, é uma experiência que traz liberdade e uma experiência de entrega plena e gratificante aos envolvidos. O que a ludicidade traz de novo é o fato de que o ser humano, quando age ludicamente, vivencia uma experiência plena. [...] Não há divisão (p. 11).

Com isso, o lúdico pode proporcionar um momento de felicidade e leveza à rotina escolar, fazendo que as crianças consigam aprender de forma significativa, facilitando todo o processo de ensino aprendizagem e conseqüentemente o trabalho do professor.

Ao observarmos os processos e facilidades que o lúdico pode contribuir na aprendizagem, essa metodologia assume importância enorme na educação infantil, período em que a criança, segundo Piaget (1976), encontra-se no estágio Pré Operatório, momento importante de apropriação e criação da inteligência simbólica, na qual ela busca representar as situações e interagir socialmente mais.

O período pré-operatório é dividido em três partes cruciais no desenvolvimento do indivíduo e compreende as etapas de 2 a 4 anos: Expressa funções simbólicas por meio de linguagem, jogos e imitação. As crianças constroem conceitos a partir de experiências visuais específicas; 4 a aproximadamente 5 anos e meio: Ela utiliza de perguntas e respectivas respostas para pensar sua realidade, sendo compreendido como fases dos porquês, sendo esse um período de descobertas com características que marcam o período; A última etapa dessa fase compreende o período entre os 5 anos e meio até os 7 anos: Aqui a criança elabora esquemas de organização de seu mundo e de respostas que não consegue compreender.

Neste sentido, devemos aproveitar o momento em que a criança tem maior facilidade na aprendizagem e focar ali o aprender de forma divertida, formando sentido através de jogos e brincadeiras que desenvolvem a criança e auxiliarão nos próximos processos de formação.

(...) ainda que se possa comparar a relação brinquedo-desenvolvimento à relação instrução-desenvolvimento, o brinquedo proporciona um campo muito mais amplo para as mudanças quanto a necessidades e consciência. A ação na esfera imaginativa, em uma situação imaginária, a criação de propósitos voluntários e a formação de planos de vida reais e impulsos volitivos aparecem ao longo do brinquedo, fazendo do mesmo o ponto mais elevado do desenvolvimento pré-escolar. A criança avança essencialmente através da atividade lúdica. Somente nesse sentido pode-se considerar o brinquedo como uma atividade condutora que determina a evolução da criança (VYGOTSKY 1991, p. 226-227).

Na educação infantil, um ponto importante é que o professor deve dominar a prática de relacionar e atuar como mediador do conhecimento, possibilitando que os alunos interajam com as atividades como base para a aprendizagem, criando uma construção de ação e consciência.

Portanto, o profissional não está apenas ensinando, mas também aprendendo com seus alunos. Pois, uma sala de aula divertida deve fornecer conteúdo e combiná-los para que os alunos percebam que não estão apenas brincando, mas também armazenando conhecimento com brincadeiras.

Por meio de uma interessante cooperação lúdica na educação infantil, ensinamos os alunos a compartilhar, dividir, interagir e respeitar as restrições da atividade. O professor deve orientar a sala de aula para que todos possam mostrar e desenvolver suas próprias habilidades. No entanto, desde o início do ano letivo, é importante entender no planejamento anual que cada habilidade é única e tem uma estrutura lógica de aprendizado e cada criança a assimila com um significado diferente.

Há de se ressaltar que a ludicidade como dito anteriormente deve ser pensada, desde o ambiente até o processo de avaliação, visto que cada detalhe é de suma importância para a aquisição de conhecimento na educação infantil, desse modo o professor, segundo Russo (2012) deve criar um ambiente que favoreça a aprendizagem e transforme o desinteresse em motivação, tornando a sala de aula um espaço de motivação de materiais de incentivo, seja escrito ou para leitura, pois o professor não há um momento certo para expor um material, podemos utilizar todo e qualquer material em qualquer fase do conhecimento e cada aluno assimilará o que seu processo de alfabetização permite.

Deste modo, para Luckesi (2004) a ludicidade é caracterizada pela experiência e pela organização pessoal, podendo ser positiva ou negativa. Nesse sentido, o professor deve com suas experiências buscar adequar as atividades e os processos, pois cada aluno deve ser compreendido de uma maneira, mas a problematização pelo professor deve existir sempre.

O professor deve organizar suas atividades, selecionando aquelas mais significativas para seus alunos. Em seguida deverá criar situações para que estas atividades significativas sejam realizadas. Destaca-se a importância dos alunos trabalharem em sala de aula, individualmente ou em grupos. As brincadeiras enriquecem o currículo, podendo ser propostas na própria disciplina, trabalhando assim o conteúdo de forma prática e concreto. Cabe ao professor, em sala de aula ou fora dela, estabelece metodologias e condições para desenvolver e facilitar este tipo de trabalho (MALUF, 2009, p. 29).

Nessas atividades, os alunos precisam realizar ações cognitivas para absorver coisas interessantes e significativas; os professores devem instigar e deixar que elas respondam às questões decorrentes da utilização de qualquer material lúdico e, por fim, refletir o aprendizado. Os jogos e brincadeiras lúdicas são tão poderosos para o aprendizado das crianças que qualquer iniciativa pode ser transformada em aprendizado.

Com isso, podemos entender que para tornar uma aula significativa, principalmente na educação infantil o lúdico é muito importante, pois além de ensinar, exige que o professor aprenda, sendo uma ação necessária para as próximas atividades, bem como o ambiente deve ser propício ao aprendizado, com o docente conhecendo suas responsabilidades, buscando mediar por meio das brincadeiras as atividades que fundamentarão o futuro dessas crianças.

Entende-se então a necessidade de romper com os parâmetros bancários que ainda permeiam a educação infantil e inserir cada vez mais atividades lúdicas, pois como diz Arce (2004), nessa faixa etária o professor deve limitar-se a acompanhar e favorecer e estimular o desenvolvimento infantil, algo completamente compreendido e exaltado pelos métodos lúdicos, que ainda favorecem a relação entre a criança e o professor.

De acordo com Leontiev (2001) e Elkonin (1987) as relações do desenvolvimento infantil ocorrem com o desenvolvimento social, com práticas ativas e vínculos ativos com outras crianças, de forma que ocorra relações dinâmicas na interação que os auxilie na formação da personalidade, a criança aprende muito ao brincar. O que aparentemente ela faz apenas para distrair-se ou gastar energia é na realidade uma importante ferramenta para o seu desenvolvimento cognitivo, emocional, social, psicológico (VYGOTSKY, 1991, p. 45).

O brincar faz parte da educação infantil e devemos utilizar desse meio da melhor maneira para estabelecer essas relações interativas e de aprendizado, além disso com as brincadeiras, as crianças também pensam e expressam seus desejos, além de ser importante para o ensinamento de regras, sejam elas em atividades coletivas ou individuais.

Jean Piaget (1971, p. 67) diz que “Quando brinca, a criança assimila o mundo à sua maneira, sem compromisso com a realidade, pois a sua interação com o objeto não depende da natureza do objeto, mas da função que a criança lhe atribui”. Além disso, múltiplas linguagens são expressas e a vontade de aprender é fator fundamental para que o professor colha seus resultados.

A aprendizagem física e intelectual é parte integrante de todo o processo. Através dessa aprendizagem, os alunos vão entender o ambiente, trocar informações e ganhar experiência. Por exemplo, os jogos em sala de aula devem ser usados como um guia de comportamento e postura, nos quais devemos ensinar valores e com esse ensino incluir o conteúdo abordado, de forma que os alunos vão pensando e organizando seus pensamentos, montando esquemas na medida em que se desenvolvem.

As aulas lúdicas interessantes podem ajudá-los a acumular conhecimento a partir de ações e interações com os colegas, pois sempre correspondem a novas descobertas e novas ideias. Em uma sala de aula divertida, os professores devem enfatizar que brincar não é o único aspecto da infância, mas um fator importante no desenvolvimento humano.

[...] quando estamos definindo ludicidade como um estado de consciência, onde se dá uma experiência em estado de plenitude, não estamos falando, em si das atividades objetivas que podem ser descritas sociológica e culturalmente como atividade lúdica, como jogos ou coisa semelhante. Estamos, sim, falando do estado interno do sujeito que vivencia a experiência lúdica. Mesmo quando o sujeito está vivenciando essa experiência com outros, a ludicidade é interna; a partilha e a convivência poderão oferecer-lhe, e certamente oferece, sensações do prazer da convivência, mas, ainda assim, essa sensação é interna de cada um, ainda que o grupo possa harmonizar-se nessa sensação comum; porém um grupo, como grupo, não sente, mas soma e engloba um sentimento que se torna comum; porém, em última instância, quem sente é o sujeito (LUCKESI, 2006, p. 6).

Com o intuito de tornar essas práticas cada vez mais fundamentadas entre os professores, faz-se necessário novos pensamentos sobre o processo de educação e como pensamos as atividades lúdicas, visto que não devemos olhar para as atividades lúdicas apenas como mais uma brincadeira, mas sim como um fator motivador para alcançar junto às crianças a aquisição do conhecimento.

Maluf (2009) afirma que a escola tem o compromisso de promover atividades lúdicas, pois é uma proposta metodológica que contribui com o convívio social, e proporciona um aprendizado de forma prazerosa, através de atividades espontâneas e acessíveis a todos.

O brincar, como atividade lúdica, portanto é uma atividade saudável e necessária, que deve ser inserida no cotidiano escolar, principalmente na educação infantil, pois é nessa fase que conseguimos construir significativamente os maiores aprendizados.

Salienta-se a função do professor que deve mostrar-se ativo perante as atividades e planejar detalhadamente as atividades, para que não seja apenas mais uma brincadeira, assumindo então seu papel de formador e atuando de maneira adequada perante as atividades lúdicas, de forma que não prejudique os alunos.

Nesses casos, é importante que os professores participem de processos de formação e se mantenham atualizados com as melhores metodologias, enriquecendo seu currículo e facilitando ações práticas que ele encontrará dentro da sala de aula.

Celso Antunes (2002) destaca em seu livro *Novas Maneiras de Ensinar* que o professor busque o máximo de conhecimento e leve suas experiências e sua vida para a sala de aula, pois assim ele terá a metodologia necessária para que seus alunos compreendam seus ensinamentos e construam práticas de vida.

Dessa forma, podemos observar que o uso das atividades lúdicas se faz necessário na educação infantil, a fim de que a criança construa seu conhecimento brincando, fantasiando, de forma prazerosa, construindo relações de interação social que não se limitaram a etapa escolar, mas para toda a vida do indivíduo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa possui fundamental importância na compreensão de nossas funções como professores e a importância das concepções básicas da educação, além de ressaltar a importância da utilização de novas metodologias na sala de aula.

Os estudos disponibilizados por esse trabalho permitiram que pudéssemos abordar temas cruciais para a aplicação na sala de aula, como o uso das atividades lúdicas com objetivos propostos e aliados a metodologias ativas, considerando ainda o importante referencial teórico montado que será fundamental para a reflexão de nossas atividades.

Aliás, pensar neste trabalho trouxe uma perspectiva de que a criança pode e deve aprender brincando, desde que a brincadeira seja planejada e com objetivos e metodologias bem definidas pelo professor que a utilizará, tornando a atividade de extrema relevante no processo de aprendizagem.

Vale ressaltar que, os alunos da educação infantil vivenciam um momento delicado, visto que estão na fase de desenvolver suas habilidades corporais, psicológicas e sociais e a escola deve contribuir com isso, devendo o professor utilizar das atividades lúdicas para que isso e toda e qualquer aprendizagem destinadas às crianças da educação infantil, seja prazerosa, para o aluno e para o professor e que a educação flua como deve ocorrer.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Celso. **Novas Maneiras de Ensinar- Novas formas de Aprender**. Rio de Janeiro: Artmed, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017
- ELKONIN, D. **Problemas psicológicos del juego en la edad preescolar**, 1987 in MARTINS, LM., and DUARTE, N., orgs. *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. Disponível em: <http://books.scielo.org>>. acesso em: 23 de outubro de 2020.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3 ed. totalmente rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978. in MARTINS, LM., and DUARTE, N., orgs. *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. Disponível em: <http://books.scielo.org>>. acesso em: 23 de outubro de 2020.

- LUCKESI, Cipriano. **Estados de consciência e atividades lúdicas**. In: PORTO, Bernadete. Educação e ludicidade. Ensaios 3. Salvador: UFBA, 2004, pp. 11-20.
- MALUF, Angela Cristina Munhoz. **Brincar prazer e aprendizado**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.
- PIAGET, J.. **Psicologia e Pedagogia**. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Forense/ Universitária, 1976.
- RUSSO, Maria de Fatima. **Alfabetização um processo em construção**. 6. ed. São Paulo: Ed. Saraiva, 2012.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

CAPÍTULO V

A INSERÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS EM SALA DE AULA, EM TURMAS DE ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, ATRAVÉS DE PROJETOS

Caroline Rodrigues De Freitas Fernandes¹⁶; Dayana Lúcia Rodrigues De Freitas¹⁷;

Francisca Elitânia Bezerra de Araújo¹⁸; Jassira Santos Borges¹⁹.

DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2021.01-05

RESUMO:

A presente pesquisa trata-se de uma revisão bibliográfica com o objetivo de analisar as possibilidades de inserção de tecnologias no ensino por meio de projetos para os anos iniciais do ensino fundamental. Vemos que na atualidade a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) é considerada pelos especialistas como uma das práticas de ensino mais eficazes na atualidade. A pesquisa teve como embasamento teórico artigos, pesquisas e estudos de autores como: Bender (2014); Behrens (2005); Buss; Mackedanz (2017); Júnior (2019); Leite (2008). A partir da aplicação de projeto e do uso de tecnologias em sala de aula podemos perceber importantes mudanças dentro do contexto educacional, principalmente em sala de aula, no papel do professor e do aluno na busca do conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologia. Projetos. Ensino Fundamental.

ABSTRACT:

This research is a bibliographic review with the objective of analyzing the possibilities of insertion of technologies in teaching through projects for the early years of elementary school. We see that currently Project Based Learning (PBL) is considered by specialists as one of the most effective teaching practices today. The research was based on theoretical articles, research and studies by authors such as: Bender (2014); Behrens (2005); Buss; Mackedanz (2017); Júnior (2019); Milk (2008). From the application of design and the use of technologies in the classroom, we can see important changes within the educational context, especially in the classroom, in the role of the teacher and the student in the search for knowledge.

16 Especialista em Mídias na Educação (UERN). Docente no Município de Macau/RN. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9198-6746>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5956672837215695>. E-mail: caroline_brum2005@hotmail.com.

17 Mestra em Ciências da Educação (CECAP). Docente nos Municípios de Macau/RN e Guimarães/RN. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5355-3547>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5122671799874415>. E-mail: dayannaproducoes@gmail.com.

18 Mestranda em Ciências da Educação (CECAP). Docente nos Municípios de Guimarães/RN. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9878343237671497>. E-mail: elitania.bezerra2019@hotmail.com

19 Mestranda em Ciências da Educação (CECAP). Docente nos Municípios de Guimarães/RN e Galinhos/RN. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9769993271790925>. E-mail: jassiarasb@hotmail.com

KEYWORDS: Technology. Projects. Elementary School.

INTRODUÇÃO

Atualmente, a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) é considerada por especialistas como uma das práticas de ensino mais eficazes dos últimos tempos. Segundo Bender (2014), autor da proposta de ABP, esse tipo de aprendizagem permite que os alunos debatam questões relevantes e resolvam problemas de forma cooperativa, estimulando o trabalho em equipe e a interação.

Na aprendizagem baseada em projetos, um grande diferencial que atrai a participação dos alunos é a autonomia que lhes é conferida. Os alunos são livres para montar, planejar e desenvolver seus projetos, e os professores atuam apoiando, como tutores. Além disso, o conteúdo trabalhado precisa ser relevante, para despertar nos alunos a curiosidade pelo tema e o estímulo em buscar o conhecimento necessário para desenvolver o projeto.

O desenvolvimento de um projeto gera uma interação mais dinâmica e dialógica entre professores e alunos, contribuindo para a resolução de um problema e/ou para a construção de um produto final concreto. O ensino através de projetos se baseia na criação de uma situação de aprendizagem que possibilita o desenvolvimento de competências e habilidades, na discussão de valores e na análise e interpretação de situações cotidianas, gerando reflexões, preparo para a vida e a construção da aprendizagem, enquanto sujeitos ativos, autônomos, criativos e responsáveis.

A escola deve desenvolver esses projetos em sintonia com o uso de metodologias ativas, que também tem a função de aproximar a realidade do educando aos novos conhecimentos. Desta forma, a união entre as tecnologias digitais e as metodologias ativas proporcionarão aos alunos novas formas de aquisição de conhecimento e de trocas de experiências, assim como, autonomia no processo de ensino e aprendizagem.

DESENVOLVIMENTO

Atualmente as instituições sociais, em especial a educação, foram fortemente atingidas pela cibercultura. Sobre a qual, Leite (2008) alerta sobre a necessidade de os docentes refletirem e reverem suas práticas no cotidiano da sala de aula. Diante dessas transformações, o professor precisa repensar suas funções:

A contemporaneidade pressupõe uma sociedade em transformação constante, portanto, exige uma escola em transformação constante e que, por sua vez, exige também professores em transformação constante. A inserção de novas mídias e das telecomunicações torna-se fundamental. Métodos participativos deverão substituir a mera transmissão de conhecimentos. O professor passa a ser estimulador, coordenador e parceiro do processo de ensino e aprendizagem, e não mais um mero transmissor de um conhecimento fragmentado em disciplinas (LEITE, 2008, p. 72).

A utilização de projetos no cotidiano escolar representa um procedimento eficaz no cenário educacional, pois estabelece uma estreita relação entre a aprendizagem que acontece dentro da escola e a experiência da criança.

Almeida Prado enfatiza a necessidade de novas competências dos profissionais na educação, em especial em relação ao domínio das tecnologias na educação:

O uso da tecnologia na escola, quando pautada em princípios que privilegiam a construção do conhecimento, o aprendizado significativo e interdisciplinar e humanista, requer dos profissionais, novas competências e atitudes para desenvolver uma pedagogia voltada para a criação de estratégias e situações de aprendizagem que possam tornar-se significativa para o aprendiz, sem perder de vista o foco da intencionalidade educacional (ALMEIDA; PRADO, 2005).

O grande desafio dos professores atualmente, mais do que utilizar os recursos tecnológicos é pautar-se em princípios que privilegiam a construção de conhecimentos, o aprendizado significativo, interdisciplinar e integrador. A escola precisa deixar de ser apenas transmissora de informação e intensificar a aprendizagem de fato. O objetivo é a busca da informação significativa, da pesquisa, o desenvolvimento de projetos e não transmissora de conteúdos específicos.

O ensino através de projetos também vem a ser útil na medida em que, muitas vezes, os livros didáticos, tão comuns na rotina escolar, não estimulam aos aprendizes à utilização de pesquisa e de procedimentos de construção do conhecimento (PEREIRA et al., 2011). Da mesma forma, o ensino através de projeto pode resultar numa fácil forma de

contextualização dos conteúdos e no desenvolvimento de competências e habilidades (SILVA et al., 2008), atuando desde o nível lúdico até o real (BUSS; MACKEDANZ, 2017).

A aprendizagem por projetos incentiva as crianças a investigar e explorar assuntos que sejam interessantes e motivadores para ela, favorecendo a produção de novos conhecimentos realmente significativos e contextualizados.

O ensino através de projetos estaria assim também centrado e engajado numa: [...] perspectiva da ação avaliativa como uma das mediações pela qual se encorajaria a reorganização do saber. Ação, movimento, provocação, na tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa. Professor e aluno buscando coordenar seus pontos de vista, trocando ideias, reorganizando-as (BUSS; MACKEDANZ, 2017 APUD HOFFMANN, 2003, p. 67).

Buss e Mackedanz (2017) destacam três características que um projeto deve conter a fim de que seja executado com vistas à obtenção dos melhores resultados. Em primeiro lugar, o ponto de partida para o ensino através de projetos é a escolha do tema. A segunda característica é que o professor esteja ciente de suas atividades durante o projeto. Por fim, outra peculiaridade desta metodologia está relacionada ao papel e compromissos dos alunos. Nesta terceira característica, os autores apontam que os alunos têm as seguintes funções: inicialmente produzir uma espécie de índice ou cronograma pessoal de trabalho a fim de que possam planejar o tempo que terão que investir, os recursos, os procedimentos e as atividades que terão que realizar.

Nesta perspectiva, a apropriação das tecnologias poderá potencializar este processo. Para tanto, requer projetos educacionais bem definidos e articulados com o projeto político pedagógico da escola e discussões constantes entre professores/gestores/alunos quando estamos relacionando tecnologia/processo ensino-aprendizagem. É uma ótima ferramenta mediadora de promoção da aprendizagem, pois incentiva a criatividade, a pesquisa, transforma informação em conhecimento, tornando o aprendizado mais dinâmico e motivador.

Segundo Bender (2014), as características que devem ser privilegiadas na ABP são a âncora, o trabalho em equipe, a questão motriz, a assistência e revisão, a investigação e inovação, as oportunidades para reflexão, o processo de investigação, os

resultados apresentados publicamente e a voz e escolha dos estudantes, em alguns aspectos, de como o projeto deve ser realizado.

O projeto, como técnica de aprendizagem, possibilita ao discente aprender fazendo. Reconhecer sua autoria nas suas produções, com certeza, elevará sua autoestima, e diminuirá problemas relacionados à indisciplina e à evasão escolar, além de favorecer o uso das diferentes Tecnologias Digitais.

PROJETO ESCOLAR PARA ALUNOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A primeira etapa para iniciação consiste no planejamento do Projeto, que pode contar com a participação de outros professores que atuem em sala de aula, a fim de selecionar as estratégias de ensino e pesquisa que serão utilizadas para implantação do projeto junto aos alunos. Neste momento escolhemos o tema, os objetivos, justificativa, os recursos tecnológicos que servirão de suporte para a prática deste aprendizado, a forma de avaliação, os resultados desejados em termos de aprendizagem dos alunos e tudo que se pretende alcançar através do projeto.

O segundo passo é a apresentação do projeto à direção da escola e aos pais dos alunos envolvidos. E posteriormente a apresentação aos próprios alunos que serão os executores do projeto, orientando-os e encorajando-os nas várias fases do projeto, no sentido de como pensar coletivamente e desenvolver a sensibilidade de conhecerem-se uns aos outros, na execução das tarefas.

E por fim, durante a execução, outro ponto importante a ser levado em consideração é a avaliação do projeto. A avaliação, conforme o autor, pode ser feita durante todas as fases e, ainda, propõe modelos de avaliação, como a participação de cada estudante, o comportamento individual e a interação do grupo, a qualidade da participação, a qualidade do trabalho final proposto e de sua apresentação final.

PROJETO OS CINCO SENTIDOS A PARTIR DA TECNOLOGIA

Duração: 1 Semana (1 dia para cada sentido)

Público-alvo: Turma do 2º ano do Ensino Fundamental

Definição do tema: Não há como capturar e perceber nossos arredores sem usar pelo menos um (ou mais) dos nossos cinco sentidos, seja a audição, a visão, o tato, paladar ou olfato. É através dos sentidos que captamos informações e as processamos, e isso para diversas situações: de uma complexa análise de um problema ou para apenas formarmos nossos gostos e preferências.

Justificativa: Através de uma abordagem interacionista, estimular os cinco sentidos, ensinar a interpretar os mais diversos estímulos e informações que eles captam, e como educadores, observar se alguma dentre as crianças apresenta alguma dificuldade motora ou sensorial para que o quanto antes possa ser amparada. Trabalhar com os cinco sentidos é trabalhar o autoconhecimento, e prepara o corpo emocional.

Definição dos objetivos do projeto:

- Estimular e desenvolver os cinco sentidos;
- Estimular e desenvolver a coordenação motora;
- Aprimorar a interpretação cognitiva através do uso dos sentidos (como e quando usamos deles e para quê);
- Trabalhar autoconhecimento;
- Identificar e diferenciar os sentidos, aprendendo como cada um deles funciona e opera no corpo humano;
- Identificar e classificar diferentes informações.

Levantamento das hipóteses:

Como podemos usar a tecnologia para ajudar a descobrir o uso dos sentidos?

Através de equipamentos como celular, notebook, data show, rádio, televisão, entre outros, estimular, despertar e criar desafios para o uso dos 5 sentidos nos alunos.

Definição das fontes de pesquisas e breve fundamentação teórica:

As fontes de pesquisas serão livros didáticos, revistas, internet.

Estabelecimento do plano de execução para resolução do problema definido:

- **PARA A VISÃO:** Trabalhar através de brincadeiras, cartazes, recortes e colagens, vídeos e livros as diferenças entre as cores (e como percebemos elas), claro e escuro (luz e sombra), tamanho (pequeno e grande), comunicação gestual e etc;
- **PARA A AUDIÇÃO:** Usar da música, trazer diferentes tipos de som (chuva, animais, ruídos, fala), cantar, brincar de identificar sons sem olhar quem ou o quê está emitindo, trabalhar a linguagem e a comunicação oral;
- **PARA O OLFATO:** Trazer diferentes fragrâncias, identificar quais são os cheiros, classificá-los entre agradáveis e desagradáveis, usar da mesma brincadeira de adivinhar às cegas qual é o cheiro que estão sentido, etc;
- **PARA O TATO:** Sentir com as mãos, sentir com os pés, confeccionar tapetes com diferentes texturas para que as crianças andem por cima e descrevam a sensação, o mesmo pode ser feito com as mãos, noção de suavidade e firmeza, de força e fraqueza, sensação do vento na pele;
- **PARA O PALADAR:** Trabalhar sabores (amargo, doce, salgado, azedo), texturas dos alimentos (crocante, mole, duro, seco, molhado), tudo através de experimentação. Pode-se – caso possível – fazer uma oficina culinária para preparar junto das crianças diferentes alimentos.

Divulgação dos resultados:

Ao final de cada dia os alunos vão apresentar todas as descobertas realizadas através de cada sentido estudado.

Avaliação do aprendizado:

Avaliaremos a aquisição de habilidades (psicomotoras, sociais, cognitivas) e o desenvolvimento de competências para a efetividade da aprendizagem.

É notório que o uso de tecnologias e a aprendizagem em forma de projeto permite um maior envolvimento e comprometimento dos alunos na realização das atividades propostas, pois quando envolvidos em atividades significativas, seu interesse para o aprendizado aumenta.

A opção por um ensino baseado em projetos proporciona a possibilidade de uma aprendizagem pluralista e permite articulações diferenciadas de cada aluno envolvido no processo educativo. A escolha do ensino com pesquisa, numa abordagem crítica, que envolva um processo individual ou coletivo, dá aos alunos a oportunidade de diversificar as atividades metodológicas e propicia o acesso a maneiras diferenciadas de aprender. Essa metodologia exige que professores e alunos, ao aprender a aprender, numa ação conjunta, aprendam a investigar e a pesquisar (BEHRENS, 2006, p. 51).

Assim, as crianças que têm contato com a tecnologia, ficam expostas a uma gama enorme de estímulos. Não é preciso aprender apenas em meios tradicionais, mas com a apropriação consciente das tecnologias no contexto de sala de aula podemos gerar experiências que trarão conhecimento de forma mais duradoura e prazerosa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É de extrema importância a aplicação de recursos tecnológicos na sala de aula, pois eles irão contribuir para que os alunos se interessem pelos conteúdos, facilitando o entendimento sobre os assuntos das disciplinas contribuindo para o processo de ensino aprendizagem, que irá garantir uma sala de aula dinâmica, contribuindo para mudanças significativas na prática pedagógica.

É papel da escola permitir que a criança interaja com os mais diversos recursos pedagógicos e devem fazer parte da rotina diária o uso da tecnologia, pois as tecnologias

aplicadas ao contexto da educação se mostram como aliados na construção de habilidade e competências nas crianças.

Certamente, uma situação de aprendizagem que poderá potencializar a aprendizagem significativa é o trabalho por meio de projetos, como sugere Behrens. A partir da aplicação da ABP podemos perceber importantes mudanças dentro do contexto educacional, principalmente em sala de aula, onde o professor deixa de ter um papel exclusivo de provedor de conhecimentos para ser um facilitador do processo. E os estudantes, por sua vez, podem ter voz mais ativa em parte do processo para a escolha, execução e apresentação dos trabalhos.

Os projetos podem, à primeira vista, parecer algo desafiador, mas se bem planejado, todos os desafios podem ser superados com muita facilidade à medida que as equipes amadurecem a partir das aprendizagens vivenciadas em cada projeto.

REFERÊNCIAS

- BENDER, Willian N. **Aprendizagem Baseada em Projetos**. Educação Diferenciada para o Século XXI. Edição: 1, Editora: Grupo A, Selo: Penso, 2014.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- BUSS, Cristiano da Silva; MACKEDANZ, Luiz Fernando. **O Ensino Através de Projetos como Metodologia Ativa de Ensino e Aprendizagem**. Disponível em: <http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/481/565>. Acesso em: 01/12/2020
- PORTAL DESAFIOS EM EDUCAÇÃO. **Aprendizagem baseada em projetos: a chave para uma educação eficiente**. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/aprendizagem-baseada-em-projetoschave-para-uma-educacao-eficiente/> Acesso em: 01/12/2020.
- JÚNIOR; Ronaldo Silva. *Et al.* **Tecnologias Digitais e Metodologias Ativas na Educação Básica: a relevância das TIC para uma aprendizagem significativa**. Disponível em: <https://tecedu.pro.br/wpcontent/uploads/2019/12/Art3-Ano-11-vol30-Novembro-2019-.pdf>. Acesso em: 01/12/2020
- LEITE, Lígia Silva. **Mídia e a perspectiva da tecnologia educacional no processo pedagógico contemporâneo**. In: FREIRE, Wendel et al. (Org.). *Tecnologia e Educação: as mídias na prática docente*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2008. p. 61- 105.

PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. **Pedagogia de projetos:** fundamentos e implicações. In:_____. ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; MORAN, José Manuel (Orgs.). Integração das Tecnologias na Educação. Salto para o Futuro. Brasília: MEC, SEED, 2005.

CAPÍTULO VI

A INTERDISCIPLINARIDADE COMO FERRAMENTA METODOLÓGICA PARA O ENSINO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Caroline Rodrigues de Freitas Fernandes²⁰; Dayana Lúcia Rodrigues De Freitas²¹;

Damares de Oliveira Teixeira²²; Josete Rodrigues da Silva²³;

Ana Clécia Ribeiro Santos Sousa²⁴; Josieane Guimarães dos Anjos²⁵.

DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2021.01-06

RESUMO:

A presente pesquisa tem como objetivo investigar a compreensão dos educadores em relação à interdisciplinaridade, bem como resultados de uma prática pedagógica interdisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Propondo uma análise crítica em relação à prática interdisciplinar, suas implicações e mudanças na área da educação. A pesquisa de caráter bibliográfico baseou-se em leitura de artigos, livros e publicações dentro dessa temática e tem como embasamento o respaldo de autores como: Furlanetto (2003; 2014); Fazenda (2002; 2008); Gadotti (1999); Nóvoa (1992; 2000), entre outros. É necessário que o docente conheça o significado da interdisciplinaridade, para que a sala de aula deixe de ser um espaço restrito apenas à transmissão de conteúdos e se torne aberto para a comunicação e troca de ideias entre professor e alunos, alunos e alunos e entre professores e professores.

PALAVRAS-CHAVE: Interdisciplinaridade. Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Prática Pedagógica.

ABSTRACT:

This research aims to investigate the educators' understanding of interdisciplinarity, as well as the results of an interdisciplinary pedagogical practice in the early years of elementary school. Proposing a critical analysis in relation to interdisciplinary practice, its implications and changes in the area of education. The bibliographic research was

20 Especialista em Mídias na Educação (UERN). Docente no Município de Macau/RN. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9198-6746>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5956672837215695>. E-mail: caroline_brum2005@hotmail.com.

21 Mestra em Ciências da Educação (CECAP). Docente nos Municípios de Macau/RN e Guamaré/RN. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5355-3547>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5122671799874415>. E-mail: dayannaproducoes@gmail.com.

22 Mestra em Ciências da Educação (CECAP). Professora da Educação Básica. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0846179025598442>. E-mail: adamares23@gmail.com

23 Graduação em Pedagogia (UERN). Pós-graduação em Educação Infantil (Faculdade Futura). Professora no município de Pendências/RN. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9653607379688540>. E-mail: josetcomcristo@hotmail.com

24 Pedagoga. Docente nos Municípios de Macau/RN e Guamaré/RN. E-mail: anacleciapy@hotmail.com

25 Pedagoga. Pós-graduação em Atendimento Educacional especializado (IPEBRAS). E-mail: josianemacau2012@hotmail.com

based on reading articles, books and publications within this theme and is based on the support of authors such as: Furlanetto (2003; 2014); Finance (2002; 2008); Gadotti (1999); Nóvoa (1992; 2000), among others. It is necessary for the teacher to know the meaning of interdisciplinarity, so that the classroom is no longer a space restricted only to the transmission of content and becomes open for communication and exchange of ideas between teachers and students, students and students and between teachers and teachers.

KEYWORDS: Interdisciplinarity. Early Years of Elementary School. Pedagogical Practice.

INTRODUÇÃO

A interdisciplinaridade é um tema que há um certo tempo tem sido pauta nas discussões sobre práticas de ensino, tornando-se um tema cada vez mais presente, por conta das necessidades próprias do ensino atual que, por sua vez, precisa atender às necessidades da sociedade em geral. Assim, essa temática se faz tão necessária, pois a sociedade atual necessita de cidadãos críticos, reflexivos e participativos, capazes de intervirem na realidade buscando a formação de uma sociedade mais justa e igualitária.

A interdisciplinaridade é uma prática que deve estar comprometida com uma aprendizagem significativa, deste modo não tende a eliminar os componentes curriculares existentes, mas sim, uni-los, para que integrem um maior significado para a vida dos educandos e educadores. É neste sentido que vem sendo discutida por vários autores a necessidade da interdisciplinaridade na construção e socialização do conhecimento, buscando responder a necessidade de superação da visão fragmentada nos processos de construção do conhecimento, além de tentar recuperar a integração dos saberes.

Ao considerar a interdisciplinaridade como prática fundamental para o sucesso de um ensino integrador e de qualidade, é necessário ao educador se mostrar comprometido com a sua prática pedagógica, tendo como base a pesquisa, pois é através dela que o educador cria condições para que seus educandos se tornem seres críticos e criativos. Desta feita, a adoção da interdisciplinaridade na sala de aula possibilita a análise do processo educacional dentro da sociedade atual, propondo soluções para os problemas emergentes na escola.

CONCEITO DE INTERDISCIPLINARIDADE E SEU SURGIMENTO

O conceito de interdisciplinaridade comum na literatura educacional tem sido objeto de inúmeras interpretações. Estudar a interdisciplinaridade é tarefa essencialmente importante, se considerarmos que a educação atual não tem conseguido responder aos problemas e a complexidade dos fatos e das coisas que surgem em nossa sociedade (FAZENDA, 2008).

Os debates sobre interdisciplinaridade iniciaram após a segunda guerra mundial, pois as mudanças sociais provocadas pela nova realidade fizeram surgir a necessidade de repensar qual a contribuição da educação na sociedade contemporânea, de maneira a refletir sobre os avanços da tecnologia e seu comprometimento com as consequências. A partir desses embates percebeu-se que as disciplinas científicas não poderiam mais continuar sendo tratadas de forma isolada, tornando-se necessário uma ruptura nessa forma de organização do saber.

A abordagem interdisciplinar fora impulsionada na década de 1970, com a intenção de “mover-se nas fronteiras de territórios estanques e separados procurando descobrir, brechas e permeabilidades no espaço do ‘entre’ que permitam estabelecer novas relações” (FURLANETTO, 2014, p. 60).

No Brasil, a interdisciplinaridade começou a ser abordada a partir da Lei de Diretrizes e Bases Nº 5.692/71, e se intensificou com a nova LDB Nº 9.394/96 e com os Parâmetros Curriculares Nacionais. Desde então, sua presença no cenário educacional brasileiro tem se tornado mais. A utilização da interdisciplinaridade como forma de desenvolver um trabalho de integração dos conteúdos de uma disciplina com outras áreas de conhecimento é uma das propostas apresentadas pelos PCNs como contribuição para o aprendizado do aluno.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998), possivelmente para facilitar a compatibilidade e a aproximação com a estrutura disciplinar vigente, foi adotada uma concepção de interdisciplinaridade com outro nível de abrangência, em que o desenvolvimento de projetos aparece como proposta para vencer a fragmentação do conhecimento escolar e promover uma educação para construção da cidadania (TOMAZ; DAVID, 2013, p, 17).

De acordo com Souza (2008) “A Interdisciplinaridade é a integração de dois ou mais componentes curriculares na construção do conhecimento”. Já Pombo (2005, p. 9) afirma “[...] é a manifestação de uma transformação epistemológica em curso [...]”. Gadotti (1999, p. 2) aponta que “a interdisciplinaridade visa garantir a construção de um conhecimento globalizante rompendo com as fronteiras das disciplinas”, embora, como afirma Siqueira (1995, p. 1), “trabalhar a interdisciplinaridade não significa negar as especialidades e objetividade de cada ciência.

Santomé (1998 apud FURLANETTO, 2014, p. 60) aponta a interdisciplinaridade em três tipos:

A linear no qual as leis de uma disciplina são tomadas para explicar fenômenos de outra; a Estrutural quando as interações entre as disciplinas favoreçam a criação de novas leis que possibilitam o surgimento de uma nova disciplina; a Restritiva, quando as disciplinas colaboram na resolução de um problema específico ou na consecução de um projeto e não são obrigatoriamente afetadas pelo novo conhecimento produzido (SANTOMÉ, 1998 apud FURLANETTO, 2014, p. 62).

Portanto, a interdisciplinaridade vai além de ser uma simples categoria de conhecimento, ela se fundamenta nas ações e alimenta-se do trabalho, das experiências e das vivências de um educador. “Interdisciplinaridade é uma nova atitude ante a questão do conhecimento, de abertura para compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender, exigindo uma profunda imersão no trabalho cotidiano, na prática” (FAZENDA, 2003, p. 9). Como podemos ver, o trabalho interdisciplinar busca no diálogo uma possibilidade de desenvolvimento humano estabelecendo uma proposta de superação de certas áreas do conhecimento em relação às outras, utilizando-se constante da investigação na tentativa de superação do saber.

A INTERDISCIPLINARIDADE E O TRABALHO DOCENTE

A interdisciplinaridade é uma temática que envolve a mudança na forma de trabalhar em sala de aula, no qual propõe abordagens diferentes para as disciplinas. A interdisciplinaridade busca transmitir uma nova dinâmica na metodologia aplicada no cotidiano.

Na visão de Fazenda (2002), a interdisciplinaridade é uma exigência do mundo contemporâneo. Ela não só auxilia na compreensão do movimento de abertura frente ao problema do conhecimento e das transformações contínuas, mas busca dar sentido ao papel do professor e também do aluno, fortalecendo suas relações para que juntos, docentes e discentes, tracem novas atitudes, novos caminhos e novos saberes.

Para Fazenda (2008), a construção da interdisciplinaridade se processa nas relações que os alunos e os educadores desenvolvem junto em busca do saber, não existe nesse processo um único protagonista, professor e aluno atuam interligando-se com vista a constituir uma visão consciente da complexidade presente na sociedade.

Na proposta interdisciplinar o professor deve ser sensível em sua prática, fazendo uso de uma didática que aproxime os alunos dele e permita que ele modifique, enriqueça e construa novos métodos de interpretação do conhecimento, pois o aluno será o agente da aprendizagem. O professor precisa estimular os alunos lançando desafios capazes de serem superados, conduzindo-os ao sucesso em suas pesquisas. Pois, a aprendizagem escolar depende de uma interação complexa entre alunos, professores, conteúdos e do próprio contexto educacional.

O agir interdisciplinar na educação apoia-se também no princípio de que o ensino deve levar em consideração tudo aquilo que o aluno tem em si, suas histórias, seus fazeres, seus dizeres e traços culturais, além das particularidades locais, inserindo posteriormente os fenômenos globais, a partir destes conhecimentos teremos chances de formar um cidadão aberto à pluralidade social.

A prática pedagógica da interdisciplinaridade não visa a eliminação dos demais componentes curriculares, afinal o conhecimento é um fenômeno com várias dimensões inacabadas, necessitando ser compreendido de forma mais ampla. É imprescindível criar práticas de ensino que visem o estabelecimento de relações entre os componentes curriculares e que se aliem aos problemas da sociedade, sabendo que esse é um processo lento e gradual, contínuo e interminável na formação do conhecimento, permitindo o diálogo entre conhecimentos dispersos, entendendo-os de uma forma mais abrangente. O enfoque interdisciplinar prima pela necessidade de superar a visão mecânica do ensino tradicional.

A PRÁTICA INTERDISCIPLINAR NO ENSINO INFANTIL

No PCN (1998) a Educação Infantil é apresentada na atual legislação brasileira como a primeira etapa da educação básica, onde a prática pedagógica deve buscar a construção do conhecimento das crianças de 0 a 6 anos de idade.

Na educação infantil tudo é influenciado pelos aspectos emocionais da criança, desde o desenvolvimento psicomotor, intelectual, social e cultural. Um ponto de partida para o trabalho interdisciplinar na Educação Infantil é a curiosidade das crianças, que deve:

ir constituindo-se em objetos de estudo. Um evento significativo da escola e/ou comunidade; uma situação presenciada ou vivida; um fenômeno observado; um passeio pelas redondezas da escola; um fato trazido pelo professor que interessou às crianças... São exemplos que exigem uma percepção atenta do educador, no sentido de redimensionar os fatos na busca de respostas às perguntas e interesses das crianças, desencadeando um estudo cuja fonte de pesquisa são as diferentes áreas do conhecimento (NICOLAU, 1997, p. 49).

Nesse sentido, o educador deve estar atento à curiosidade das crianças, levando-as à uma inserção crítica e transformadora da realidade onde ela vive, constituindo-se em condição essencial na construção de sua cidadania.

Outro aspecto importante para a interdisciplinaridade na educação infantil é atenção individualizada que deve ser dada a cada criança, é importante manter contatos individuais com cada criança. Para Zabalza (1998), “a atenção individualizada está na base da cultura da diversidade. E justamente com um estilo de trabalho que atenda individualmente às crianças que poderão ser realizadas experiências de integração”.

Outro aspecto ressaltado por Freire (1997) ocorre através dos jogos na prática interdisciplinar, onde o professor poderá ajudar as crianças a recriarem sua visão de mundo, seu modo de agir, através de um trabalho que envolva sentimentos, capacidade de atenção, de concentração, as relações, autoestima, e, a aprendizagem. Ao se utilizar jogos competitivos com regras e limites, o professor deve estimular que as crianças desenvolvam conceitos de respeito às regras, fazendo isso de maneira prazerosa. Os jogos na prática interdisciplinar devem ser utilizados pelo professor para facilitar a construção

da personalidade integral da criança e também de suas funções psicológicas, intelectuais e morais.

Outro recurso que pode ser utilizado na prática interdisciplinar são as atividades musicais, pois auxiliam na vivência e compreensão, facilitando e contribuindo para a formação integral da criança. Através do lúdico em sala de aula é possível construir novas maneiras de envolver o aluno em atividades que levem os mesmos a refletir e descobrir o mundo que os cerca.

A PRÁTICA INTERDISCIPLINAR NO ENSINO FUNDAMENTAL

O educando ao frequentar os anos iniciais do ensino fundamental tem como meta alcançar alguns objetivos essenciais para a formação de seu entendimento visando sua integração na sociedade em que vive. Alguns objetivos como posicionar-se de maneira crítica, utilizar diferentes linguagens, empregando o diálogo como forma de mediar conflitos e tomar decisões, perceber-se como ser integrante e agente transformador do ambiente que faz parte, sendo capaz de questionar a realidade e resolver os possíveis problemas do cotidiano. Tudo isso pode acontecer de forma significativa quando o educador adota uma prática interdisciplinar.

Oliveira (2002) descreve os anos iniciais do Ensino Fundamental como essenciais para a formação integral dos alunos, lembrando que eles chegam como uma bagagem que trazem da Educação Infantil e, ao mesmo tempo, ressaltando a necessidade de prepará-los para os anos seguintes. Por conta dessa essencialidade, a prática pedagógica interdisciplinar é reconhecida como a metodologia que oferece as maiores condições para a formação integral desejada.

Partindo dessas informações é preciso focar e compreender melhor o que é e como se dá uma prática pedagógica interdisciplinar. Verificando o quão necessário se faz essa prática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como meio de uma melhor aprendizagem e construção do conhecimento, além de, mostrar como as diferentes áreas do saber se unem através da interdisciplinaridade.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA INTERDISCIPLINARIDADE

A formação continuada de professores está assegurada na LDB nº 9.394/96 e é recomendada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série. As políticas públicas para educação têm incorporado a garantia da formação continuada por considerar fundamental a qualificação continuada e contínua na formação docente.

Na atualidade, o professor precisa estar preparado para criar novos caminhos para a construção de saberes em sala de aula. Portanto, é preciso investir em práticas pedagógicas inovadoras que preparem os alunos para o verdadeiro exercício da cidadania, para atender às exigências da sociedade que clama por um ensino de qualidade.

Corroborando com essa visão Nóvoa, (1992) afirma que

A Formação do professor deve estimular o desenvolvimento da visão crítica e reflexiva, que lhes forneça os meios de aprimoramento do pensamento e das práticas autônomas e facilite a dinâmica do investimento na auto formação participada, isto é, em formação construída não somente em processos solitários, mas com base na participação colegiada (NÓVOA, 1992, p. 23).

Portanto, percebe-se o quanto é imprescindível formar professores que desenvolvam a capacidade de refletir diariamente sobre sua prática, observando as práticas de seus pares, assumindo o trabalho colaborativo como um caminho possível para as mudanças necessárias em sua prática, tendo como objetivo principal a construção de uma educação de qualidade.

Fazenda (2008) tece que a interdisciplinaridade permite ao docente olhar o que não se mostra e intuir o que ainda não se consegue, mas para desenvolver tal olhar é preciso tempo, esforço e amadurecimento, e a busca contínua de conhecimento e capacitação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema interdisciplinaridade ainda é vago na visão de muitos professores, talvez essa seja a razão que os conduz a um planejamento disciplinar desarticulado com as áreas

do conhecimento, ausente de ações pedagógicas interdisciplinares que favoreçam o ensino e a aprendizagem e aproxime professores e alunos do conhecimento.

O fazer interdisciplinar consiste num esforço do docente na busca de uma visão global da realidade, ele responde a uma necessidade de transcender a visão mecanicista e linear e estabelecer uma ótica globalizadora do contexto, visando dar sentido a unidade e a pluralidade que habita nosso pensar.

Para concluir, temos que destacar que para a efetivação da interdisciplinaridade não há receita pronta, pois constitui-se um processo de intercomunhão, de intercomunicação dos professores com os alunos, dos alunos com a sociedade, do conhecimento com o homem através de encontros e desencontros, avanços e recuos, preconizando questionamentos, avaliação e reflexão de seu próprio conhecimento.

Esperamos que as reflexões e os resultados desenvolvidos neste estudo possam contribuir com o fazer educativo dos docentes que atuam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental e que almejam mudanças na forma em que a educação é conduzida, pois sonham com um mundo onde todos sejam vistos como seres capazes de transformar a realidade através da educação e do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais - volume II** Secretaria Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.
- _____. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: efetivação ou ideologia?** São Paulo: Loyola 5ª Ed. 2002.
- _____. A. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria.** 3ª Ed. São Paulo: Loyola, 1995.
- FREIRE, P. **Professora sim, Tia não:** Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água. 1997

FURLANETTO, Ecleide Cunico. **Interdisciplinaridade:** uma Epistemologia de Fronteiras. In: BERKENBROCK-ROSITO, Margarete May; HAAS, Célia Maria. Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade, Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

GADOTTI, Moacir. **Interdisciplinaridade, atitude e método.** Disponível em: <http://www.paulofreire.org/Moacir>. Acesso em: 08/01/2020.

NICOLAU, Marieta Lúcia Machado. **A educação pré-escolar.** Fundamentos e didática. São Paulo: Ática, 1997.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e as histórias de sua vida.** In: NÓVOA, Antonio. (Org.). Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, Antonio. **Profissão Professor.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2000.

OLIVEIRA, Laís P. de. **A prática da leitura na biblioteca e suas relações no processo de alfabetização dos alunos da primeira série do ensino fundamental.** Trabalho de Conclusão de Curso, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

POMBO, Olga. **Interdisciplinaridade e integração de saberes,** 2005. Disponível em: <http://revista.ibict.br/liinc/>. Acesso em: 11/01/2020

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade:** o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

TOMAZ, Vanessa Sena; DAVID, Maria Manuela M.S. **Interdisciplinaridade e aprendizagem da Matemática em sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 1998

CAPÍTULO VII

A SOLIDARIEDADE ATRAVÉS DE UM PASSO DE DANÇA: UM BREVE RELATO DE UMA ARTE INSPIRANDO AMOR

Sybelle de Lima Evangelista²⁶

DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2021.01-07

RESUMO:

O ensino da arte da dança desenvolve partes importantes na vida de crianças e adolescentes. Fortalece não apenas sua parte física e motora, como também os laços no meio cultural e social. Promove o crescimento grupal e individual destes sujeitos. Neste contexto, a escola entra em cena como mediadora e incentivadora da promoção educacional do cidadão e influenciadora da autoestima e do autoconhecimento. A partir desses recursos e dentre vários outros propostos, desenvolveremos nossa proposta de pesquisa com argumentos e resultados aqui relacionados. A escola Municipal Maura de Medeiros Bezerra, escola situada na comunidade Cohab da cidade de Macau, com um total de 380 alunos matriculados, se comprometeu a trabalhar o ensino da arte da dança em conjunto com o Componente Curricular Educação Física, de início apenas como complemento de aulas, foram observados que as aulas diferenciadas obtiveram ótimos resultados. Com o auxílio de um plano pedagógico e embasamento teórico-metodológico, a escola juntamente com os alunos idealizaram o Projeto intitulado Arte e Dança no ano de 2013, projeto este, voltado para o objetivo social, cultural e solidário. O enfoque desta pesquisa será voltado para a importância do Ensino das Artes, neste caso, a arte da dança, inserida no contexto escolar e social dos discentes enquanto sujeitos ativos, críticos e pensantes.

PALAVRAS-CHAVE: Arte. Dança. Escola. Projeto

ABSTRACT:

The teaching of dance art develops important parts in the lives of children and adolescents. It strengthens not only its physical and motor part, but also the ties in the cultural and social environment, promotes the group and individual growth of these subjects. In this context, the school enters the scene as a mediator and encourages the educational promotion of the citizen and influences self-esteem and self-knowledge. From these resources and among several other proposals, we will develop our research proposal with arguments and results related here. The Municipal School Maura de Medeiros Bezerra, a school located in the Cohab community of Macau city, with a total of 380 students enrolled, undertook to work the teaching of dance art together with the

26 Pós-graduação em Ensino de Artes e pós-graduação em Língua Portuguesa e Docência no Ensino Superior. Professora da Educação Básica em Macau/RN. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8691952741482794>. E-mail: bellysales24@live.com

Physical Education Curricular Component, initially only as a complement of classes, it was observed that the differentiated classes obtained excellent results. With the help of a pedagogical plan and theoretical and methodological basis, the school together with the students idealized the Project entitled Art and Dance in the year 2013, a project that is aimed at the social, cultural and solidarity objective. The focus of this research will be on the importance of Teaching Arts, in this case the art of dance, in the school and social context of the students as active, critical and thinking subjects.

KEYWORDS: Art. Dance. School. Project

INTRODUÇÃO

A atividade lúdica é essencial para o desenvolvimento social, coletivo e transformador de crianças e adolescentes na fase escolar. Em parceria com o ensino das artes propõe qualidade de vida saudável e motivação para a aprendizagem de forma geral, expande os horizontes dos alunos para serem seres pensantes e idealizadores, produzindo assim inteligência emocional e psicológica.

A arte da dança, tema a ser trabalhado nesta pesquisa, mostra-se como uma das mais completas formas de arte e atividade lúdica, pois através da mesma, demonstramos emoções, das mais simples até as mais fortes, envolve também outras áreas artísticas, como a música, o teatro, a pintura e as esculturas dentre outras milhares de expressões artísticas.

Segundo Garaudy (1980) a dança é uma linguagem universal, que desde a origem das sociedades era utilizada como meio de comunicação.

A arte de dançar representa para o homem uma forma de autoafirmação, uma forma de comunicar-se e socializar-se. A dança é de grande importância para a vida humana e social.

A escola é mediadora e divulgadora do processo de ensino-aprendizagem, é nela que as crianças e adolescentes absorvem ideias criativas e formam suas opiniões para o decorrer de suas vidas. Por este motivo, ensinar artes como forma de temas transversais através dos recursos pedagógicos/projetos, com objetivos claros e concretos, sempre será e é de grande valor educacional para a vida escolar dos discentes.

Nesse ponto, a arte da dança, que está inserida a vida humana desde os tempos mais remotos, como a arte de movimentar-se, aonde o homem em qualquer tipo de acontecimento, dançava, isto para muitas ocasiões, sendo esta uma das manifestações mais praticadas pelos grupos humanos no mundo todo. Isso reforça o uso da dança, como prática educativa e no desenvolver de projetos na escola, para que crianças e adolescentes compreendam esta arte não como apenas um movimento corporal solto, mas compreenda esta arte como parte histórica e social de um povo.

Bourcier (2006) reforça que muitos documentos comprovam que existem evidências de que a dança esteve presente desde o início da vida do ser humano. Utilizar esta arte usada a milênios, se não desde que o homem se fez capaz de se auto avaliar-se enquanto ser pensante e descobrir o poder da arte da dança como recurso cultural e pela busca de tendências inovadoras no campo das artes, bem como uma forma de linguagem corporal com uso de movimentos e liberdade de sensações, nos norteia a aplicá-la na área educacional, pelas inúmeras possibilidades de busca por novos modos de pensar, investigar e o mais importante: A busca do próprio ser em cena.

A dança é considerada como um recurso de expressão construída socialmente que permite uma abordagem do movimento enquanto linguagem. Apresenta um importante significado para a formação de um aluno satisfeito e dotado de consciência crítica e reflexiva, desempenhando um papel relevante na formação das crianças e adolescentes. Costa et al (2004).

Neste sentido, consideramos a arte da dança como estímulo para o autoconhecimento, a autonomia e a autoestima, bem como, construtora da personalidade consciente de si mesma, desenvolvida emocionalmente e prontas para as tomadas de decisões das fases da vida.

MATERIAL E MÉTODOS

O objetivo deste projeto, intitulado de *Arte e Dança*, que surgiu de complementos para as aulas de Educação Física da escola Maura Bezerra, escola situada na comunidade Cohab da cidade de Macau, com um total de 380 alunos matriculados, sendo estes dados

do ano de 2013, teve a ideia de desenvolver e promover a importância da arte de dançar, de conscientizar os alunos sobre sua história cultural e social da comunidade em que estavam inseridos, da interação grupal e de seus direitos e deveres enquanto cidadãos.

Como objeto de pesquisa, trabalharemos de forma qualitativa e argumentativa, mostrando os resultados obtidos com Projeto Arte e Dança elaborado no mesmo ano de 2013.

Nos PCN's Parâmetros Curriculares Nacionais no que diz respeito ao Ensino das Artes, vemos a importância desta forma de arte nas atividades de Educação Física Escolar, bem como as artes visuais, musicais e teatrais. Os PCN'S de forma contextualizada, nos fala que: A Dança aproxima-se diretamente com a Educação Física Escolar, por ser uma arte que se utiliza do movimento do corpo físico humano para sua prática, o que a classifica dentro da prática dessa disciplina como um elemento de extrema utilidade tendo em vista seu amplo leque de possibilidades de movimentação do corpo. Ainda segundo o documento, a arte da dança, atendendo os requisitos práticos, se insere no plano da Educação Física das escolas (BRASIL, 1998).

Os PCN's reforçam que as aulas de dança em conjunto com as aulas de Educação Física, ajudam os alunos a valorizarem o princípio da inclusão, buscando assim uma metodologia de ensino-aprendizagem que objetivem a capacidade dos alunos de participarem das atividades propostas no contexto escolar, a escola aqui em questão, na sua parte metodológica propôs: Interação social, grupal, respeito aos valores e princípios democráticos, bem como o exercício da cidadania, de seus direitos e deveres e de sua liberdade de expressão artística do movimento. A escola Maura Bezerra ainda utilizou o Projeto *Arte e Dança* voltado para a ação da liberdade do aluno de expressar-se como sujeito crítico, pensante e transformador.

O Projeto ainda contou como parte das notas dos alunos participantes, bem como, incentivos educacionais, recebimento de certificados e reconhecimento social da comunidade. A dança foi utilizada pela escola como princípio da atividade educativa/motivacional e também como parte do currículo da mesma.

Toda a comunidade escolar trabalhou em conjunto, idealizando as ações sociais necessárias e em meio a pesquisas realizadas pelos próprios alunos e orientados pelos professores viram quais eram as necessidades da comunidade carente aonde estavam inseridos, para depois montarem o espetáculo e prol destas questões sociais mais urgentes.

O Ensino da arte da dança também foi trabalhada como estudo para outras áreas dos Componentes Curriculares da escola, usada aqui de maneira interdisciplinar.

A arte na área da dança foi implantada no plano pedagógico, sempre respeitando as questões relacionadas ao senso crítico e o respeito entre os alunos e as demais disciplinas. Os ensaios e preparativos para o projeto eram realizados de forma extracurriculares, sem que os alunos deixassem a desejar nos outros currículos. Eram exigidos dos alunos participantes boas notas e participação ativa nos demais Componentes Curriculares básicos escolar, para que pudessem participar do projeto em questão.

De início foram utilizadas fichas cadastrais para a pesquisa inicial, voltada para coleta dos dados dos moradores da comunidade que necessitavam de ajuda social, os próprios alunos participantes do projeto e professores formularam as fichas para a pesquisa.

Com base nos resultados obtidos através desta pesquisa, desenvolvemos o ponto principal do projeto, a ação social idealizada pelos alunos e gestores, aonde foram arrecadados alimentos não perecíveis para serem doados a parte carente da comunidade. Foi utilizado o espaço escolar para o evento, a escola cedeu os materiais para decoração do espaço, figurinos e certificados dos participantes. A própria comunidade escolar realizou a entrega das cestas básicas formadas e doadas no ato da entrada para o evento *Projeto Arte e Dança*.

De forma interdisciplinar a escola trabalhou temas transversais com os alunos, envolvendo todo o corpo docente no projeto, sem que nenhuma disciplina ficasse de fora da parte pedagógica elaborada pelo conjunto escolar.

Os ensaios e escolhas das músicas a serem utilizadas no espetáculo cultural foram separadas por escolha dos alunos e professores, para que também fossem trabalhadas de

forma educativa, sempre visando resultados voltados ao conhecimento intelectual dos alunos. A parte artística dos ensaios foram acompanhados pelo professor de Ensino das Artes da escola, que também contou com o auxílio de um bailarino com formação em dança contemporânea cedido pelo município da comunidade Cohab.

Neste sentido, o projeto buscou integrar os alunos ao conhecimento e aos benefícios, não só sociais, que a dança em si propõe, como também conhecimento do próprio corpo e de sua forma de utilizar-se do movimento e da criatividade.

Os preceitos da arte do movimento segundo Rudolf Laban dizem que mente e corpo fazem parte de uma mesma realidade, pois através do corpo adquire-se conhecimento. Laban ainda sugere muitas formas de utilizar o movimento no processo educativo, usando a dança/movimento com total liberdade e criatividade, dependendo do desenvolvimento dos limites de cada um (MOMMENSOHN, PETRELLA, 2006).

Ao utilizarmos os preceitos de Laban como peça chave do processo educacional da arte da dança no projeto, vimos a importância dos alunos serem conhecedores da expressividade singular, aonde dançar não era apenas um ato de movimentar-se sem sentido.

Segundo Laban o ensino da dança deve propor um sentido educativo, com liberdade expressiva e o desenvolvimento da autossuficiência, utilizando movimentos espontâneos e integração corpo-mente. O estudioso ainda propõe uma técnica de dança livre, sem regras específicas, aonde cada um expressa seu conhecimento (SCARPATO, 1999).

A partir deste ponto, abordaremos a importância de se trabalhar projetos escolares voltados para o Ensino das Artes, com objetivos claros, pedagogicamente falando, com resultados promissores para a vida do educando, neste caso, trabalhando para se tornarem sujeitos capazes de se integrarem socialmente, de se envolverem com o próximo e aprenderem a trabalhar em grupo, bem como serem conhecedores da responsabilidade social de sua própria comunidade, e ainda serem conhecedores de si mesmos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

OBJETIVOS A SEREM ALCANÇADOS

Os objetivos e técnicas trabalhadas no processo do projeto *Arte e Dança* gerou mudanças relacionadas ao ambiente social e educacional dos alunos da escola contemplada com a ação. O material humano foi o mais utilizado e treinado, resultando em alunos capazes de se desenvolverem culturalmente, sendo emocionalmente livres, pensadores, tolerantes e solidários com o próximo.

“O objetivo social deve ser a grande meta da educação”, já dizia Cury(1998). Diante desta proposta, o projeto trabalhou a forma da pedagogia da arte, aonde os alunos da escola Maura Bezerra colheram resultados em sua inteligência emocional, na forma de libertar sua criatividade através da dança, sua consciência crítica e suas atitudes diante das questões sociais gerais e da sua própria comunidade.

De acordo com Zugliane; Motti; Castanho (2007) é importante que o adolescente desenvolva um bom conceito de si, no sentido de fazer boas escolhas, buscar melhores condições de saúde e bem estar social.

Neste contexto a arte da dança foi utilizada como parte da atividade educativa da escola Maura Bezerra e de seu planejamento pedagógico do ano de 2013, sempre respeitando a estrutura do PPP da escola, utilizando-se das ideias propostas pelos professores e alunos da instituição sempre de forma conjunta.

Barreto (2005, p. 49) afirma que o educador precisa comunicar seus conteúdos através de metodologias que viabilizem os objetivos da escola palco, porém, isso não é tudo, é necessário também saber falar com simplicidade sobre coisas complexas e ouvir com humildade as ideias e as propostas destes educandos, afinal, a relação educador-educandos estrutura-se na democracia, no respeito e na amizade.

O trabalho em grupo foi estimulado de forma espontânea e libertadora, produzindo sujeitos com personalidade crítica de mundo e de serem capazes de tomarem decisões no percurso de suas vidas.

UM SER ATIVO E SOCIAL ATRAVÉS DE UM PASSO DE DANÇA

A escola Maura de Medeiros Bezerra promoveu o primeiro encontro de arte na dança, intitulado: Projeto Arte e Dança, que propôs uma ação social voltada para a própria comunidade em que a escola estava inserida.

O projeto ainda contou com a proposta de coletar dados para trabalhar o contexto social da comunidade na escola e trabalhar a importância do uso da arte da dança na escola. Auxiliaram nesta ação pedagógica, além dos professores e alunos da própria instituição, a comunidade em geral, e convidados das outras escolas do município.

A relação entre a dança e a escola vem estreitando laços. A dança produz uma série de benefícios, não só físicos, mas também no desenvolver do ser humano na parte intelectual e social. O projeto obteve resultados educacionais estimulantes. Os alunos desenvolveram sua autoestima, outros com problemas de relacionamentos pessoais conseguiram integrar-se socialmente com os outros colegas através do envolvimento na dança. De forma geral, vimos que as relações interpessoais foram desenvolvidas no decorrer do processo educativo do projeto.

Dançar é essencial a formação humana, e seu ensino na escola tem o potencial de contribuir para a construção de um processo educacional mais harmonioso e equilibrado. (BARRETO, 2005, p. 83).

Com um embasamento teórico-metodológico o projeto foi idealizado acerca do social, das origens e significados acerca da dança e seu conceito de movimento, da história presente na arte das músicas escolhidas para as apresentações, de destacar a complexidade das desigualdades sociais e culturais da própria comunidade e da linguagem universal da arte em si.

As crianças e adolescentes envolvidas no projeto desenvolveram por meio da dança suas habilidades motoras, corporais e psicológicas. Visto que, a junção de educação e arte produz resultados visíveis, simples, renovadores e inovadores, que sempre devem ser inseridos na grade curricular das escolas em geral.

Como meio corporal, a dança mantém uma estreita relação com a educação, promove o desenvolvimento das funções intelectuais, físicas e sociais, a descoberta de

capacidades, formação de senso crítico e da autonomia (NANNI, 2003; WENDELL 2007; COSTA et al, 2004).

A escola em si deve preparar alunos capazes de serem pensadores, promissores idealizadores de ideias singulares, preparados e aptos a enfrentar os desafios propostos pela vida, desenvolver o estímulo de caráter social, dando-lhes o equipamento necessário para escreverem sua própria história. Pois a educação deve ser continuamente transformadora.

A seguir algumas imagens arquivadas, das várias danças rítmicas elaboradas pelos gestores e alunos para a apresentação do projeto Arte e Dança 2013/Escola Municipal Maura de Medeiros Bezerra-Macau, Rio Grande do Norte.

FIGURA 1: Turma Infantil I- Balet Clássico - Projeto/Arte e Dança.



FIGURA 02: Projeto Arte e Dança-Dança Pop Moderna-2013
FIGURA 03: Projeto Arte E Dança-Balet Contemporaneo- 2103



FIGURA 04: Projeto Arte E Dança- Danças De Época-Anos60- 2013



FIGURA 05: Projeto Arte E Dança-Balet Clássico/Cheerleader's- 2013.



CONCLUSÃO

Projetos propostos com o objetivo da inclusão social e afetiva dispõem de uma série de mudanças significativas na vida de crianças e adolescentes, tornando-os capazes de formular tomadas de decisões e adquirir estímulos para enfrentar o sistema social em que convivem.

No mundo atual, crianças e adolescentes convivem com uma enxurrada de informações relevantes e outras não e dar-lhes entendimento de mundo, não só previne transtornos futuros, como também produz adultos preparados para debater ideias, ter consciência crítica social e capaz construir pensamentos inteligentes e democráticos.

A escola é mediadora da educação, disso todos somos conhecedores, então diante disso o que falta para que instituições mediadoras de ensino prático e democrático utilizem o ensino das artes como árvore frutífera de novos pensadores?

A questão proposta e os resultados obtidos nesta pesquisa qualitativa/argumentativa nos mostram que a arte inspira, renova o velho e transpõe o novo, desenvolve qualidade de vida para os educandos e educadores.

O Ensino das Artes busca um espaço mais amplo para serem trabalhadas de forma correta no contexto escolar. Os educadores do Ensino voltado para as artes necessitam de formações contínuas em sua área de atuação, preparando-os para objetivo da arte de ensinar arte, pois a “arte” contemporânea sugere isso. Educar é a realização da complexa arte de ensinar para a vida, e obter cidadãos preparados para o futuro.

REFERÊNCIAS

- BARRETO, D. Dança. Ensino, sentidos e possibilidades na Escola. 2 ed. p.49/83. Autores associados, 2005.
- BOURCIER, P. História da dança no Ocidente. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BRASIL, S. de E. F. Parâmetros Curriculares Nacionais. Primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: educação física. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- GARAUDY, R. *Dançar a vida*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- LABAN, R. Dança Educativa Moderna. São Paulo: Ícone. 1990.
- MOMMENSOHN, M.; PETRELLA, P. (Org.). *Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento*. São Paulo: Summus, 2006.
- SCARPATO, M. T. *O corpo cria, descobre e dança com Laban e Freinet*. 1999. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls00188337>>. Acesso em: 20 nov. 2018.
- ZUGLIANE, A. P; MOTTI, T. F. G; CASTANHO, F. M. O autoconceito do adolescente deficiente auditivo e sua relação com o uso do aparelho de amplificação sonora individual. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, v. 13, n. 1, jan./abr. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-6538200700100007>. Acesso em: 18 nov. 2018.

CAPÍTULO VIII

A VARIAÇÃO SOCIAL E O PARÂMETRO DO SUJEITO NULO

José Carlos Assunção Novaes²⁷

DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2021.01-08

RESUMO:

Este artigo visa analisar a ocorrência do pronome sujeito, através de uma interpretação sobre a variação social e o parâmetro do sujeito nulo no português popular rural da Bahia. Para isso, foram observados os fatores extralinguísticos que condicionam a presença ou a ausência do sujeito pronominal, mostrando a importância dos fatores sociais no estudo da variação e da mudança linguística.

PALAVRAS-CHAVE: Variação Social. Sujeito Nulo. Teoria de Princípios e Parâmetros. Mudança linguística.

ABSTRACT:

This article aims to analyze the occurrence of the subject pronoun, through an interpretation of social variation and the null subject parameter in the popular rural Portuguese of Bahia. Therefore, the extralinguistic factors that affect the presence or absence of the pronominal subject were observed, showing the importance of social factors in the study of linguistic variation and change.

KEYWORDS: Social variation. Null Subject. Theory of Principles and Parameters. Linguistic Change.

INTRODUÇÃO

Ao analisarmos o uso de um determinado sistema linguístico, percebemos que todas as línguas são heterogêneas e isto se faz necessário para que elas possam cumprir o seu papel de instrumento de comunicação, sendo esse traço que deve ser sistematizado pelos estudos sociolinguísticos, cuja principal referência é o americano William Labov. Esse conceito de heterogeneidade da língua também é apresentado por Silva-Corvalán (1988), em oposição ao conceito de língua como sistema homogêneo e uniforme. Assim,

27 Mestre em Letras pela Universidade Federal da Bahia, UFBA, e doutorando em Língua e Cultura do PPGLINC/UFBA. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4519289105467081>. E-mail: janovaes@gmail.com

na abordagem sociolinguística, em que é possível entender o desenvolvimento de uma mudança linguística no uso real na comunidade de fala em que ela ocorre, comprova-se que há uma relação entre a fala dos membros de uma comunidade e certos fatores sociais.

Um dos fatores que é observado por vários autores e considerado de relevância em relação à seleção de uma variante em vez de outras é o sexo. Labov, por exemplo, comenta o fato de que as mulheres têm mais contato com os filhos nos primeiros anos de vida, por isso também influenciariam a criança no processo de aquisição da língua. Ele também constatou que as mulheres tendem a usar formas mais inovadoras, quando não estigmatizadas, do que os homens.

Si es cierto que se da una influencia de los padres en el lenguaje temprano de los niños, la de las mujeres es aún mayor; ciertamente las mujeres hablan a los niños pequeños más que los hombres y tienen una influencia más directa durante los años en que los niños están formando reglas lingüísticas con más rapidez y eficacia²⁸ (LABOV, 1983, p. 374).

Sabemos que o fato linguístico é eminentemente social. É impossível conceber a existência da sociedade sem a existência da língua, que serve para transmissão de informações e estabelecimento de relações. E é através dessa troca de informações proporcionada pelo uso da língua que a sociedade evolui. A língua influencia o desenvolvimento da vida social, e a sociedade, por sua vez, contribui para as variações ocorridas na língua. Por isso não podemos conceber um estudo da língua sem que se observe o contexto sociocultural em que ela se encontra. A observação dos fenômenos sociais que interferem no uso da língua pelo falante é o objeto de estudo da sociolinguística. A sociolinguística entende que a variação existe e a língua é um sistema heterogêneo que está sempre em mudança.

Em relação às mudanças que ocorrem na língua, um dos fenômenos mais discutidos atualmente diz respeito à Teoria de Princípios e Parâmetros, proposta por Chomsky, em 1981, quando se iniciou, nos estudos da Gramática Gerativa, uma fase marcada pela busca dos princípios universais das línguas humanas. Partiu-se, como afirma Duarte (1995), das variações intralinguísticas possíveis que são permitidas. Assim,

²⁸ Se for certo que se dá uma influência dos pais na linguagem inicial das crianças, a das mulheres é ainda maior; certamente as mulheres falam às crianças pequenas mais que os homens e têm uma influência mais direta durante os anos em que as crianças estão formando regras linguísticas com mais rapidez e eficácia. (tradução nossa)

aos princípios universais da linguagem humana estariam associados parâmetros variáveis, ou seja, propriedades sintáticas que admitiriam duas possibilidades de manifestação. Dentro desse contexto, temos o parâmetro do sujeito nulo ou *pro-drop*. O português europeu, assim como o italiano e o espanhol, é uma língua *pro-drop*, permitindo o uso opcional do pronome sujeito. No entanto, o português brasileiro, está se tornando uma língua *não-pro-drop*.

Neste trabalho mostraremos os resultados obtidos através de nossa análise de dados das variáveis sociais (sexo e faixa etária), através de amostras de um *corpus* do Português Popular Rural do Projeto Vertentes, cujos inquiridos foram gravados no povoado de Morrinhos, situado na zona rural do município de Poções, Bahia. Foi descartada em nossa análise a variável escolaridade, já que todos os informantes eram analfabetos ou semianalfabetos. Apresentamos uma síntese dos resultados obtidos em nossa análise e a interpretação final sobre a variação social e o parâmetro do sujeito nulo no português popular rural do Estado da Bahia.

O SUJEITO NULO NA NORMA CULTA

Duarte (1995) comenta que está ocorrendo uma mudança no português do Brasil, que estaria se modificando de uma marcação positiva para uma marcação negativa dentro do parâmetro *pro-drop*. Ela também afirma que um dos tópicos que mais tem gerado discussões e contribuições dentro do quadro dos estudos da teoria gerativa é a relação existente entre riqueza flexional dos paradigmas verbais de uma língua e a omissão do sujeito em sentenças finitas. No caso do português do Brasil, essa mudança, segundo Duarte (1995), coincide com a significativa redução nos paradigmas flexionais.

A partir daí, Duarte (1995) vai falar sobre o parâmetro *pro-drop* proposto por Chomsky, em 1981, que foi o primeiro passo para explicar as diferenças entre línguas que apresentam ou não um sujeito nulo. Neste caso, a concordância – AGR²⁹ – é o elemento principal para licenciar e permitir a recuperação do sujeito nulo em línguas com um sistema flexional rico, sendo citado o italiano como exemplo. Ela comenta também sobre

²⁹ AGR/Agr: abreviatura de *agreement*. É a forma inglesa para concordância; Agr é a indicação de número e pessoa.

o trabalho desenvolvido por Huang, em 1984, com o chinês, língua que, apesar de apresentar um paradigma verbal sem flexões, exhibe o sujeito nulo. Logo a seguir à publicação desse trabalho, surgiu mais uma nova abordagem do parâmetro apresentado por Jaeggli e Safir no ano de 1987, como nos diz Duarte (1996), em que a principal condição para o licenciamento do sujeito nulo não estaria relacionada à riqueza do elemento AGR “mas à uniformidade morfológica dos paradigmas verbais de uma língua” (DUARTE, 1996 p. 108). Segundo esse estudo, para um paradigma ser considerado *morfologicamente uniforme* teria de estar constituído de formas derivadas (desinências de número, pessoa, tempo, modo, aspecto etc.) ou de formas não derivadas. O que identificaria o sujeito nulo, primeiramente, seria a presença de AGR, e, depois, a relação entre este e um elemento nominal em posição A ou A’ que comandaria o sujeito. No caso de paradigmas mistos, que apresentam formas complexas, morfologicamente falando, que sejam divisíveis em radical e afixo e, ao mesmo tempo, formas simples, o sujeito nulo não seria licenciado. De acordo com Duarte (1996), o trabalho de Roberts, em 1993, contribuiu e muito para a formulação do parâmetro. Esse trabalho apresenta o resultado de uma análise do francês antigo, que era uma língua de sujeito nulo.

Partindo para uma análise do português do Brasil, Duarte (1996) afirma que os paradigmas flexionais estão passando por uma crescente simplificação:

Como se vê, o português do Brasil evoluiu de um sistema com seis formas distintas, mais dois sincretismos – representados pela segunda pessoa indireta, que utiliza as formas verbais de terceira pessoa (Paradigma 1) – para um paradigma que apresenta quatro formas, graças à perda da segunda pessoa direta (Paradigma 2). Este paradigma, restrito hoje à língua escrita e à fala de uma geração situada numa faixa etária mais alta, coexiste com um terceiro, em que se vêem apenas três formas, em consequência da perda do pronome de primeira pessoa do plural *nós*, substituído na fala dos jovens e, cada vez mais, popular entre os falantes de faixas etárias mais altas, pela expressão *a gente*, que se combina com formas verbais de terceira pessoa do singular (paradigma 3) (DUARTE, 1996, p. 110).

Em sua pesquisa, Duarte (1996) analisou como variável a ocorrência do pronome pleno ou *pro*, cruzando com fatores morfossintáticos, como o traço sintático de número e pessoa em relação ao traço semântico designado (pessoa do discurso); o tempo e a forma verbal (simples ou composta); a presença de elementos antes do sujeito ou entre o sujeito

e o verbo; o tipo sintático da oração; a existência de correferência entre o sujeito da principal e da subordinada e a função do referente do sujeito de 3ª pessoa. Foi observada, então, uma grande preferência pelo sujeito nulo nos três primeiros períodos examinados (de 1845 a 1918) iniciando uma queda significativa nos dois últimos períodos, o que vai resultar numa inversão de frequência de sujeitos nulos e plenos no texto de 1992. De acordo com Duarte (1996), durante os três primeiros períodos estudados, funciona o Paradigma 1, em vigor no português europeu, em que há, na língua coloquial, a opção pelo sujeito nulo com ocorrências superiores a 50% em todas as pessoas. Duarte já fizera essa observação em seu trabalho de 1991. Caiu o uso da 2ª pessoa direta, a partir dos outros três períodos seguintes. O sujeito nulo prevaleceu, no Paradigma 1, com as formas *tu* e *vós*, referindo-se a uma *segunda pessoa direta*, com uma morfologia própria e distintiva e as formas de tratamento que se referem a uma *segunda pessoa indireta*, que tomam emprestadas as formas verbais da 3ª pessoa. Duarte (1995) constatou que o índice referente à queda de sujeitos nulos foi de 69% em 1918 e de 25% em 1937, coincidindo com a perda da *segunda pessoa direta*.

Essa curva descendente teria se iniciado em 1918 e só na segunda metade do século XX o uso do sujeito pleno de 1ª pessoa superou o do sujeito nulo, de acordo com o que afirma Duarte (1996). A 1ª pessoa, tanto no plural quanto no singular, manteve desinências exclusivas no Paradigma 2, o que não foi suficiente para que ocorresse o uso do sujeito nulo, corroborando a tese de Roberts, como cita Duarte (1996), em que quatro formas distintivas comprometem a riqueza funcional de um paradigma flexional. Apesar de uma ligeira queda na segunda metade do século XX, o sujeito nulo continua sendo a opção preferida, criando uma assimetria: de um lado, os sujeitos de 1ª e 2ª pessoas representados com mais frequência pelo pronome lexical e do outro, o sujeito de 3ª pessoa, que usufrui da opção permitida às línguas “pro-drop”. A possibilidade de sujeito nulo na 3ª pessoa, numa língua “pro-drop” está limitada a certas restrições. Duarte comenta sobre a atenção dispensada por Calabrese, em um trabalho de 1986 à complementaridade que existe entre o uso do pronome pleno e do pronome nulo da 3ª pessoa em italiano:

Quando o referente é esperado, usa-se o pronome nulo; caso contrário, o pronome pleno. E o que faz um referente ser fortemente esperado é o

fato de ser ele o sujeito de uma predicação, termo o qual Calabrese prefere referir-se como TEMA, usando uma terminologia tradicional. Este é o referente disponível para um pronome nulo numa matriz ou numa subordinada a ele ligada. Só uma barreira entre o pronome e o TEMA rompe a necessária adjacência sintática, forçando o uso do pronome pleno. Embora sem o caráter obrigatório do italiano, isto é o que ocorre nos trechos analisados (DUARTE, 1996, p. 116-117).

Duarte (1996) afirma que várias questões são levantadas em relação à aquisição e ao parâmetro *pro-drop* no português brasileiro. Ao considerar o *corpus* analisado em seu trabalho, ela observou que havia uma ocorrência expressiva de sujeitos nulos em 1845. Essa ocorrência vai cair e muito em 1992, o que indicaria uma tendência para a redução ainda maior de ocorrências de sujeito nulo no português do Brasil. Para Duarte (1996), o português do Brasil apresentava antes de 1937, características de língua *pro-drop*, mas a redução no quadro de desinências verbais alterou essa condição. Segundo ela, o que ocorreu no português do Brasil, aconteceu também em relação ao francês medieval. O português do Brasil estaria passando por uma fase de transição de língua *pro-drop* para língua não *pro-drop*, através da perda de sua riqueza funcional.

O SUJEITO NULO NO PORTUGUÊS AFRO-BRASILEIRO

Aplicando a mesma metodologia utilizada por Duarte (1996), Lucchesi (2004) vai mostrar a questão referente à realização fonética do sujeito pronominal em comunidades rurais afro-brasileiras isoladas. Para isso aborda o enfoque do parâmetro do sujeito nulo, que se encontra na Teoria dos Princípios e Parâmetros da Gramática Gerativa. Baseando-se nos estudos de Chomsky (1981 e 1986), Lucchesi (2004) explica como esse parâmetro se manifesta nas línguas humanas. Ele também aborda o comportamento das línguas formadas em situações de contato em relação a esse parâmetro da Gramática Universal. Para isso, utiliza-se da metodologia da sociolinguística variacionista, difundida por William Labov, ao colher amostras de fala vernácula em três comunidades rurais afro-brasileiras isoladas do interior da Bahia: Helvécia, no litoral sul do estado; Cinzento, na região do semiárido; Barra e Bananal, comunidades do município de Rio de Contas, na Chapada Diamantina, verificando a realização ou não do sujeito pronominal de referência definida. Também ele comenta sobre as evidências de que Cinzento e as comunidades de

Rio de Contas tenham se originado de quilombos, local onde se agrupavam os escravos foragidos.

Ao abordar o parâmetro do sujeito nulo, denominado parâmetro *pro-drop*, Lucchesi (2004) diz que, nessa teoria, Chomsky (1981 e 1986) afirmou que cada língua particular tem sub-especificada os princípios da Gramática Universal (GU), que se encontra na mente de todo ser humano. O fato de umas línguas usarem foneticamente, e outras não, o sujeito pronominal, dá início à proposição do parâmetro do sujeito nulo. O espanhol e o italiano, por exemplo, não realizam foneticamente o sujeito pronominal, enquanto o inglês e o francês possuem a obrigatoriedade da sua realização. O paradigma flexional de pessoa e número do verbo, nas línguas *pro-drop*, indica a referência do sujeito, o que favorece o sujeito nulo, uma categoria vazia *pro*. Sendo assim, a ausência de flexão verbal, onde não seria possível recuperar a referência do sujeito, torna a realização obrigatória do sujeito pronominal. As línguas se dividiram, segundo Lucchesi (2004), entre aquelas em que haveria a realização fonética obrigatória do sujeito e aquelas em que esse sujeito pronominal seria uma categoria vazia, ou *pro-drop*, que seria rica em flexão verbal de número e pessoa.

Citando Kato (2002), Lucchesi (2004) comenta sobre os parâmetros da variação interlinguística na Gramática Universal que poderiam estar presentes [+ ou 1] ou ausentes [- ou Ø]. Então, teríamos os valores marcados que são fixados durante a aquisição da língua materna dependendo de estímulos-gatilho, e os valores não-marcados, sem a presença desses estímulos, os valores *default*, que já estariam previstos, sendo inatos ou bioprogramados na mente humana. Também ele cita Derek Bickerton (1981, 1984 e 1988), para quem as línguas crioulas exibiram uma grande quantidade de valores *default* durante a fixação de seus parâmetros. Teríamos, então, segundo Lucchesi (2004), reforçada a hipótese de que o sujeito nulo, ou *pro-drop*, está diretamente relacionado a uma morfologia flexional de pessoa e número do verbo. Desse modo, é de se esperar que no Brasil encontramos uma diminuição na frequência dos sujeitos referenciais nulos, já que apresenta situações de contato entre línguas, num grau mais leve do que nas línguas crioulas de base lexical portuguesa na África. Citando Duarte (1993 e 1995), Lucchesi

(2004) comenta que a língua portuguesa no Brasil perdeu a característica de língua *pro-drop*.

Lucchesi (2004) insinua que parece existir um resultado semelhante em relação à marcação paramétrica gramatical entre a norma urbana culta e a fala das comunidades rurais afro-brasileiras isoladas, que teria sido afetada pelo contato entre línguas. Ele propõe, então, duas vertentes evolutivas do português brasileiro. Na norma culta, a ausência do sujeito pronominal nulo partiu de uma reorganização da estrutura linguística, originada pela substituição dos pronomes *tu* e *nós* por *você* e *a gente*, diretamente relacionada à queda da flexão de morfologia verbal de pessoa e número. Já na norma vernácula, seria um reflexo diretamente associado ao processo de transmissão linguística irregular, que atuou mais intensamente durante a formação do português popular do Brasil. Ele também lembra a proposição de Naro e Scherre (1993) sobre a chamada “confluência de motivos” para argumentar que é preciso verificar onde o desenvolvimento sociolinguístico foi afetado pelo contato entre línguas e onde isso ocorreu por pressões na estrutura do sistema linguístico. Lucchesi (2004) apresenta quatro variáveis explanatórias ao analisar a variação do sujeito pronominal nulo na fala de comunidades rurais afro-brasileiras isoladas, como a pessoa do discurso, a marca de pessoa e número na forma verbal, o traço semântico animacidade do sujeito e o paralelismo formal. Ele afirma que o sujeito pronominal tem maior ocorrência na terceira pessoa, tendo, logo a seguir, a primeira pessoa. A segunda pessoa seria menos favorável ao sujeito nulo, já que não se observa, normalmente, uma correferência e não dispõe de morfemas flexionais específicos no português brasileiro. Quanto ao morfema flexional, o que mais favorece o sujeito pronominal nulo é o *-mos* da primeira pessoa do plural, sendo o mais saliente, de acordo com a proposição do princípio da saliência fônica de Naro e Lemle (1976), citado por Lucchesi (2004), ficando o morfema de terceira pessoa do plural e o *-m* final num nível intermediário.

Referindo-se à variação no preenchimento do sujeito pronominal nas comunidades rurais afro-brasileiras isoladas, Lucchesi (2004) afirma que, inicialmente, a hipótese seria que devido à grande erosão da morfologia flexional do verbo, no processo de formação dessas comunidades, foi reduzida em grande parte a possibilidade de sujeito

pronominal nulo. No entanto, a partir do século XX teria havido uma recomposição da morfologia flexional do verbo, favorecendo a implementação do sujeito nulo na gramática dessas comunidades. Os resultados das análises apresentadas por Lucchesi (2004) revelam uma semelhança entre essa variação nas comunidades rurais afro-brasileiras isoladas e na variedade encontrada no português culto brasileiro, em que, tanto em um quanto em outro caso, a presença de um morfema flexional verbal favorece a ocorrência do sujeito nulo. Os padrões cultos do português brasileiro estariam, então, se aproximando, parametricamente da variedade vernácula, explicando as tendências diferenciadoras da mudança. O português popular do Brasil, por outro lado, estaria sofrendo um incremento do sujeito nulo. Desse modo, aponta-se para uma relação empírica entre a perda do sujeito nulo e a perda da morfologia flexional verbal.

O PARÂMETRO DO SUJEITO NULO NO PORTUGUÊS RURAL DO ESTADO DA BAHIA

Neste estudo variacionista, analisaremos somente os fatores extralinguísticos que condicionam a presença ou a ausência do sujeito pronominal no português popular rural do estado da Bahia. Para isso, utilizamos uma amostra do corpus do Português Rural do Projeto Vertentes, cujos inquéritos foram gravados no povoado de Morrinhos, situado na zona rural do município de Poções, na região Sudoeste do Estado da Bahia.

Apesar da análise desse trabalho se ater somente aos fatores extralinguísticos, relacionados à variação social, não podemos deixar de citar aqui também os fatores linguísticos que constituem o encaixamento estrutural da realização do sujeito pronominal na comunidade de fala estudada, tais como:

a) a pessoa do discurso:

(01) **Eu** fui ne São Paulo só...

b) os morfemas de número e pessoa do verbo:

(09) poque eles **passam** os medicamento tudo caro,

c) o traço semântico [+/- humano]:

(10) **ela** foi lá em casa recramá com minha mãe

d) o tipo de oração:

(13) **ele** já tava com oito anos desempregado, e minha mãe era doente

e) a menção anterior ao sujeito:

(23) Agora **eles** lá fazia assim, **eles** levava, puxava daqui, era trinta dia de viagem.

f) a localização em relação ao antecedente:

(31) **ele** ‘tá aproveitano *pa vendê coisa, com a barraca.*

g) a topicalização do sujeito:

(35) que **eu**, futebol, **eu** gostava demais.

Em relação aos fatores extralinguísticos, analisamos a variável sexo e a variável faixa etária dos informantes, excluindo de nossas análises a variável escolaridade. Isso se explica porque todos os entrevistados eram analfabetos e semianalfabetos, o que não atribuiu uma significância a essa variável.

Foi selecionada, então, uma amostra contendo 300 ocorrências de sujeitos pronominais realizados ou não, como exemplificado abaixo:

(38) **Eu** entrei dento d’uma casa

(40) criô porco e tudo

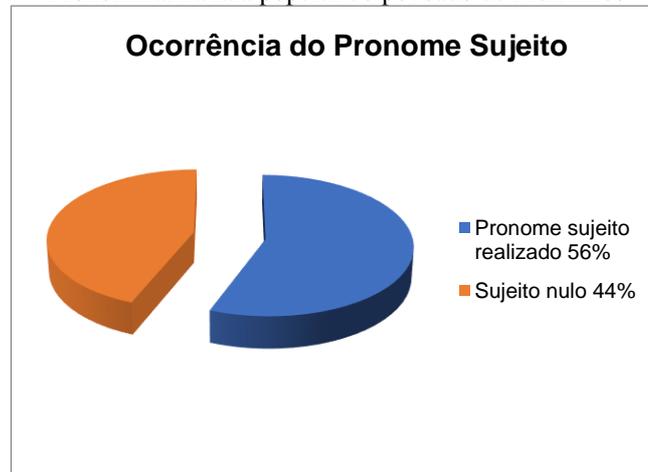
A frequência geral de realização fonética do pronome sujeito corresponde a 56% do total de ocorrências, como se pode ver na Tabela 01, abaixo:

Tabela 01 - Frequência geral da realização do sujeito pronominal na fala popular do povoado de Morrinhos

FORMA	Nº DE OC. / TOTAL	FREQUÊNCIA
Pronome sujeito realizado	156/300	56%
Sujeito nulo	144/300	44%

No Gráfico 01, a seguir, esses dados podem ser observados com maior clareza:

Gráfico 01 - Frequência geral da realização do sujeito Pronominal na fala popular do povoado de Morrinhos



Esses resultados se aproximam dos resultados de Duarte (1995) e Lucchesi (2004). Isso demonstra que, no que concerne à realização do sujeito pronominal, não há uma diferença significativa entre as diversas normas do PB, e até mesmo em relação à modalidade escrita da língua. Tanto nos estudos de Lucchesi (2004), no português afro-brasileiro, quanto no de Duarte (1995), no português culto, quanto na amostra selecionada do *corpus* do português rural do Projeto Vertentes, pudemos verificar que há uma maior ocorrência do pronome pleno do que do sujeito nulo no português brasileiro.

Também foram analisadas as variáveis linguísticas explanatórias, cujos resultados veremos a seguir.

VARIÁVEIS SOCIAIS

Um dos pontos principais da Sociolinguística é a utilização de fatores não-linguísticos ou extralinguísticos, ao analisar a variação linguística e as mudanças que podem vir a ocorrer. Como afirma Silva-Corvalán (1988): “La lengua es una forma de conducta social; como tal, creada y moldeada por seres humanos”³⁰. (Silva-Corvalán,

³⁰ A língua é uma forma de conduta social; como tal, criada e moldada por seres humanos. (tradução nossa)

1988, p. 68) Para observar a relação da língua com a sociedade, buscamos verificar a influência na realização ou não do sujeito pronominal das seguintes variáveis sociais: sexo e idade dos informantes e nível de escolaridade. O grau de escolaridade não foi uma variável considerada significativa em nossos estudos, já que os informantes eram indivíduos analfabetos e semianalfabetos. Desse modo, essa variável não constituiu uma diferença importante em relação aos diferentes níveis de escolaridade.

Em relação às variáveis sociais, pode-se perceber que não houve uma diferença significativa entre os fatores utilizados para a análise dessas variáveis. O resultado, veremos abaixo nas tabelas 02 e 03. Para isso, as variáveis sociais consideradas foram as seguintes: sexo e idade dos informantes.

SEXO

Os estudos sociolinguísticos sempre apontaram diferenças linguísticas entre homens e mulheres. Os papéis que os homens e as mulheres exercem na sociedade em que vivem devem ser considerados. Os estudos sociolinguísticos que incluem essa variável apontam as mulheres como sendo as que se utilizam formas mais prestigiadas e os homens de sua classe e idade, as formas não-padrão.

Labov (1983), ao comentar o papel das mulheres na mudança linguística, cita um trabalho de Gauchat (1905) em que a existência da mudança em curso se deve em grande parte ao papel das mulheres, já que elas se utilizam mais das novas formas do que os homens. Gauchat cita exemplos da história da França, em que as mulheres de Paris eram responsáveis como iniciadoras da mudança linguística. Um comportamento semelhante encontrou Labov (1983) ao analisar a evolução do inglês de Nova York. Ele observou que as mulheres estão uma geração adiante dos homens em relação às mudanças verificadas nesses estudos. O mesmo encontrou em seus trabalhos sobre Detroit e Chicago, em que as mulheres encabeçavam as mudanças linguísticas. Mas nem sempre isso acontece, como no caso do estudo de Labov em Martha's Vineyard, em que as mudanças se davam principalmente nos falantes do sexo masculino. Chambers e Trudgill (1994) também afirmam que, ao analisarem as pontuações por sexo dos falantes, numa

entrevista sobre o francês de Montreal, observou-se que os homens usavam muito mais que as mulheres a variante de menor prestígio social.

Buscando verificar resultados que comprovassem essas afirmações sobre a variável sexo, foram utilizados os seguintes fatores:

- a) masculino;
- b) feminino.

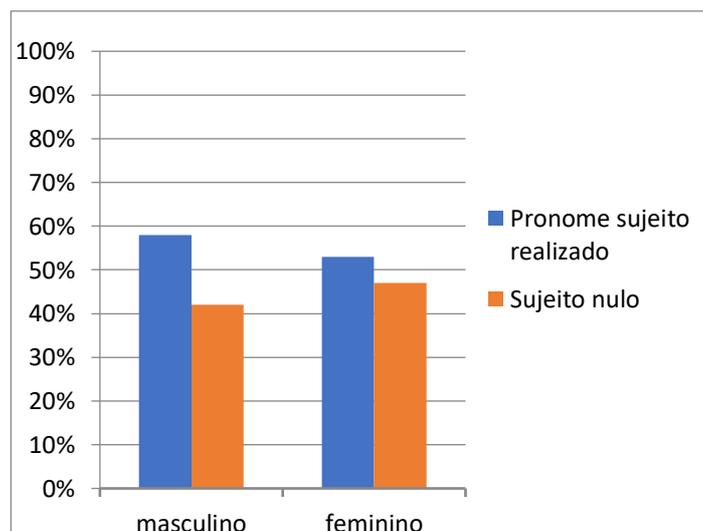
Os resultados podem ser observados na Tabela 02, onde os falantes do sexo masculino apresentaram 58% de ocorrências, enquanto os falantes do sexo feminino apresentaram 53% de ocorrências. Percebemos, desse modo, que os falantes do sexo masculino tendem a uma maior realização do sujeito pronominal.

Tabela 02 - Realização do sujeito pronominal na fala popular do povoado de Morrinhos, segundo a variável sexo

SEXO	Nº DE OC. / TOTAL	FREQUÊNCIA
Masculino	87/150	58%
Feminino	79/150	53%
TOTAL	166/300	56%

Através do Gráfico 02, abaixo, é possível visualizar melhor esses dados:

Gráfico 02 - Realização do sujeito pronominal na fala popular do povoado de Morrinhos, segundo a variável sexo



Já nos estudos de Duarte (1995), os falantes do sexo masculino são os que mais utilizam o sujeito nulo. Em sua pesquisa encontramos 34% de ocorrências e peso relativo de .55 para o sexo masculino e 25% de ocorrências e .46 de peso relativo para o sexo feminino. Isso se mantém em seus estudos, embora, às vezes, se apresente menos acentuado em todos os grupos. Duarte (1995) cita a afirmação de Pontes (1992) de que há uma tendência para que as mulheres liderem um processo de mudança em relação às formas prestigiadas, mantendo-se mais conservadoras em relação às formas de menor prestígio. No entanto, em relação à presença ou ausência do pronome, não encontramos nenhuma variante estigmatizada socialmente. De qualquer forma, as mulheres aparecem liderando o processo de mudança. O que não ocorre em nossos estudos, em que os homens tendem a utilizar mais o sujeito pronominal pleno, enquanto as mulheres, o sujeito nulo. Os nossos resultados revelam uma diferença entre um fator e outro, pois indicam que os homens são responsáveis por esse processo de mudança para a perda de características *pro-drop* da língua portuguesa no Brasil. Isso, talvez, se deva ao fato de as mulheres estarem mais ligadas ao ambiente doméstico e à comunidade em que vivem, demonstrando certa reserva ao meio exterior. Por outro lado, os homens se deslocam para realizar trabalhos temporários ou mesmo em busca de empregos em outros centros urbanos, tendo assim uma maior mobilidade do que os falantes do sexo feminino. Eles mantêm contatos com outros grupos, se adaptando a novas situações, o que faz com que haja uma tendência à aquisição da norma linguística de outros grupos pelos falantes desse sexo.

A próxima variável social analisada é a faixa etária dos falantes. Os resultados dos dados obtidos estão expostos a seguir.

FAIXA ETÁRIA

Ao analisarmos a variável faixa etária, distribuímos os falantes em três faixas:

- a) faixa I – 25 a 35 anos;
- b) faixa II – 45 a 55;
- c) faixa III – < 65

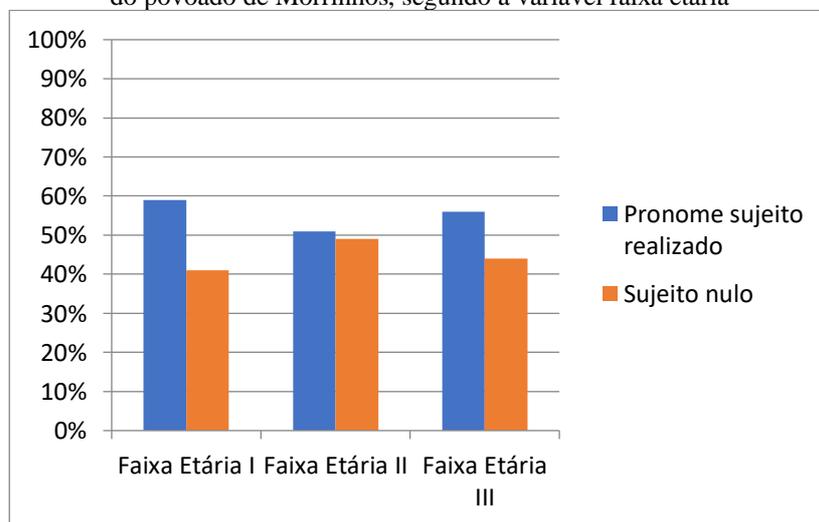
Observou-se que os jovens estão fazendo mais uso do sujeito pronominal, seguido pelos mais velhos, enquanto a faixa etária intermediária demonstrou uma neutralidade em relação a essa variável, apresentando 51% de ocorrências. A faixa etária I apresentou 59% de ocorrências, enquanto na faixa etária III tivemos 56% de ocorrências. Já a faixa etária II apresentou 51% de ocorrências. A Tabela 03, a seguir, apresenta esses resultados:

Tabela 03 - Realização do sujeito pronominal na fala popular do povoado de Morrinhos, segundo a variável faixa etária

FAIXA ETÁRIA	Nº DE OC. / TOTAL	FREQUÊNCIA
Faixa I	59/100	59%
Faixa II	51/100	51%
Faixa III	56/100	56%
TOTAL	166/300	56%

Através do Gráfico 03, mostrado abaixo, é possível observar essa configuração no uso do sujeito nulo pelos mais jovens (faixa etária I):

Gráfico 03 - Realização do sujeito pronominal na fala popular do povoado de Morrinhos, segundo a variável faixa etária



Duarte (1995), ao estudar a realização do sujeito pronominal na fala culta, encontrou uma maior ocorrência do sujeito nulo na fala dos falantes da faixa III (mais de 46 anos), 39% e peso relativo de .62. Os falantes da faixa II (36 a 45 anos) apresentaram 27% de ocorrências e peso relativo de .46. Já os falantes da faixa I (25 a 35 anos)

apresentaram 22% de ocorrências e peso relativo de .41. Esses resultados indicavam que estava havendo uma mudança em curso em relação à realização do sujeito pronominal, de acordo com os estudos realizados por Duarte (1995). Já em nosso trabalho, não fica claro configurada uma mudança, já que encontramos uma tendência para que os mais jovens e os mais velhos utilizem o sujeito pronominal pleno, 59% e 56%, respectivamente, enquanto a faixa etária intermediária mantém uma frequência de 51%, que são resultados muito próximos, não se chegando a um resultado conclusivo.

AS VARIÁVEIS SOCIAIS E O PARÂMETRO DO SUJEITO NULO

Ao observar os resultados acima, percebemos que as variáveis sociais têm significância em relação à realização do sujeito nulo no português rural do Brasil. Uma das variáveis sociais analisadas foi o sexo dos informantes. Os resultados dessa variável demonstraram que os falantes do sexo masculino tendem a uma maior realização do sujeito pronominal pleno, apresentando uma frequência de 58%, enquanto os falantes do sexo feminino apresentaram 53%. Isso nos mostra que, neste caso, o homem seria um dos principais responsáveis por essa mudança do parâmetro *pro-drop* no português popular rural do Brasil.

Ao analisarmos a variável faixa etária, percebemos que os mais jovens se utilizam mais do sujeito pronominal, seguido pelos mais velhos, denotando uma variação estável, já que a faixa intermediária (faixa II) faz uma maior utilização do sujeito nulo. Isso se pode perceber, observando a frequência das faixas etárias dos falantes. A faixa etária I (25 a 35 anos) apresentou uma frequência de 59%, enquanto a faixa etária II (45 a 55 anos) apresentou 51% e a faixa etária III (acima de 65 anos), 53%. Esse resultado demonstra uma variação estável em relação à característica de língua *pro-drop* do português brasileiro.

Esses resultados nos levaram a concluir que os fatores falantes do sexo masculino e mais jovem têm mais significância na realização do sujeito pronominal. Já os falantes do sexo feminino e da faixa etária intermediária contribuem para uma maior utilização do sujeito nulo.

Isso nos leva a concluir que o português do Brasil, tanto em sua norma culta (DUARTE, 1985), quanto na popular, analisada em nossos estudos, está se afastando do grupo de línguas consideradas *pro-drop*. Isso pode ser observado ao analisarmos os resultados da variável faixa etária, em que o processo de mudança é observado, já que os mais jovens (faixa etária I) são os que mais realizam o sujeito pronominal pleno. Apesar de ainda conviver com um sistema em que ainda se refletem as características *pro-drop*, o PB apresenta um sistema em desenvolvimento em que, como afirma Duarte (1995), a perda da “riqueza funcional” já não permite mais a identificação como uma língua com características *pro*.

CONCLUSÃO

O estudo das variações linguísticas enriqueceu-se com a utilização da metodologia da sociolinguística quantitativa laboviana. Hoje, sabemos que, além da variação linguística, temos também a variação social (sexo, idade, nível de escolaridade). Desse modo, podemos perceber que a língua é heterogênea, já que é utilizada de maneira diferente entre os falantes e que sempre se modifica. A língua usada no Brasil, por exemplo, apesar de originária de Portugal, não pode ser considerada a mesma daquele país. Falamos e utilizamos a língua portuguesa, mas podemos constatar que há diferenciações entre o que é falado aqui no Brasil e o que é falado em Portugal, ou em qualquer outro país por ele colonizado, já que a língua não é estática, ela é dinâmica. Nesse panorama, podemos afirmar que a língua portuguesa, como é realmente falada no Brasil, está perdendo algumas das características da variedade falada em Portugal, como a de língua *pro-drop*, em que é opcional o uso do sujeito pronominal. Isso foi percebido também nos estudos de Duarte (1995), sobre o sujeito nulo no português culto, e Lucchesi (2004), sobre o sujeito nulo no português afro-brasileiro.

O estudo dos princípios e parâmetros, e mais especificamente do parâmetro do sujeito nulo, vem nos mostrar o processo pelo qual a língua portuguesa no Brasil passou e vem passando. Nesse sentido podemos verificar que o português do Brasil possui características próprias que o distinguem do português europeu. Diante de todas essas questões, buscamos em nosso trabalho examinar o português do Brasil à luz do parâmetro

do sujeito nulo. Para isso, utilizamos uma amostra sincrônica da língua oral produzida por indivíduos analfabetos ou semianalfabetos, residentes no interior do estado da Bahia. Os resultados de nossa análise variacionista nos permitem concluir que o português brasileiro está perdendo as características de uma língua de sujeito nulo ou *pro-drop*. Do total de 300 ocorrências computadas, 156 (ou seja, 56% do total) apresentam o sujeito pronominal pleno, enquanto 144 (44%), o sujeito nulo. Mesmo não sendo um percentual muito significativo, sabemos que um processo de mudança não acontece rapidamente e nem é uniforme. No entanto, vem confirmar que existe uma maior ocorrência do pronome pleno do que do sujeito nulo no português popular do Brasil, mesmo não se configurando como mudança concluída, já que convivem as características *pro-drop* e um sistema em que a redução do paradigma flexional não permite mais a identificação de *pro*.

No que concerne a caracterização do processo variável em termos da dicotomia variação estável e mudança em curso, as variáveis sociais apresentarem resultados significativos em nosso estudo sobre o parâmetro do sujeito nulo no português popular do interior do Brasil. Os falantes do sexo masculino se utilizam mais do pronome sujeito, enquanto os falantes do sexo feminino se utilizam mais do sujeito nulo. A faixa etária foi uma variável social importante, pois nos permitiu perceber que há uma variação estável no português popular rural da Bahia, já que os mais jovens e os mais velhos são os que mais se utilizam do sujeito pronominal, enquanto os falantes da faixa intermediária (faixa II) mantêm uma neutralidade em relação ao uso do pronome sujeito.

Isso nos leva a concluir que o português popular do Brasil está se afastando da propriedade *pro-drop*, que caracteriza línguas como o português europeu, o italiano e o espanhol. No entanto, os resultados dessa análise sugerem o aprofundamento dessa discussão a respeito do Parâmetro do Sujeito Nulo, que tem se revelado um assunto de grande relevância para se compreender as mudanças ocorridas no português brasileiro, tendo como base a língua vernácula falada pelo povo brasileiro. Com os dados aqui sistematizados a partir de uma amostra de fala do português popular rural do Estado da Bahia, esperamos poder contribuir com futuras reflexões sobre o tema.

REFERÊNCIAS

CHAMBERS, J. K.; TRUDGILL, Peter. (1994). **La Dialectología**. Trad. Carmen Morán González. Madrid: Visor Libros.

DUARTE, Maria Eugênia Lamoglia (1995) **A perda do princípio “evite pronome” no português brasileiro**. Campinas: UNICAMP. Tese de Doutorado.

DUARTE, Maria Eugênia Lamoglia Duarte (1996) Do pronome nulo ao pronome pleno: A trajetória do sujeito no português do Brasil. In: ROBERTS, Ian; KATO, Mary A. (org.) **Português brasileiro: uma viagem diacrônica**. Campinas: Unicamp. p. 107 a 128.

LABOV, William. (1983) **Modelos sociolingüísticos**. Trad. de José M. Marinas Herrerias. Madrid: Cátedra.

LUCCHESI, Dante. (2001) **As duas grandes vertentes da história sociolingüística do Brasil (1500-2000)**. D.E.L.T.A., São Paulo, vol. 17, nº 1, p. 97 a 130.

LUCCHESI, Dante. (2003) O conceito de transmissão lingüística irregular e o processo de formação do português do Brasil. In: RONCARATI, Cláudia e ABRAÇADO, Jussara (orgs.). **Português Brasileiro: contato lingüístico, heterogeneidade e história**. Rio de Janeiro: 7 Letras, pp. 272-284.

LUCCHESI, Dante (2004) **Contato entre línguas e variação paramétrica: o sujeito nulo no português afro-brasileiro**. Língua(gem), Macapá, vol. 1, nº 2, p. 63 a 91.

SILVA-CORVALÁN, Carmem. (1988) **Sociolingüística, teoría y análisis**. Madrid: Alhambra.

CAPÍTULO IX

ADAPTAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO DA MATEMÁTICA³¹

Maria das Vitórias Nascimento de Assis da Silva³²

DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2021.01-09

RESUMO:

O tema deste trabalho consiste na adaptação curricular no Ensino da Matemática, buscando ressaltar as dificuldades e obstáculos encontrados no cotidiano escolar diante os conteúdos ministrados na disciplina de Matemática, proporcionando a visão dos benefícios das adequações para os alunos com necessidades educacionais especiais. Indaga-se como adaptar os conteúdos matemáticos para que os alunos com necessidades educacionais especiais possam compreender e resolver as atividades propostas? Para tal, tem-se como objetivo fundamental compreender como se dá a adaptação curricular e as vantagens advindas desse processo. Supõe-se que adequações no currículo e nos conteúdos ministrados desperte no aluno sensação e estímulos que o leve-o a progredir satisfatoriamente no decorrer do processo de ensino e aprendizagem. Fundamentou-se nas concepções e ideias de Oliveira (2008), Aranha (2004) e Brasil (2001) que ressaltam e evidenciam a importância de se adequar os conteúdos às particularidades educacionais dos alunos. Desenvolveu-se para tanto uma pesquisa bibliográfica baseada em artigos e livros contidos na plataforma Scielo.br e scielobook no período de 2010 a 2019. No decorrer das pesquisas observou-se a relevância da adequação do currículo tanto na vida pessoal quanto na acadêmica do aluno, sendo ferramenta de estímulo ao desenvolvimento das habilidades e competência desse. Logo, vislumbra-se que tais atitudes dos professores proporcionam benevolências incontáveis no cotidiano do aluno com necessidades educacionais especiais, tendo em vista que ele pode atuar ativamente nas atividades desenvolvidas no ambiente escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Adaptação curricular. Currículo matemático. Ensino da Matemática.

ABSTRACT:

The theme of this work consists of the curricular adaptation in the Teaching of Mathematics, seeking to highlight the difficulties and obstacles found in the school routine in face of the contents taught in the subject of Mathematics, providing the vision of the benefits of the adjustments for students with special educational needs. Are you wondering how to adapt the mathematical content so that students with special

31 Este artigo apresenta alguns dos elementos estudados no Curso de Pós Graduação em Educação Especial e foi apresentado ao final do curso sob a orientação do Prof. MSc. José Anierivson Souza dos Santos.

32 Graduada em Licenciatura Plena em Matemática- UFRN, Especialista em Coordenação Pedagógica- UCDB, atuando como coordenadora de escola Estadual Dom José Adelino Dantas. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8953537789929363>. E-mail: vitoriaassis2013@hotmail.com.

educational needs can understand and solve the proposed activities? To this end, the fundamental objective is to understand how curricular adaptation occurs and the advantages arising from this process. It is supposed that adaptations in the curriculum and in the contents taught arouse in the student a feeling and stimulus that will lead him to progress satisfactorily during the teaching and learning process. It was based on the conceptions and ideas of Oliveira (2008), Aranha (2004) and Brasil (2001) that emphasize and highlight the importance of adapting the content to the students' educational particularities. For this purpose, a bibliographical research was developed based on articles and books contained in the Scielo.br and scielobook platform from 2010 to 2019. During the research, the relevance of the curriculum adequacy in both the personal and academic life of the student was observed. , being a tool to stimulate the development of skills and competence. Therefore, it is seen that such attitudes of teachers provide countless benevolences in the daily life of students with special educational needs, considering that they can actively act in the activities developed in the school environment.

KEYWORDS: Curricular adaptation. Mathematical curriculum. Mathematics teaching.

INTRODUÇÃO

É notório as dificuldades encontradas pelos docentes no decorrer de sua vida profissional, dentre elas afloram na conjectura da sociedade contemporânea as questões relativas a quais métodos e a maneira correta de realizar a adaptação curricular para os alunos com necessidades educacionais especiais.

A Matemática é considerada por parte dos discentes como sendo uma disciplina complicada e sem utilizações práticas no seu cotidiano, o que desperta neles um desinteresse e exclusão dessa disciplina de forma que não se empenham no desenvolvimento de suas atividades.

Ou se ama a Matemática ou se odeia, é o que se observa no convívio com os alunos no ambiente escolar. Por requerer mais atenção e um raciocínio lógico mais direcionado, ela se transforma, para parte dos alunos, em um monstro de sete cabeças.

Em razão de ter em sua composição conteúdos abstratos e que por vezes é difícil de criar um elo com a realidade a qual está inserido o aluno, a adaptação curricular é um processo tão doloroso e cheio de dúvidas.

No transcorrer das aulas observa-se que os conceitos matemáticos ligados aos conteúdos ministrados se tornam uma fonte norteadora de como desenvolver a adaptação, de maneira que o aluno com necessidades educacionais especiais possa ter acesso aos mesmos conteúdos que estão sendo ministrados aos demais alunos.

Há tempos debate-se sobre a inclusão escolar e os meios a serem desenvolvidos para que ela seja realizada de maneira a proporcionar aos alunos com necessidades educacionais especiais a oportunidade de desempenhar o papel semelhantes aos outros alunos, com adequações nos conteúdos e atividades visando que sejam desenvolvidas suas habilidades e competências, assim como nos demais.

O processo de inclusão atrela-se ao trabalho do professor em adaptar seus conteúdos, atividades e trabalhos desenvolvidos nas salas de aulas. Os planejamentos desses devem conter momentos reflexivos e direcionados a realização das adequações, organizar-se é algo que deverá nortear as atribuições e funções dos docentes.

A adaptação é algo intrínseco e próprio de cada aluno, tendo em vista que cada um apresenta uma particularidade que deverá ser atendida, assim como habilidades únicas a serem desenvolvidas, conforme Garcia afirma “são forjados processos de organização do sistema educacional que se pautam nas diferenças culturais e individuais” (GARCIA, 2007, p. 16).

As adequações nem sempre são simples e fáceis de serem realizadas, contudo como mediador do conhecimento o professor tem que se manter aberto aos novos desafios, oriundos de sua sala de aula. A diversidade de seus alunos não deve ser vista como algo negativo, mas sim como uma fonte de absorção de novas fontes de metodologias e estratégias pedagógicas.

A área de exatas tende a ser considerada um campo da educação difícil, complicada e que apresenta seus próprios empecilhos diante de novos horizontes, por ser dotada de conteúdo, por vezes, engessado e sem margem para ambiguidade a mesma exhibe-se como um obstáculo a ser superado.

A rigidez dos conteúdos são empecilhos a serem transpassados pelos docentes de matemática, porém como será visto a seguir não é algo impossível de ser realizado,

carecendo apenas de uma visão distinta da utilizada e de pequenas adequações no que está sendo ministrado em sala de aula.

A adaptação dos conteúdos matemáticos para os alunos com necessidades educacionais especiais é algo essencial que visa desmistificar a dificuldade que envolve a resolução de situações problemas. Porém, como adaptar os conteúdos matemáticos para que os alunos com necessidades educacionais especiais possam compreender e resolver as atividades propostas?

O decorrente trabalho surgiu a partir da necessidade observada no cotidiano escolar que apresenta uma abastada demanda de alunos com necessidades educacionais especiais. Com um quadro de discentes que carece de adaptações curriculares, os professores se viram em situações problemas de como desenvolver os conteúdos onde todos os alunos pudessem ter suas habilidades e competências desenvolvidas, respeitando suas particularidades e limitações.

As dificuldades cotidianas, no que se refere a adaptação dos conteúdos, despertou indagações de como desenvolver tais adequações de maneira a respeitar as singularidades dos alunos e desenvolver suas qualidades.

A importância de desenvolver adaptações curriculares transpassam os limites das instituições escolares, tendo em vista que os benefícios de se incluir adequadamente os alunos influenciam diretamente no seu desenvolvimento pessoal, que se estende a sua vida pessoal e futuramente a profissional.

O ato de adaptar acende, nos alunos com necessidades educacionais especiais, a visão de que todos têm a oportunidade de desenvolver as tarefas e atividades que são propostas diariamente, carecendo apenas de ajustes que propiciem a evolução de seus saberes.

Assim fez-se necessário a explanação a respeito dos processos avaliativos e como tais atuam como fatores impulsionadores para o desenvolvimento dos alunos e análise dos procedimentos pedagógicos executados e se esses estão sendo benéficos no decorrer do processo de ensino e aprendizagem e adaptações.

Tencionando para atender o questionamento de pesquisa como objetivo geral temos: discernir a respeito de como adaptar os conteúdos matemáticos visando que os alunos com necessidades educacionais especiais possam compreender e resolver as atividades propostas cotidianamente nas instituições escolares.

Como objetivos específicos, a fim de auxiliar na construção o êxito do geral, apresentamos os seguintes: identificar as dificuldades vivenciadas pelos professores no processo de adaptação curricular e os empecilhos presentes nos conteúdos para a adaptação, assim como expor a importância dos conceitos matemáticas em proveitos de uma adaptação curricular positiva.

Optou-se para a elaboração deste trabalho por escolher o método de Pesquisa Descritiva e Bibliográfica, respaldada em artigos públicos na plataforma Scielo.br e scielobook no período de 2010 a 2019 que priorizam a importância da adaptação curricular dos conteúdos matemáticos para a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais, estruturado nas ideias de Oliveira (2008), Aranha (2004) e Brasil (2001).

A pesquisa bibliográfica proporciona uma vasta série de ideias e concepções a ser refletida e escolhida para o desenvolvimento de elucidações à problemática proposta.

Segundo Boccato (2006, p. 266);

A pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referências teóricas publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação (BOCCATO 2006, p. 266).

Por intermédio da descrição será exposto situações problemas e a importância de se desenvolver a adaptação curricular na disciplina de Matemática, assim como os benefícios de se desenvolver uma adequação nos conteúdos para o processo de ensino e aprendizagem.

O presente trabalho será dividido em duas etapas, na primeira será abordada questões relacionadas ao ensino da Matemática e suas nuances, na segunda exibir-se-á concepções ligadas a adaptação curricular dos conteúdos matemáticos para alunos com necessidades educacionais especiais, finalizando com as considerações finais apresentando uma análise a respeito do tema discorrido.

O ENSINO DA MATEMÁTICA

O ensino da Matemática por vezes é um trabalho árduo, tendo em vista que a disciplina é considerada, por parte do corpo discente, como a mais complicada e mais odiada. Por ser uma matéria que requer uma concentração maior e suas respostas, na maioria das vezes, apresentarem de forma mecânica e engessada despertam uma resistência por parte dos alunos.

A aplicabilidade de seus conteúdos no contexto do cotidiano pessoal dos alunos também é um fator que eleva a taxa de desinteresse pela matemática, haja vista que alguns assuntos são abstratos tornando difícil a construção de um elo entre eles e a vida do discente.

Os empecilhos vivenciados no decorrer do processo de ensino e aprendizado da Matemática não se restringem apenas aos discentes, os docentes também são acometidos pelos obstáculos dos assuntos a serem ministrados. Sejam eles interligados ao ato de lecionar, ou ao de sempre, está buscando novos saberes e procedimentos pedagógicos que proporcionem desmistificar a matemática, como sendo um monstro de sete cabeças.

O contato com a matemática e as ideias relacionadas a ela, não advém apenas com o ingresso da criança nas instituições escolares. Desde o seu nascimento, elas já estão expostas a novos conhecimentos e o processo de ensino e aprendizagem está sendo realizado.

[...] o aprendizado das crianças começa muito antes delas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia. Por exemplo, as crianças começam a estudar aritmética na escola, mas muito antes elas tiveram alguma experiência com quantidades – elas tiveram que lidar com operações de divisão, adição, subtração e determinação de

tamanho. Consequentemente, as crianças têm a sua própria aritmética pré-escolar, que somente psicólogos míopes podem ignorar (VYGOTSKY, 1989, p. 94-95).

As metodologias e estratégias pedagógicas que envolvem o processo de ensino da Matemática deve ser executada visando apresentar que a disciplina é importante e está presente em diversas situações do cotidiano dos alunos. buscando evitar o surgimento de problemas que venham a despertar nas crianças um sentimento de rejeição e antipatia aos conteúdos matemáticos.

Ministrar aulas de Matemática apresenta-se de forma desafiadora, haja vista que exige do professor saberes pedagógicos que o auxilie no desenvolvimento de situações problemas que excite o aluno a criar um olhar diferenciado e atrativo pelas aulas e atividades realizadas na sala de aula.

Assim, embora a origem das concepções errôneas dos alunos possa ter, em parte, como causa a natureza da Matemática, estas podem ser, por outro lado, causadas pelo nível do desenvolvimento intelectual dos alunos. O que pode parecer concreto para o professor pode ser visto como abstrato para os alunos (VASCONCELOS, 2000, p. 5).

O contexto abstrato observado em alguns conteúdos de Matemática, exhibe-se como obstáculos no processo de aprendizado do aluno, porém cabe ao professor está sempre buscando meios distintos que almejam ultrapassar esses e transformar a disciplina em algo atraente aos olhos dos alunos. Como também, ter a sensibilidade de observar que alguns conteúdos, em sua concepção, são fáceis e simplórios, contudo na ótica do aluno ele apresenta-se de maneira difícil.

Contudo, a Matemática é a base da área de exatas que auxilia ao indivíduo desenvolver seu raciocínio lógico para aplicar em situações cotidianas, assim como nas demais aplicabilidade que o mesmo se fizer necessário. Seus ensinamentos estendem-se às demais disciplinas e vivências do ser humano.

A comunicação entre aluno e professor é a base do processo de ensino e aprendizagem. É por intermédio do diálogo com todos os envolvidos que se tem a possibilidade de desenvolver os conceitos e concepções matemáticas, almejando que essa interação haja de maneira a desenvolver as perícias e o raciocínio lógico ligada a Matemática.

A comunicação desempenha um papel fundamental na aprendizagem matemática porque permite a construção de vínculos entre os conhecimentos informais e a linguagem simbólica própria da matemática. Através da comunicação, percebem-se as relações entre representações gráficas, simbólicas, verbais, mentais e as idéias matemáticas (MANSUTTI; PIRES, 2002, p. 108).

Os vínculos construídos entre os discentes e os docentes são suporte para que a interação entre ambos possibilita um leque de situações favoráveis ao progresso do processo de ensino e aprendizado matemático e

garanta e favoreça condições de aprendizagem a todos num só contexto, proporcionando uma educação diferenciada e dando respostas educativas ao aluno durante todo o processo de escolarização, se isto se fizer necessário, ou seja, oferecer uma educação permanente que atenda às peculiaridades de cada um (OLIVEIRA; LEITE, 2000, p. 13).

O professor de Matemática necessita saber que a disciplina é vista, por parte dos alunos, como sendo algo difícil e que a mesma está envolta em uma atmosfera de desilusão e obstáculos. Sendo esses empecilhos para a construção de novos saberes, tendo em vista que os alunos já iniciam os estudos com o pensamento e concepções intrínsecas a respeito do “monstro” que a disciplina é considerada.

Essa rejeição, torna-se um obstáculo no processo de construção de novos saberes e o descobrimento do fantástico mundo da Matemática, buscando retificar essa visão errônea o professor carece de apresentar estratégias e metodologias adequadas ao nível de conhecimento do aluno, buscando despertar nestes o interesse pela disciplina.

As dificuldades existentes permeiam desde a estrutura física das instituições escolares até a formação continuada dos professores, todos estão envoltos em obstáculos e empecilhos que fazem com que o processo de inclusão seja árduo em algumas situações e escolas.

[...] O Brasil tem definido políticas públicas e criado instrumentos legais que garantem tais direitos. A transformação dos sistemas educacionais tem se efetivado para garantir o acesso universal à escolaridade básica e a satisfação das necessidades de aprendizagem para todos os cidadãos (ARANHA, 2004, p. 13).

Apesar das políticas públicas estarem a cada dia que passa mais presentes e atuante é possível verificar que o processo de inclusão e de adaptação curricular é realizado paulatinamente e esbarra em questões de ordens estruturais, materiais e organizacional, criando uma atmosfera de desestímulo ao progresso acadêmico e cognitivo dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A ADAPTAÇÃO CURRICULAR DOS CONTEÚDOS MATEMÁTICOS PARA ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

É explícito que a maior parte do corpo discente apresenta dificuldades no processo de ensino e aprendizagem da Matemática, tendo em vista que suas temáticas se expõem, por vezes, de maneira engessada e abstrata.

Os alunos com necessidades educacionais especiais tendem a vivenciar um processo de inclusão que abrange as disciplinas e seus conteúdos onde possam interagir e desenvolver as atividades e as competências ligadas ao que está sendo ministrado em sala de aula.

[...] as adequações curriculares são respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional para favorecer a todos os alunos, possibilitando o acesso ao currículo, sua participação integral e o atendimento às necessidades educacionais especiais (OLIVEIRA, 2008, p. 140).

Realizar adaptação curricular com os temas da matemática e com os demais componentes curriculares apresenta-se de maneira árdua e com pouco êxito, a julgar que parte do corpo docente que leciona matemática apontam dificuldades em criar um elo dos conteúdos abstratos com situações que sejam de fácil compreensão pelos alunos com necessidades educacionais especiais.

Contudo, é sabido da importância de se adequar o conteúdo às particularidades dos alunos, assim como que esses sejam caminhos que cobijam o desenvolvimento das habilidades desses alunos.

quando se fala de adaptações curriculares está se falando sobretudo e, em primeiro lugar, de uma estratégia de planejamento e de atuação docente e, nesse sentido, de um processo para tratar de responder às necessidades de aprendizagem de cada aluno [...] fundamentado em uma série de critérios para guiar a tomada de decisões com respeito ao que é, ao que o aluno ou aluna deve aprender, como e quando e qual é a melhor forma de organizar o ensino para que todos saiam beneficiados (MEC, 1992 apud MANJÓN, 1995, p, 82).

Realizar adaptação curricular não se resume a apresentar uma visão diversificada sobre um conteúdo. Ela concerne em oportunizar que todos os alunos que estão inseridos na sala de aula tenham a possibilidade de aprender o que está sendo ministrado, assim

como disponham do espaço necessário para desenvolver suas habilidades ligadas a tal tema.

A Matemática é uma ciência exata, contudo tem em seu corpo conteúdos abstratos e por vezes de pouca praticidade. Nesses casos, o professor deve se utilizar dos conceitos para desenvolver as habilidades e competências dos alunos com necessidades educacionais especiais.

o mais importante no ensino de conceitos básicos é ajudar a criança a passar progressivamente do pensamento concreto à utilização de modos de pensamento conceitualmente mais adequados. É ocioso, porém, tentar fazê-lo pela apresentação de explicações formais, baseadas numa lógica muito distante da maneira de pensar da criança e, para ela, estéril em suas implicações (BRUNER, 1978, p. 36).

A apresentação dos conceitos é o início para que a criança possa compreender e desenvolver o que está sendo exibido. Ao expor as ideias e concepções ligadas a determinado assunto, ocasiona-se no aluno o surgimento de caminhos que o fazem entender as primícias de determinado conteúdo.

Logo, eles são levados a refletir sobre o que estão desenvolvendo, a edificar estruturas mais cometidas de pensamentos, assim como sistematizar mentalmente pensamentos que o proporcione ter progresso no processo de aprendizagem.

O ato de realizar adaptação curricular, estabelecem uma oportunidade de assistir o aluno com necessidades educacionais especiais, contribuindo para que esse tenha a possibilidade de ter acesso ao conhecimento acadêmico e ao processo de ensino e aprendizagem executado nas instituições escolares, onde sua presença seja aceita e entendida como algo normal e corriqueiro.

Realizar-se-á modificações no “[...] currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos” (BRASIL, 1998, p, 33), no qual cada aluno usufrua de todas as atividades realizadas na sala de aula.

A Matemática dispõe de uma gama de conteúdos de maneira que a exhibe engessada e com poucas alterações quanto a renovação de suas ideias e conceitos. Logo,

visualiza-se dificuldades e empecilhos baseados no fato de adaptar e moldar cada conteúdo a necessidade de cada aluno com necessidades educacionais especiais, tendo em vista que cada um denota uma singularidade.

Desse modo, a efetivação da adaptação curricular deve ser realizada embasada em um planejamento minucioso e fundamentado em parâmetros adequados a aqueles alunos especiais. Haja vista que essas moldagens “[...] permitir a alunos com deficiência que apresentam necessidades educacionais especiais o alcance de objetivos educacionais que lhes sejam viáveis e significativos [...]” (ARANHA, 2000, p. 12).

É inegável que o professor dispensará mais trabalho e planejamento ao se propor em realizar adaptações curriculares, porém essas são de direitos dos alunos. Eles carecem desse processo de adequação, para que tenham a oportunidade de desenvolver suas habilidades e competências.

Conforme Oliveira (2008, p. 140):

As Adequações Curriculares podem ser classificadas em:

- Adequações Curriculares de Grande Porte – cujas ações são de competência e atribuição das instâncias político-administrativas e dos sistemas de ensino de todos os âmbitos: municipal, estadual e federal.
- Adequações Curriculares de Pequeno Porte – compreendem modificações menores, de competência específica do professor, uma vez que se concentram em ajustes no contexto da sala de aula.

A escola e o corpo docente carecem de ter em mente a importância da adaptação curricular para o desenvolvimento dos alunos, sejam elas nos conteúdos, nas estruturas das atividades, debates, seminários ou nas tarefas realizadas na sala de aula. Toda adequação que é necessária realizar, promove no estudante um sentimento de pertencimento a sala, pois o mesmo tem a visão de está podendo realizar trabalhos, assim como seus demais colegas.

A RELEVÂNCIA DO PROCESSO DE ADAPTAÇÃO DAS AVALIAÇÕES

O processo avaliativo é presença constante no cotidiano escolar de todos os discentes. É algo considerado essencial como fonte de mensuração do progresso dos alunos diante o aprendizado, de modo que o mesmo é composto de várias vertentes e

instrumentos pedagógicos que almejam analisar como os alunos apresentam o desenvolvimento das habilidades e competências relacionadas aos conteúdos ministrados.

[...] a avaliação é apresentada como uma das atividades do processo pedagógico necessariamente inserida no projeto pedagógico da escola, não podendo, portanto, ser considerada isoladamente. Deve ocorrer em consonância com os princípios de aprendizagem adotados e com a função que a educação escola tenha na sociedade (BRASIL, 2007, p. 11).

Assim como os conteúdos requerem adaptações às particularidades dos alunos com necessidades educacionais especiais, as atividades e processos avaliativos também carecem de sofrer adequações, tendo em vista que os alunos necessitam ser avaliados quanto ao que foi ministrado.

A avaliação não deve ser engessada e imutável, pelo contrário necessita apresentar-se como uma metodologia variável que leve em consideração a evolução do aluno, onde seu progresso esteja em acordo com as metas e objetivos preestabelecidos, para cada etapa do processo de ensino e aprendizagem.

A avaliação pode, também, constituir-se, como prática educativa importante que é, em uma oportunidade para a cristalização de processos de preconceito e rejeição social, caso não seja bem conduzida. Os preconceitos sociais derivados de processos de avaliação mal elaborados são particularmente nocivos, porque atingem a criança na formação de sua autoimagem, o que pode vir a construir num prejuízo ainda maior para a superação das dificuldades no âmbito escolar (BEYER, 2013, p. 96).

O processo avaliativo tem que se adequar às particularidades dos alunos, respeitando suas dificuldades e buscando transpor os empecilhos no decorrer do processo de ensino e aprendizagem, não pode ser exposto como algo excludente que cause desânimo e desestime o aluno das atividades expostas na sala de aula.

Como todos os fatores que envolvem o processo de adaptação curricular as avaliações são importantes, tendo em vista que é através dela que se pode nortear a evolução acadêmica do aluno. Ela não pode ser realizada de modo rígido e igualitário a todos os alunos, têm que ser flexíveis e respeitar as singularidades de cada aluno, tentando sempre ser fonte de estímulo para o mesmo.

As atividades e procedimentos avaliativos, tornam-se norteadoras para o trabalho e adaptações desenvolvidas pelos docentes. Esses também podem ser fontes de inclusão, que da mesma forma que os demais alunos, o aluno com necessidades educacionais especiais está sendo submetido a uma avaliação e seu desempenho nela é importante para sua evolução acadêmica.

Tem-se que ter cuidado e planejar bem o processo avaliativo, tendo em vista que quando realizado equivocadamente pode tornar-se fator excludente na vida escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais.

CONCLUSÃO

Em suma, pode-se observar que os alunos com necessidades educacionais especiais vivenciam bastantes dificuldades quando inseridos no ambiente das instituições escolares. Por vezes a entrada na sala de aula é o primeiro contato que os mesmos têm em desenvolver relações interpessoais com indivíduos distintos daqueles do seu convívio familiar.

As adaptações curriculares são essenciais no desenvolvimento do processo de aprendizagem, tendo em vista que as mesmas são norteadas por diretrizes que respeitam e analisam as singularidades dos alunos. Elas tendem a ser realizadas de modo individualizado, uma vez que cada aluno possui suas particularidades e limitações intrínsecas, que por vezes as adequações realizadas não comporta serem aplicadas a outros.

Ao adentrar no ambiente escolar os alunos se deparam com situações divergentes e desconhecidas do seu ambiente familiar, promovendo neles sensações de insegurança e desânimo. Aplica-se essa insegurança também na realização das atividades escolares, haja vista que quando não adaptadas elas inclinam-se a serem fatores dificultosos dos processos de inclusão e aprendizagem.

No momento que os docentes se preocupam e começam a adequações curriculares, os alunos se sentem seguros e confiantes, pois vislumbram que são capazes de realizar o que lhe é proposto. Quando se trata da área de Exatas, é notório o sentimento

de aversão, uma vez que essa é considerada, por parte dos discentes, como sendo de difícil compreensão.

Essas preocupações têm que se estender abrangendo o processo avaliativo, haja vista que esse é algo importante e cotidiano no ambiente escolar, logo faz-se necessário que se adeque e respeite as características dos alunos, suas limitações e atuando com fonte de estímulo ao ser realizada de modo prático e eficaz.

Os professores de matemática devem desenvolver o pensamento e a sensibilização que os alunos carecem de uma visão diferenciada e inovadora a respeito das estratégias e instrumentos pedagógicos, que promovam a aceitação da disciplina e de seus conteúdos.

A adaptação do currículo matemático, oportuniza o surgimento de uma visão mais humana da matéria, assim como a desmistificação do monstro o qual a disciplina é classificada. Por exigir um raciocínio lógico e momentos de calma e tranquilidade para a execução de suas atividades a mesma apresenta-se, na visão do discente, como algo inatingível.

Os alunos com necessidades especiais ao ser inseridos no ambiente da sala de aula, já experimentam dificuldades na realização e construção das atividades acadêmicas, portanto as adaptações curriculares surgem como fatores relevantes e primordiais, para que esses alunos sintam-se bem na sala de aula, e possam desenvolver-se de modo a alcançar e superar os objetivos e metas propostas pelos docentes.

Por conseguinte, carece-se de executar com excelência e praticidade as adequações no currículo matemático, com intenção de que essas aulas se tornem portas para novas descobertas e incentivem os alunos a alçarem caminhos distintos dos que o mesmo imagina antes de adentrar as instituições escolares.

Adaptar o ensino da Matemática é a chave para que o processo de ensino e aprendizagem da mesma seja executada com maestria, onde os alunos desenvolvam suas capacidades e competências de modo a que o aprendizado realizado na sala de aula transcende as paredes da escola, aplicando-se a vida pessoal, acadêmica e futuramente a profissional.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M.S.F. **Projeto Escola Viva garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: Alunos com necessidades educacionais especiais/ Adaptações Curriculares de Grande Porte**. Brasília: MEC/SEE, 2000a.

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. 4ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

_____. (Org.). **Educação inclusiva: a fundamentação filosófica**. Coordenação geral SEESP/MEC; Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, v. 1, 28p., 2004.

BOCCATO, V. R. C. **Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação**. Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação (2001) **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares/Secretaria de Educação Fundamental**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretária da Educação Básica. **Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Indagações sobre currículo. Educandos e educadores: seus direitos e o currículo**. Brasília: 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag2.pdf>>_Acesso em 05 de julho de 2020.

BRUNER, J. S. **O processo da Educação**. São Paulo, Nacional, 1978.

GARCIA, R. M. C. **O conceito de flexibilidade curricular nas políticas públicas de inclusão educacional**. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto, e col. **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Editora Mediação, Porto Alegre, 2007.

MANSUTTI, M. A.& PIRES, C. M. C. **Oficinas de matemática e de leitura e escrita: escola comprometida com a qualidade**. 3ª Ed. São Paulo: Summus, 2002.

OLIVEIRA, A. A. S. Adequações Curriculares na Área da Deficiência Intelectual: algumas reflexões. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Orgs.) **Inclusão Escolar: As Contribuições da educação Especial**. São Paulo: Cultura Acadêmica. Marília: FUNDEPE, 2008.

OLIVEIRA, A. A. S.; LEITE, L. P. **Escola Inclusiva e as Necessidades Educacionais Especiais**. In: MANZINI, E.J. (Org.). **Educação Especial: temas atuais**. Marília, 2000, p. 11-29.

VASCONCELOS, C. C. **Ensino-aprendizagem da matemática:** Velhos problemas, novos desafios. Millenium n° 20, outubro de 2000.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1989.

CAPÍTULO X

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E AS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PELOS PROFESSORES NA PRÉ-ESCOLA

Girlene Rosa de Souza Silva³³; Alzineide da Silva Nascimento³⁴;

Claudia Zilene Grigorio Antunes³⁵; Francisca das Chagas dos Santos Almeida³⁶.

DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2021.01-10

RESUMO:

A contação de história na pré-escola tem uma função de suma importância para o aprendizado da criança, principalmente, quando se faz uso da ludicidade neste processo. O contato com a literatura infantil, quando de forma prazerosa, ajuda na formação de novos leitores, instiga a imaginação, criatividade, oralidade, além de incentivar o gosto pela leitura, assim acabam contribuindo na formação da personalidade da criança desenvolvendo competências necessárias para o desenvolvimento social e afetivo. Assim, este trabalho tem como objetivo geral: analisar através da literatura as estratégias utilizadas pelos professores durante a contação, como objetivos específicos: Verificar a importância da contação de história como recurso metodológico e identificar se há uma interação e envolvimento das crianças no momento da roda de leitura. O procedimento metodológico utilizado neste estudo foi a pesquisa bibliográfica delineada nos conceitos e concepções dos autores: Abramovich (1997), Filho (2009), Gomes (2003), Amarilha (1997), Coelho (1999), Villardi (1997), Cavalcante (2002). Portanto, a contação de história é uma prática cada vez mais presente nas escolas, principalmente nas creches, contribuindo na aprendizagem escolar em todos os aspectos: cognitivo, físico, psicológico, moral ou social, proporcionando um maior desenvolvimento perceptivo no aluno.

PALAVRAS-CHAVE: Prática Pedagógica. Ensino. Aprendizagem.

ABSTRACT:

Storytelling in preschool plays an extremely important role in the child's learning, especially when playfulness is used in this process. The contact with children's literature when pleasurable, helps in the formation of new readers, instigates the imagination,

³³ Pós-graduada em Práticas pedagógicas (ISEED). Professora no município de Pendências/RN. E-mail: girlenerosa15@gmail.com

³⁴ Pós-graduada em Alfabetização e letramento (ISEED). Professora no município de Pendências/RN. E-mail: alzineide.asilva.silva@gmail.com

³⁵ Pós-graduada em Educação Infantil (ISEED). Professora no município de Pendências/RN. E-mail: Claudiiazilene2@gmail.com

³⁶ Pós-graduada em Alfabetização e letramento (ISEED). Professora no município de Pendências/RN. E-mail: Chaguinha.almeida27@gmail.com

creativity, orality, besides encouraging the taste for reading, thus they end up contributing to the formation of the child's personality by developing skills necessary for social development and the affective. Thus, this work has the general objective: to analyze through the literature the strategies used by teachers during the counting, as specific objectives: To verify the importance of storytelling as a methodological resource and to identify if there is an interaction and involvement of children at the moment of the circle of reading. The methodological procedure used in this study was the bibliographical research outlined in the authors' concepts and concepts: Abramovich (1997), Filho (2009), Gomes (2003), Amarilha (1997), Coelho (1999), Villardi (1997), Cavalcante (2002). Therefore, storytelling is an increasingly present practice in schools, especially in daycare centers, contributing to school learning in all aspects: cognitive, physical, psychological, moral or social, providing a greater perceptual development in the student.

KEYWORDS: Pedagogical practice. Teaching. Learning.

INTRODUÇÃO

A contação de história na pré-escola tem uma função de suma importância para o aprendizado da criança, principalmente, quando se faz uso da ludicidade neste processo. O contato com a literatura infantil, quando de forma prazerosa, ajuda na formação de novos leitores, instiga a imaginação, a criatividade, a oralidade, incentiva o gosto pela leitura, assim acabam contribuindo na formação da personalidade da criança desenvolvendo competências necessárias para o desenvolvimento social e afetivo.

Assim, contar história para uma criança não significa apenas pegar um livro qualquer e ler o que está escrito nele. O livro deve ser escolhido com antecedência para que o leitor conheça bem a história antes de contá-la. A criança precisa ser surpreendida com uma nova forma de contar, tendo em vista que apenas ler pode não ser suficiente para desenvolver competências leitoras. Por sua vez, o leitor, precisa esperar que a criança fique numa posição confortável e, depois, fazer uso das mais variadas estratégias como: organização do cenário, som ambiente, luz baixa, usar travesseiros, objetos que retratem a história, fantoches, dedoches, avental personalizado, dentre outros. Essas estratégias variam de acordo com a criatividade de cada professor.

O professor tem o papel principal nesse processo, pois faz o papel de mediador, entretanto, precisa estar comprometido com a sua arte e gostar do que está fazendo para que possa encantar as crianças. Sendo assim, a hora do conto, precisa ser um momento

fantástico, envolvente, capaz de transportar a criança para o mundo da fantasia, considerando-se que: “É importante para formação de qualquer criança ouvir muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e de compreensão do mundo” (ABRAMOVICH, 1997, p. 16). As crianças da pré-escola passam a ler através do professor que na ocasião conta uma história. Esses mediadores permitem que as crianças interpretem o que ouvem, desenvolvam a imaginação simbólica e despertem a emoção criadora de relações entre o real e o imaginário.

Observa-se que contar histórias para os pequenos e envolvê-los não é uma tarefa fácil. No entanto, os educadores que trabalham com alunos que estão iniciando sua vida escolar, que estão tendo o primeiro contato com a literatura infantil, precisam buscar maneiras de envolvê-las no fantástico mundo da leitura. Para tanto, cada professor tem sua estratégia para atraí-los. Com essas prerrogativas, surge um questionamento: Quais as estratégias utilizadas pelos professores da pré-escola para contação de história?

Com base nisso, essa pesquisa tem como objetivo geral: analisar através da literatura as estratégias utilizadas pelos professores durante a contação, como objetivos específicos: Verificar a importância da contação de história como recurso metodológico e identificar se há uma interação e envolvimento das crianças no momento da roda de leitura.

Para tentar alcançar os objetivos propostos, utilizou-se como recurso metodológico, a pesquisa bibliográfica realizada a partir da análise de materiais já publicados na literatura e artigos científicos, divulgados no meio eletrônico. Assim, o estudo foi delineado nas ideias e concepções de autores como: Abramovich (1997), Filho (2009), Gomes (2003), Amarilha (1997), Coelho (1999), Villardi (1997), Cavalcante (2002).

DESENVOLVIMENTO

Antes de discorrermos sobre o surgimento da literatura se faz importante compreendermos seu conceito. Sobre isso, Filho (2009, p. 22), cita Coelho (2000),

afirmando que “a literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra”. Nesse caso, a autora conceitua a literatura como uma arte e não apenas um instrumento pedagógico disponível ao professor.

Ao contar uma história, o educador precisa estar conectado a ela, usar sua criatividade do início ao fim, pois através de suas habilidades, as crianças sentirão atraídas ou não. Acreditamos que por ser arte, qualquer pessoa poderá ser contador de histórias, cada um com seu jeito de interpretar, basta apenas deixar fluir a imaginação. Segundo Coelho (1999, p. 50), “Contar histórias é uma arte, por conseguinte requer certa tendência inata, uma predisposição, latente, aliás, em todo educador”. Dessa forma, toda e qualquer pessoa que deseje expressar essa arte, basta se interessar em aprender.

É importante ressaltarmos que “No Brasil, a literatura infantil demora a se manifestar, é em torno de 1900 que podemos traçar os primeiros textos dessa natureza” (AMARILHA, 1997, p. 46). No entanto, estes textos têm uma intenção pedagógica, pois ela educa, contribuindo para a formação intelectual da criança e, quanto mais cedo uma criança tiver livre acesso as literaturas destinadas a elas, melhor para o seu desenvolvimento perante a sociedade vigente. Em consequência disto,

Na atualidade já se pode falar de uma larga produção brasileira que leva em conta a criança. Autores como Ziraldo, Ângela Lago, Silvia Orthof, Ruth Rocha, Ana Maria Machado, Joel Rufino, Bartolomeu Campos Queiróz, Lygia Bojunga e tantos outros trazem nos textos proposições sugestivas que respeitam a criança na sua capacidade lúdica, poética e criativa para responder com inteligência aos jogos propostos pela literatura (AMARILHA, 1997, p. 48).

Foi na Idade Média (séc. V ao XV) que o contador de histórias difundiu o seu papel com o intuito de divertir as pessoas. Na época, não circulavam livros em grandes quantidades e os textos eram produzidos oralmente por um grupo de poetas populares, artistas ambulantes que com suas artes divulgavam em forma de poesias, músicas, contando histórias, sempre mantendo os autores em sigilo. Esses artistas eram conhecidos como menestréis, jograis, trovadores, segréis, romanceiros, bardos, cancioneiros, mimos e histriões. Eles contavam histórias utilizando de um instrumento conhecido como

alaúde, era assim que formavam na época leitores-ouvintes. A literatura era transmitida oralmente. Segundo Almeida (1965, p. 155) citado por GOMES (2003, p. 37):

A literatura oral é a literatura de gente primitiva e do povo. São formas poéticas, narrativas, provérbios, frases feitas, adivinhas, trava-línguas, anedotas, etc., cuja divulgação não se faz por forma escrita ou imprensa, mas se passa de boca em boca e se conserva de memória.

Com a invenção da imprensa no séc. XV, os livros começaram a circular e daí uma leitura que até então era feita em voz alta, passou a ser silenciosa também. No séc. XVIII, os contadores de histórias restringiram suas práticas apenas para os campos e zonas rurais no momento em que os agricultores trabalhavam a fim de tornar o trabalho menos exaustivo, porém, vale salientar que, a prática de contar histórias era destinado apenas aos homens, sendo raro ver uma mulher contando uma história. Os contos, por sua vez, “não eram destinados às crianças, mesmo sabendo que a infância estivesse passando por uma fase de valorização nas sociedades privadas” (GOMES, 2003, p. 35).

O ato de contar histórias sempre pertenceu aos espaços das ruas, no entanto foi se reduzindo a lugares fechados longe das zonas urbanas. Existiam na época algumas fórmulas usadas pelos artistas ao iniciar a história como: “prestai atenção povo...; Escutai meu canto...”; também ficaram conhecidas: “Logo ouvireis falar de...” ; ou então: “Escutai-me gente de bem, mulheres, moças e vós todos”. Mas, o “Era uma vez” se popularizou pelos séculos afora. As fórmulas anunciadas aqui no Brasil são de origem europeia como o “Era uma vez”, por exemplo. Se ouve também: Faz muito tempo..., ou no tempo em que os animais falavam e as fadas ainda viviam aqui na Terra e ainda iniciam a história com a frase: certa vez... (GOMES, 2003, p. 39).

Por meio da literatura infantil, os contadores de histórias foram resgatados nas escolas. O autor diz que em 1950 um grupo de professores do Rio de Janeiro pretendia espalhar as múltiplas práticas de contação de histórias, enquanto procedimentos pedagógicos se reuniram e fizeram um grande movimento nos arredores da escola, para que todos conhecessem no que se refere ao contexto escolar. Ressaltamos ainda que, “Entre as décadas de 1970 e 1980, o mercado editorial de livros encontrou na literatura infantil um produto de empreendimento valoroso” (GOMES, 2003, p. 60). Foi neste momento que surgiram autores renomados, grandes nomes da literatura brasileira, “ao

mesmo tempo em que se criavam programas de incentivo à leitura voltada para o público infantil” (GOMES, 2003, p. 60). Com isso, a literatura infantil começou a circular mais fortemente, passando a ter identidade própria, vindo a se destacar algumas produções de vários nomes da Literatura brasileira.

Destacam-se as produções de Ruth Rocha (O Reizinho Mandão, 1978; O Rei que não sabia de nada, 1980; O que os olhos não vêem, 1981); Ana Maria Machado (História meio ao contrário, 1978; Era uma Vez um tirano, 1981; Ziraldo (O menino Maluquinho, 1980), e Lygia Bojunga (Os Colegas, 1972; A Bolsa Amarela, 1976), entre outros (GOMES, 2003, p. 61).

Por outro lado, as literaturas infantis envolvem não só as crianças, mas também os adultos. Estes, por sua vez, reconhecem o quanto é mágico e fantástico o universo literário. É muito importante que os adultos contem muitas histórias para suas crianças “O primeiro contato da criança com um texto é feito oralmente através da voz da mãe, do pai ou dos avós, contando contos de fadas, trechos da bíblia, histórias inventadas... (ABRAMOVICH, 1997, p. 16). Os adultos que leem para suas crianças, possibilitam a eles que desenvolvam vários estímulos como pensar, imaginar, brincar, dentre outros.

Sabemos que a prática de contar uma história não é tão valorizada e nem estimulada por parte de alguns docentes, porém eles reconhecem a importância dessa prática como formação de novos leitores. Entretanto, existem inúmeras estratégias que podem ser utilizadas nesse momento mágico para encantar ainda mais as crianças como o baú de histórias, o avental com bolsos, teatro de fantoches, objetos que retratam a história, dentre tantos outros. Sobre essa prática, Cavalcanti (2002) nos diz:

[...] Contar história é algo que caminha do simples para o complexo e que implica estabelecer vínculos e confiança com os ouvintes. Contar história é confirmar um compromisso que vem de longe e por isso, atividades relacionadas às contações de história devem ser desenvolvidas com muito critério (CAVALCANTI, 2002, p. 83).

A autora defende que o professor precisa utilizar estratégias pedagógicas que podem contribuir com a prática docente na educação infantil, que é onde as crianças vivenciam um mundo do faz de conta. Antes de iniciar, deve-se manter um diálogo sobre a história com os alunos para que eles demonstrem interesse em ouvir a narrativa. Após a história, o professor pode sugerir que eles recontem o que ouviu para diagnosticar se houve um entendimento durante a narrativa. O RCNEI, explica:

Recontar histórias é outra atividade que pode ser desenvolvida pelas crianças. Elas podem contar histórias conhecidas com a ajuda do professor, reconstruindo o texto original à sua maneira. Para isso podem apoiar-se nas ilustrações e na versão lida. Nessas condições, cabe ao professor promover situações para que as crianças compreendam as relações entre o que se fala o texto escrito e a imagem. O professor lê a história, as crianças escutam, observam as gravuras e, frequentemente, depois de algumas leituras, já conseguem recontar a história, utilizando algumas expressões e palavras ouvidas na voz do professor. Nesse sentido, é importante ler as histórias tal qual está escrita, imprimindo ritmo à narrativa e dando à criança a ideia de que ler significa atribuir significado ao texto e compreendê-lo (RCNEI, 1998, p. 144).

Uma boa história não pode ser contada de qualquer jeito, principalmente quando os ouvintes são crianças, ela precisa ser bem planejada para que tudo aconteça trazendo benefícios a formação do leitor. Em concordância, Abramovich (1997, p. 18) defende que “Para contar uma história, é bom saber como se faz. Afinal, nela se descobrem palavras novas, se entra em contato com a música e com a sonoridade das frases, dos nomes”.

O leitor precisa esperar que a criança fique numa posição confortável, seja sentada, deitada, ou como preferir. Deve-se utilizar estratégias como cenário, som ambiente, luz baixa, usar travesseiros, objetos que retratam a história, fantoches, dedoches, avental personalizado, dentre outros. A tonalidade da voz, deve ser levada em consideração, visto que as crianças se atentam aos detalhes em que cada personagem do conto tem uma voz diferente. É preciso ter uma boa dicção, sendo que as palavras devem ser pronunciadas de forma clara, corretamente, pois a criança só reproduz o que ouve.

Bem antes de chegar à escola, as crianças já ouviram inúmeras histórias contadas por seus familiares. Quando iniciam sua vida escolar, elas já têm suas preferências literárias, muitas vezes, por contos de fadas. As histórias são selecionadas pelos professores, ladeadas por ludicidade, encantamento e interação, com isso proporcionando imersão da criança no mundo da leitura. Os educadores elegem as narrativas, são diversas obras escolhidas que vão dos clássicos europeus, até a literatura infantil brasileira. Os pequenos leitores não se cansam de escutar novas histórias, muitas vezes são os contos de fadas os mais solicitados. Os educadores aos poucos vão apresentando para as crianças novas narrativas, a fim que possam ampliar o seu conhecimento literário sendo este indispensável na formação humana.

É importante para formação de qualquer criança ouvir muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e de compreensão do mundo (ABRAMOVICH, 1997, p. 16).

Sabendo da importância da prática de contação de história como fonte de prazer, a história jamais poderá ser improvisada. O professor precisa selecionar antecipadamente e estudar a narrativa. Em concordância, Coelho (1999, p. 13) afirma que “naturalmente, é necessário fazer uma seleção inicial levando em conta, entre outros fatores, o ponto de vista literário, o interesse do ouvinte, sua faixa etária, suas condições sócio-econômicas”. Com isso, o livro precisa ser escolhido com antecedência para que o leitor conheça bem a história antes de contá-la, pois a criança precisa ser surpreendida com uma nova forma de contar uma história, tendo em vista que apenas ler não é interessante. Este processo, não é tão simples assim, pois requer muito cuidado ao escolher a narrativa, de acordo com o público-alvo, nesse caso crianças da pré-escola.

Antes de tudo, é necessário que o educador tenha um envolvimento com a literatura, goste do que está fazendo e não faça de qualquer forma, tendo em vista que os seus sentimentos serão repassados para o ouvinte. Então, se é para encantar é preciso que o leitor esteja totalmente conectado com a história, para que a criança se encante, sinta prazer pela literatura e conseqüentemente possa transmitir para outras pessoas. Villardi (1997, p. 110), reafirma dizendo: “A literatura é feita pra encantar, é feita com prazer para proporcionar prazer, o que vem depois é consequência desse prazer”.

Diante disso, antes de escolher a história, é necessário a análise da literatura, observando se há encantamento capaz de fascinar as crianças, por isso que precisamos decidir o que contar tendo em vista a quem contar.

CONCLUSÃO

Sobre isso, consideramos nossos objetivos alcançados, tendo em vista que cada educador busque e desenvolva sua estratégia de sua maneira para conseguir atrair seus alunos. A contação de história estimula uma significativa interação dos alunos no momento em que a história está sendo contada, compreende-se que o momento de contação desperta o interesse das crianças pela leitura, pois ao término da história.

É muito importante a prática de contar história no cotidiano das crianças, tendo em vista toda essa dimensão de habilidades, pois enriquece o vocabulário dos ouvintes e assim vai melhorando o rendimento escolar e a socialização. É possível entendermos, que uma vez a linguagem estando desenvolvida, a criança terá um excelente desenvolvimento intelectual, comprovando ainda mais a importância da utilização dos contos na pré-escola, em virtude que somente com essa prática de contar histórias, será possível despertar outras habilidades.

Neste sentido, sobre as estratégias utilizadas pelos educadores se faz mais presentes o uso dos recursos como som ambiente, avental, tapete, travesseiros, luz baixa, os fantoches, dedoches. Uma das características interessante é a importância da entonação da voz, mostrando que ela deve ser modificada seguindo cada acontecimento na narrativa, pois a criança precisa entender o que está acontecendo no enredo. Com isso, grandes parcelas dos professores atuantes na pré-escola, reconhecem essa importância e enfatizam bastante o uso da voz gesticulada em suas práticas pedagógicas

Portanto, vimos que a contação de história é uma prática cada vez mais presente nas escolas, principalmente nas creches, contribuindo na aprendizagem escolar em todos os aspectos: cognitivo, físico, psicológico, moral ou social, proporcionando um maior desenvolvimento perceptivo no aluno. Entendemos por sua vez, que essa prática de contar histórias é uma arte destinada a todos. Não tem idade para ser um contador praticante e nem idade para ouvir.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fany. **Literatura Infantil: Gostosuras e bobices**. 4ª ed., São Paulo: Scipione, 1997.

AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** prefácio de Eliana yunes – Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CAVALCANTI, Joana. **Caminhos da literatura infantil e juvenil: dinâmicas e vivências na ação**. São Paulo: Paulus, 2002.

COELHO, Betty. **Contar histórias: uma arte sem idade**. São Paulo: Ática, 1999.

FILHO, José Nicolau Gregorin. **Literatura infantil: múltiplas linguagens na**

formação de leitores. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009, p. 22-37.

GOMES, Adriano. **A voz que vem de longe: O contador de histórias na formação do leitor.** Série “C” – volume 1404 – Mossoró, 2003.

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Vol. 3, Brasília: MEC/SEF, 1998.

VILLARDI, Raquel. **Ensinando a gostar de ler: formando leitores para a vida inteira.** Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.

CAPÍTULO XI

EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA LEITURA DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Nednaldo Dantas dos Santos³⁷; Ilkecia Kalini Silva³⁸;

Dayanne Chianca de Moura³⁹.

DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2021.01-11

RESUMO:

A Educação Infantil é uma etapa fundamental para a formação da criança e busca possibilitar as vivências necessárias para o desenvolvimento integral da mesma no início da sua vida escolar. A metodologia utilizada nas unidades de ensino para crianças até cinco anos de idade aproxima os alunos, socializa, possibilita vivenciar outras experiências permitindo uma aprendizagem de maneira lúdica e prazerosa. Dessa forma, as práticas baseadas em metodologias que consideram alguns princípios fundamentais, como os processos de desenvolvimento da aprendizagem infantil, que é composta de fases ou níveis de construção do conhecimento são essenciais para o desenvolvimento integral das crianças. O objetivo da pesquisa foi identificar nos últimos vinte anos, as propostas pedagógicas contemporâneas correspondentes aos interesses e aos níveis de desenvolvimento da Educação Infantil. A pesquisa utilizou análise de fontes bibliográficas, levantamentos de dados, acervos educacionais e sites especializados no assunto. Após a seleção desses materiais foi realizada a revisão bibliográfica. Sendo assim, utilizou-se a pesquisa exploratória, que visa proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo explícito ou a construir hipóteses do tema pesquisado, além da apresentação da análise dos dados recolhidos, buscando-se compreender e elucidar o entendimento do assunto abordado.

PALAVRAS-CHAVE: Formação. Estratégias. Competências.

ABSTRACT:

Early childhood education is a fundamental stage for the formation of the child and seeks to enable the necessary experiences for the integral development of the child at the beginning of his school life. The methodology used in teaching units for children up to five years of age brings students closer together, socializes, makes it possible to live other experiences allowing for a fun and enjoyable learning. In this way, practices based on

37 Pós-doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde com o desenvolvimento de Produtos Nanotecnológicos na UFRN (2013). Professor formador do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy (IFESP). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3538940359754089>. ORCID ID: orcid.org/0000-0003-2617-7261. E-mail: nednaldod@gmail.com

38 Pós-Graduada pela Universidade Potiguar (UNP). Docente e gestora da Educação Básica Estadual do Rio Grande do Norte (SEEC/RN). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5581830853098931>. E-mail: ilkeciakalini@gmail.com

39 Pós-doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Química da UFRN (2015-2017) com estágio na Universidad de las Americas-Puebla (México). Professora formadora do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy (IFESP). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5569739045933136>. E-mail: dayannechianca@gmail.com

methodologies that consider some fundamental principles, such as the development processes of child learning, which is composed of phases or levels of knowledge construction are essential for the integral development of children. The objective of the research was to identify, in the last twenty years, contemporary pedagogical proposals corresponding to the interests and levels of development of Early Childhood Education. The research used analysis of bibliographic sources, data collection, educational collections and websites, specialized in the subject. After selecting these materials, a bibliographic review was carried out. Therefore, exploratory research was used, which aims to provide greater familiarity with the problem in order to make it explicit or to build hypotheses of the researched theme, in addition to presenting the analysis of the data collected, seeking to understand and elucidate the understanding of the subject addressed.

KEYWORD: Formation. Strategies. Skills.

INTRODUÇÃO

Os anos iniciais da vida da criança são essenciais ao seu desenvolvimento, pois neste período ocorrem progressos em suas competências em um ritmo muito superior ao de qualquer outra fase da vida. De forma particular, até os cinco anos de idade, as crianças rapidamente desenvolvem capacidades fundamentais, as quais servirão de base para seu desenvolvimento posterior nos campos cognitivos, emocionais, sociais, regulatórios e morais.

A educação nos primeiros anos da criança é norteadada pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI. Esse documento é a fonte de inspiração e estudo para muitos docentes que atuam nessa fase, porém na prática não identificamos essa materialização (SILVA; TAVARES, 2016).

A Educação Infantil é uma etapa primordial onde os pedagogos atuam e são os mediadores no processo de aprendizagem de indivíduos muito novos. Nessa etapa o docente precisa possuir diversas habilidades que articulem práticas que estimulem o desenvolvimento integral das crianças e isso aparentemente tem sido um desafio por falta de formação acadêmica (CARVALHO; ARAÚJO; PINHEIRO; DIAS, 2015).

A primeira infância é um período estratégico no desenvolvimento no qual a mediação do docente é importante para possibilitar à criança um ambiente favorável à aprendizagem (DUARTE; BATISTA, 2015).

Nos primeiros anos de educação das crianças a ludicidade é uma ferramenta eficaz que estimula os indivíduos a desenvolverem suas potencialidades de forma prazerosa (CARVALHO; ARAÚJO; PINHEIRO; DIAS, 2015). O aprendizado e desenvolvimento estão relacionados e são decorrentes de práticas sociais que estes vivenciam de forma especial nos ambientes formais e não formais de educação (DUARTE; BATISTA, 2015).

No Ensino Fundamental, etapa em que a criança já adquiriu algumas habilidades, e outras estão em desenvolvimento, é essencial compreender que a mediação ainda está presente. Neste momento não há como pensar em práticas que estimulem o desenvolvimento de habilidades sem refletir sobre os docentes que estão diretamente envolvidos nesse processo (MOURÃO; ESTEVES, 2013).

A transição entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental requer que os docentes e indivíduos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem dessas crianças hajam sem rupturas bruscas e mediadas pela ludicidade. Isso pode contribuir com a manutenção da concentração destes pequenos (ZONATTA; MARCON; MARASCHIN, 2015);

O papel das instituições educacionais na formação das crianças deve ultrapassar a preocupação única de transmissão de conceitos curriculares e assumir compromissos ético/políticos e os cuidados pedagógicos necessários à articulação entre os saberes do cotidiano e os saberes escolares de forma a contribuir com o indivíduo integral (ZONATTA; MARCON; MARASCHIN, 2015).

As unidades de ensino nos últimos anos têm buscado desenvolver atividades que possam potencializar a formação contribuindo na assimilação dos valores e atitudes, desenvolvendo desde a educação infantil, o sentido da observação, despertando a curiosidade intelectual das crianças, capacitando-as a buscar informações e saber utilizá-las como indivíduos protagonistas de seus conhecimentos. Essa ação se associa a um processo de formação continuada do corpo docente e gestor desse processo de ensino-aprendizagem nas instituições de Educação Básica.

Com base nesse contexto, a pesquisa realizada buscou, por meio de fontes bibliográficas dos últimos dez anos, verificar se a proposta pedagógica contemporânea corresponde aos interesses e aos níveis de desenvolvimento da Educação Infantil.

O presente trabalho é fruto da pesquisa realizada para conclusão do curso de Pedagogia. Surge assim, a intenção de discorrer sobre a Educação Infantil incluindo seu surgimento até metodologias utilizadas na atualidade. Essa escolha se deu pela mesma ser a etapa inicial da educação. Tem como principais objetivos relatar os aspectos históricos do surgimento da educação infantil, analisar a importância do processo de formação do educador para atuar nesta etapa, destacar a importância do planejamento, destacar metodologias e recursos utilizados, refletir sobre o real papel da avaliação e apontar os benefícios de trabalhar com ludicidade com as crianças.

O artigo está organizado em seções, que abordam, educação infantil, apresentando o cenário do trabalho pedagógico, o currículo educacional, a importância do professor na metodologia de ensino e motivação em sala de aula e as metodologias utilizadas nas unidades de ensino, trazendo consigo o percurso metodológico do estudo, juntamente com a análise dos dados pesquisados e as considerações finais.

EDUCAÇÃO INFANTIL

É sabido que a Educação Infantil, etapa inicial da Educação Básica, é algo recente no Brasil. O contexto histórico acerca da oferta da educação infantil como obrigatoriedade do Estado inicia-se com a Constituição Federal de 1988, em que reconheceu a criança como cidadã, como sujeito de direitos, inclusive o direito à educação de qualidade desde o nascimento e, posteriormente, com a promulgação da Lei 9394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, reconhece-se que é um direito da criança o acesso à creche, que a mesma não seria apenas uma dicotomia assistencialista, porém, estava ela voltada para o campo educacional.

Portanto, a Educação Infantil ficou assegurada pela Constituição Federal de 1988, onde a mesma faria parte do Sistema de Ensino e também das políticas públicas. Assim, para Oliveira (2002, p. 115):

[...] a elaboração de novos programas buscavam romper com concepções meramente assistencialistas. [...] propondo-lhes uma função pedagógica que enfatizasse o desenvolvimento lingüístico e cognitivo das crianças [...] na Constituição de 1988, do reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado a ser cumprido nos sistemas de ensino.

Portanto, se faz necessário compreendermos o surgimento da Educação Infantil no Brasil e como se dá essa prática nas instituições escolares. Após a década de 1980 o atendimento à criança em creches e pré-escolas teve um crescimento significativo. Esse aumento é resultado de diversas mudanças ocorridas na sociedade, entre elas podemos destacar: crescimento da urbanização e industrialização, organização familiar, participação da mulher no mercado de trabalho, entre outros fatores.

Com o processo de industrialização e a entrada da mulher no mercado de trabalho surgiu a necessidade de criar instituições que pudessem atender as crianças que viviam na pobreza com o objetivo de diminuir o índice de mortalidade infantil no país durante o século XIX. Em decorrência disso, surgiram os primeiros jardins de infância que eram frequentados pelos filhos daqueles mais socioeconomicamente favorecidos. As creches, frequentadas pelas crianças socioeconomicamente desfavoráveis, tinha como objetivo apenas o assistencialismo e não era pautado no pedagógico. Vale ressaltar que essas instituições não surgiram para atender as necessidades das crianças e sim do mercado de trabalho que necessitava da mão de obra feminina.

Vários são os desafios pelo qual a Educação Infantil vem passando, principalmente no que tange ao cuidar e educar, priorizando alguns discursos no que diz respeito à qualificação do professor que atua nessa etapa de ensino. No período anterior à CF, a família (sobretudo as mães) era responsável pela educação de suas crianças. Contudo, alguns artigos da Constituição regulamentam a Educação Infantil e apontam para a necessidade de criação de novas leis para a educação no Brasil.

Alguns documentos oficiais foram construídos a fim de reger, orientar, regular a Educação Infantil no Brasil: a Lei Federal 8.069/90 se refere ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em que está baseado na Doutrina da Proteção Integral, buscando garantir e proteger direitos para crianças e adolescentes previstos na CF/88; a Lei 9394/96 é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) reforçou e ampliou essa

perspectiva ao tratar a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. A Constituição Federal traz no seu artigo 208, inciso I e IV que é dever do Estado: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 04 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; e no inciso IV - educação infantil em creche e pré-escola, às crianças até 05 (cinco) anos de idade. Podemos destacar ainda o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) cujo qual é um documento norteador para os primeiros anos da educação da criança.

O TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

É de suma importância a análise das competências e habilidades do professor que atua na educação infantil, para então esclarecer o quanto a formação docente é fundamental para que a criança se desenvolva e adquira uma aprendizagem significativa. Por esse motivo e outros motivos há a necessidade da formação contínua desse docente, pois dessa forma conseguiremos alcançar as perspectivas de um ensino de qualidade fundamentada no desenvolvimento integral da criança como previsto na LDBEN. Para Oliveira (2002, p. 23):

É tarefa urgente repensar a formação profissional de todos os que trabalham com crianças até 6 anos em creches e pré-escolas. A inclusão da creche no sistema de ensino acarretou uma série de debates sobre o que é a função docente e como preparar professores com perfis que respondam mais adequadamente à diversidade de situações presentes na educação de crianças, desde o nascimento, em instituições educacionais [...] e despertam para a necessidade de modificações na formação docente.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) deixa claro que as crianças, enquanto sujeitos dotados de particularidades são capazes de construir múltiplas habilidades e competências durante o processo de investigação daquilo que desejam conhecer.

Creches e pré-escolas precisam compreender o seu trabalho como uma função educativa de construção da identidade da criança e o exercício de sua cidadania, como também vivenciar a socialização entre elas, desenvolver os aspectos afetivos, cognitivos e emocionais, de modo que tenham acesso e ampliem seus conhecimentos sobre a

realidade social e cultural do contexto no qual estão inseridas (SANTANA; MATA, 2016).

Apesar da Lei 9394/96 evidenciar como deve funcionar a Educação Infantil, enquanto modalidade de ensino da Educação Básica, ainda se encontram em comunidades carentes, pessoas desabilitadas exercendo a profissão de professor sem ao menos estarem preparados para atuar em tal atividade.

Portanto, se faz necessário discutir a relevância da formação apropriada para profissionais que atuam no ensino infantil, dado que é por meio dele que se pode proporcionar uma educação de qualidade, por ser à base da construção cognitiva e intelectual dos conhecimentos da criança. Dessa forma, o professor poderá exercer uma forte influência no processo de desenvolvimento cognitivo da criança através de sua formação que deve ser continuada frente aos avanços das práticas e metodologias neste mundo dinâmico da educação, isso permite inovar constantemente suas práticas pedagógicas ampliando seus conhecimentos para que os mesmos não fiquem ultrapassados.

O trabalho pedagógico na Educação Infantil inicia-se com o ato de planejar, já que é algo inerente à vida do ser humano e que está presente em todas as instâncias da vida. Planejar é fazer uma reflexão sobre o que existe, o que queremos alcançar, quais os meios a serem usados e avaliar o que queremos alcançar. Por isso planejar envolve conhecer a realidade, determinar o que se quer alcançar, indicar os meios e recursos possíveis, constante avaliação e reavaliação do processo e estabelecer prazos e etapas para sua execução (MENEGOLLA, 2002, p. 21).

O ato de planejar envolve outras importantes questões como, por exemplo, as metodologias utilizadas e os recursos que serão utilizados para se alcançar as metas e objetivos traçados no planejamento. Devemos desenvolver uma prática docente que instigue o desejo da busca pelo conhecimento, considerando que as crianças trazem a curiosidade tão aguçada o que exige do professor alternância de abordagens para trabalhar as habilidades e competências desses indivíduos.

Outro importante aspecto é o da avaliação que deve ser entendida como uma ferramenta que proporcione o ensino e aprendizagem, de maneira articulada entre professor e aluno, funcionando assim como mediadora do conhecimento e não apenas como um método quantitativo.

Além disso, a Educação Infantil tem por finalidade desenvolver a potencialidade da criança através de atividades lúdicas. Cada criança demonstra maneiras diferentes de aprender e de assimilar as informações, cada uma a seu ritmo. Por esses motivos a escola deve trabalhar de forma heterogênea em seus procedimentos metodológicos o que exige um conhecimento por parte do docente para que o mesmo possa desenvolver um trabalho eficiente no processo de formação dessas crianças dotadas de habilidades e conhecimentos distintos.

O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para iniciar um diálogo sobre o Currículo na Educação Infantil, é preciso traçar uma linha do tempo sobre os pontos importantes que ocorreram na educação brasileira quando a Constituição Federal, em 1988, garante o ensino da Educação Infantil como um direito da criança, opção da família e dever do Estado. A partir daí a Educação Infantil no Brasil deixou de estar vinculada somente à política de assistência social passando então a integrar a política nacional de educação. Assim, a compreensão sobre da educação das crianças de até seis anos na esfera pública, transmuta de uma tradição assistencialista, quando as instituições de Educação Infantil eram concebidas como mal necessário e atividade realizada principalmente pela iniciativa privada (VIEIRA, 1986), para uma concepção mais condizente com a potencialidade educativa de tais instituições.

Na década de 1990, a educação infantil passa a compor a primeira etapa da Educação Básica juntamente com o Ensino Fundamental e Médio. Como descreve no artigo 22 da Lei de Diretrizes e Bases, as instituições de Educação Infantil passaram oficialmente a ter como finalidade o desenvolvimento do *educando*, assegurando-lhe uma formação indispensável para o exercício da cidadania, fornecendo-lhe subsídios para progredir, seja no âmbito do mundo do trabalho, seja em estudos posteriores (BRASIL, 1996).

Outro marco legal importante na construção histórica da Educação Infantil no Brasil foram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), criadas pela resolução de nº. 05/2009. Apresentando orientações sobre as questões da diversidade cultural, religiosa, étnica e racial, assim como a concepção de Educação Infantil, de criança, de currículo, e de proposta pedagógica (BRASIL, 2009).

Nas escolas, o movimento articulador é intensificado para que a organização curricular atenda, conjuntamente, o currículo oficial prescrito pela legislação educacional ao currículo vivido, esse realizado por meio de uma prática pedagógica com intervenção ativa dos agentes participantes (SACRISTÁN, 2000).

Em 2013, ocorre a promulgação da lei 12.796/13, que dentre outras determinações, prevê uma Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica. Assim, o artigo 26 LDB foi modificado:

Os currículos da Educação Infantil, ensino fundamental e ensino médio, devem ter uma base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 2013).

Após debates, contribuições de profissionais da área, escritas etapas preliminares. Em dezembro de 2017 foi homologada a 3ª versão da BNCC contemplando somente a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. A Educação Infantil passa a organizar-se em campos de experiência, objetivos de aprendizagem e as aprendizagens a serem alcançadas pelas crianças.

Assim, a escola passa a pensar em um currículo que atenda e alcance as necessidades e interesses, não só da instituição ou dos documentos legais, mas da comunidade como um todo, a qual a escola esteja inserida. A construção de uma proposta pedagógica para a Educação Infantil deve estar vinculada à realidade cotidiana da criança (OLIVEIRA, 2011).

O currículo tem o papel de dialogar de forma colaborativa com o universo escolar dentro e fora dos seus muros. Permitindo assim, trabalhar com a criança de maneira mais integrada, e não deixando de lado aprendizados importantes para elas, como conceitos, habilidades, atitudes, saberes e experiências. Segundo Paulo Freire, iniciar o processo de

aprendizagem a partir dos conhecimentos, dos contextos concretos e dos interesses que a criança traz é condição para o desenvolvimento de novos saberes. É fundamental que o professor respeite esse saber de experiência feito e trabalhe, a partir dele, de modo que possa ser superado, estimulando a criatividade e a capacidade de leitura do mundo dos educandos (FREIRE, 2008).

É possível observar que não existe uma escrita rígida sobre o currículo, ele é fruto de uma ação estimulada entre professores e crianças, no ambiente escolar tendo por base princípios educativos (BARBOSA, 2010). O currículo é um projeto educativo que parte de um processo de seleção cultural que é “social, política e administrativamente condicionado que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada” (SACRISTAN, 2000).

A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR NA METODOLOGIA DE ENSINO E NA MOTIVAÇÃO EM SALA DE AULA

Em todas as etapas de ensino da Educação Básica, dentre diversos desafios que irão aparecer no processo de ensino-aprendizagem, como: currículo, princípios, diversidade cultural, práticas pedagógicas, dentre outras, o professor aparece como mediador do conhecimento e tem a função de criar situações que estimulem saberes, motivem as crianças e jovens para que o objetivo da aprendizagem seja seu resultado final.

Metodologias com o uso de atividades lúdicas, contação de histórias temáticas, atividades práticas, culinárias, uso de tecnologias digitais que a escola disponibiliza, tudo isso são estratégias que o professor pode utilizar para motivar suas crianças, as brincadeiras também são estratégias de aprendizagem. As brincadeiras, por exemplo, propiciam à criança demonstrar seus sentimentos e as diferentes reações dela própria e de convivência. A brincadeira é uma forma por meio da qual a criança demonstra interesse em se relacionar com o ambiente físico e social onde vive, e também ajuda na formação do autoconhecimento (MAFRA, 2008).

Na Educação Infantil, a motivação em sala de aula é algo fundamental para despertar na criança o interesse em aprender, descobrir novidades, habilidades e atitudes

comportamentais. Para que o professor promova a motivação em sala de aula é preciso que essa motivação esteja presente nele, é preciso uma boa formação pedagógica e planejamento das suas atividades. Para o professor está motivado é importante observar suas influências positivas e negativas em sua trajetória escolar, experiência profissional e formação pedagógica (OLIVEIRA; ALVES, 2005).

É importante lembrar que o planejamento pedagógico deve sempre está organizado para que a metodologia escolhida pelo professor seja eficaz no processo de ensino aprendizagem, o professor deve está preparado para as eventualidades que possam ocorrer no decorrer da aula, muitas vezes o que se planeja para uma turma, não pode trazer o resultado esperado. Vários fatores podem ser observados no processo de ensino aprendizagem, como os emocionais, sociais, motores, cognitivos, entre outros, sendo assim, o professor precisa observar com bastante cuidado se alguma dificuldade surge durante o processo (TEIXEIRA, 1995).

A motivação em sala de aula também favorece a elevação da autoestima e confiança da criança em participar de atividades em sala. Crianças motivadas a falar, expressar opiniões e conhecimento sobre determinados assuntos, são crianças mais encorajadas e felizes. Sob a mediação de professor, com estímulos que ajudam o desenvolvimento do perfil pessoal da criança, ocorre o aumento da autoestima que motiva seus projetos de estudo e de vida (MACHADO, 2012).

Metodologias que estimula a criatividade, como aulas de pintura, ou de desenho, são motivadoras e estimulam a criança a pensar, sonhar, imaginar. O professor deve motivar seu aluno e estimule seu lado criativo, deixando-o criar, pensar e também ter suas próprias dúvidas e ideias para prováveis soluções (ECHELLI, 2008).

REFLETINDO SOBRE AS METODOLOGIAS UTILIZADAS NAS UNIDADES DE ENSINO INFANTIL

Na Educação Infantil o uso de práticas com atividades lúdicas é muito importante para o desenvolvimento das crianças desde os primeiros contatos no ambiente escolar. O uso da ludicidade amplia o envolvimento das crianças nas atividades realizadas, o prazer e a alegria com que participavam das aulas e a maneira como se apropriam de tais

conteúdos que os transforma e permitem uma ressignificação destes conceitos (SOUZA; JOLY, 2010).

O lúdico pode ser usado como metodologia na prática docente contribuindo para a promoção de ações inclusivas melhorando o aprendizado, com proposta de mudança de paradigmas, de maneira que a prática docente promova a inclusão de todas as crianças na unidade escolar (MARQUES, 2012).

A prática de atividade esportiva pode ser inserida em uma perspectiva lúdica e se associa ao movimento e conhecimento corporal como elemento fundamental para o desenvolvimento da criança. Nessa perspectiva, é essencial uma maior valorização do movimento para a disciplinarização do corpo. Sendo, dessa forma, as atividades esportivas metodologias eficazes para o envolvimento de jovens e crianças nas atividades cotidianas da escola e da descoberta corporal (MOURA; COSTA; ANTUNES, 2016).

O uso de práticas que envolvam o lúdico e atividades esportivas é essencial a grupos de discente com diagnóstico de deficiências e distúrbios de aprendizagem. O processo de ensino-aprendizagem de alunos com alguns distúrbios se apresenta muito limitado com a baixa oferta de atividades de formação continuada para preparação por parte dos docentes para inserir estes na rotina escolar. É comum observar que os docentes não utilizam nenhuma metodologia de ensino específica para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem desses alunos, apesar de existirem algumas metodologias específicas para pessoas com autismo, que são empregadas em escolas de educação especial. As metodologias regularmente utilizadas não os preparam para serem independentes, para a rotina da vida cotidiana, por não se tratarem normalmente em sua grande parcela de atividades funcionais (BOETTGER; LOURENÇO; CAPELLINI, 2013).

Diante desse cenário é essencial que os alunos sejam mais protagonistas no processo de aprendizagem. Nessa perspectiva as metodologias ativas são promissoras na Educação Básica e no Ensino Superior como alternativas para o processo de ensino-aprendizagem, com diversos benefícios e desafios nos diferentes cenários de educação, com múltiplas formas de aplicação e benefícios. Essas metodologias são potenciais ferramentas para os profissionais da educação em diferentes áreas do conhecimento que

buscam romper com modelos de ensino tradicional e eliminar os efeitos colaterais deste (PAIVA; PARENTE; BRANDÃO; QUEIROZ, 2016).

As metodologias ativas têm sido relatadas como essenciais em tempo que devemos tornar os discentes protagonistas da construção de seus conhecimentos. Uma forma que permite o desenvolvimento dessas metodologias é o uso da problematização. Em um contraponto a essa realidade temos os docentes que não vivenciaram essas metodologias em seu processo de formação. Os princípios educativos da pesquisa ainda não são significativamente conhecidos e explorados no processo de ensino e aprendizagem provavelmente a ausência massificada dessas metodologias no processo de formação dos docentes. Observar-se que nas unidades de ensino básico que os docentes utilizam essa metodologia existe um desenvolvimento nos discente de um pensamento crítico, o espírito científico e o “questionamento (re) construtivo” (FREIBERGER; BERBEL, 2010).

As metodologias de ensino-aprendizagem na educação infantil devem possibilitar que as crianças possam se apropriar do sistema de escrita em uma perspectiva da alfabetização como um processo construtivo que possibilite o convívio com práticas sociais de leitura e escrita a cada discente (GONÇALVES, 2016).

As discussões sobre letramento e alfabetização assumem no cenário do processo de ensino-aprendizagem dois caminhos diversos e precisam ser conciliados. O aprendizado da leitura e da escrita deve ser compreendido como processos mais abstratos e capazes de inserir o indivíduo em seu meio cultural (RAMOS, 2015).

O uso de jogos como recurso didático no processo de alfabetização é algo que demonstra um grande potencial no processo de aprendizagem. Em pesquisas realizadas é possível identificar que docentes reconhecem o valor dos jogos na alfabetização, mas associado a esse fato observa-se uma baixa frequência nas rotinas e no planejamento desses recursos o que indica que o seu uso é incipiente, sendo muitas as justificativas dadas para essa ausência. Os jogos são recursos que motivam as crianças e possuem um potencial para estimular a memorização e assimilação de crianças com dificuldades em aprendizagem nas metodologias tradicionais (ARAUJO, 2020).

O uso de tecnologias digitais na educação possibilita por meio de diversos softwares gratuitos estratégias fônicas, visuais e articulatórias aos discentes da educação infantil. Sua aplicação de maneira sistemática colabora com a evolução das crianças com atrasos no processo de leitura e escrita, trazendo uma roupagem mais atual para o trabalho com essas crianças; caracterizam-se como uma atividade próxima aquelas usualmente presentes nos momentos de lazer destas, ou seja, uma atividade mais atrativa e motivadora com potencial de promoção de forma lúdica e significativa do aprendizado na educação infantil (BOAS; VALLIN, 2013).

O uso de materiais acessíveis como ferramentas de aprendizagem é essencial para inserir comunidades mais carentes no uso de tecnologias de aprendizagem mais eficientes e eficazes. Os cadernos tão comuns em sala de aula podem se tornar ferramentas com grande potencial por permitir um olhar mais detalhado da produção infantil como um produto da cultura escolar e do processo de alfabetização. Esses cadernos podem ser um espaço de construção gráfica e um dispositivo escritural (PORTO; PERES, 2011)

É essencial que no processo de organizar e propor metodologias de ensino-aprendizagem que sejam criados critérios para observação da eficácia e eficiência desses para crianças. Existem inúmeras dificuldades que estão associadas a complexidade do comportamento observado e necessidade de um controle mais rígido das categorias e procedimentos de observação das crianças em suas atividades (CORDAZZO; WESTPHAL; TAGLIARI; VIEIRA; OLIVEIRA, 2008).

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma revisão sistemática de trabalhos científicos que discutem a importância da educação infantil para a formação integral da criança. Por tratar-se de uma pesquisa bibliográfica, com uso exclusivo de bases de dados públicos, está dispensa a submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário Internacional (UNINTER).

Nos critérios de elegibilidade foram incluídos estudos publicados nos últimos dez anos, com texto completo disponível; com restrição de idioma em português e inglês. O processo de revisão e análise do material coletado foi realizado no período entre outubro

de 2019 e março de 2020. Os materiais bibliográficos foram obtidos por meio de pesquisas nas bases de dados *Sciverse Scopus*, *Google Scholar* e na biblioteca digital SciELO (*Scientific Electronic Library Online*). Foram utilizados descritores que tivessem relação direta com o tema “A Educação Infantil no Brasil” e “*Early Childhood Education in Brazil*”. Os procedimentos de seleção e avaliação dos trabalhos foram desenvolvidos após a pesquisa inicial que teve como base os critérios de inclusão. Posteriormente, os trabalhos foram catalogados considerando-se autores, ano de publicação, língua original, periódicos, Qualis, bases, título, objetivos e principais resultados (ALVES, 1991; GIL, 1999; LIMA; MIOTO, 2007).

A metodologia utilizada no presente trabalho irá auxiliar professores da primeira etapa da Educação Básica a realizar uma reflexão sobre a Educação Infantil no momento em que ocorre a implementação da Base Nacional Comum Curricular no Brasil. Esse momento é essencial com o avanço das tecnologias digitais que as crianças de hoje, desde pequenas, já acessam celulares, tablets, vídeo games e a prática mais reduzida de atividades com potencial lúdico e de estímulo ao protagonismo que são consideradas ótimas para o desenvolvimento psicomotor e intelectual das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que a Educação Infantil necessita de um cuidado criterioso por ser responsável pela construção inicial de um pequeno ser em formação. Diante disso e dos aspectos aqui discutidos podemos concluir que o professor não pode acomodar-se após ter concluído seu curso de graduação, isto é, sua formação inicial, devendo inovar constantemente suas práticas pedagógicas, buscando uma formação contínua e continuada, a fim de que amplie seus conhecimentos para que os mesmos não fiquem ultrapassados e, sobretudo, estar atento às mudanças que envolvem o mundo tão dinâmico da educação.

Em suma, é importante observar que para chegarmos às concepções atuais sobre currículo na educação infantil o processo histórico das políticas educacionais fundamenta a trajetória e as tentativas de uma efetivação no desenvolvimento e aprimoramento desta etapa de Ensino. As práticas educacionais contribuem para o processo e a valorização do

saber da criança com a mediação docente e participação de comunidade escolar na construção de um planejamento pedagógico vivo e em permanente sintonia com este currículo.

O professor é fundamental na mediação no processo de ensino-aprendizagem, para que sua prática docente ocorra de maneira eficaz ele precisa se manter motivado, dedicado e envolvido com seu trabalho. O planejamento das atividades propostas deve ser vivo e permanente, o conhecimento do universo escolar deve ser sempre levado em consideração para o sucesso das atividades, a criança deve ser sempre colocada no centro de processo com afetividade, paciência, responsabilidade e amorosidade.

Dessa forma, o docente pode se apropriar e utilizar metodologias que permitam uma maior inclusão e protagonismo das crianças no processo de aprendizagem, cujas quais são essenciais para que se avance no processo de alfabetização e letramento das crianças permitindo que independente de distúrbios ou deficiências, as mesmas possam avançar. Os métodos devem permitir que os docentes busquem a melhor forma de motivar crianças e jovens, direcionando-os ao aprendizado.

REFERÊNCIAS

ALVES, A. J. **O planejamento de pesquisas qualitativas em educação**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 77, p. 53-61, maio, 1991.

ARAUJO, L.C. **Jogos como recursos didáticos na alfabetização: o que dizem e fazem as professoras**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.36, p. 1-31. 2020.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Especificidades da ação pedagógica com os bebês**. I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO. Anais... Belo Horizonte: 2010.

BOAS, V.A.P.V.; VALLIN, C. **Alfabetização de crianças utilizando recursos tecnológicos**. Revista Eletrônica de Educação, v. 7, n. 2, p. 63-74. 2013.

BOETTGER, A.R.S.; LOURENÇO, A.C.; CAPELLINI, V.L.M.F. **O professor da Educação Especial e o processo de ensino-aprendizagem de alunos com autismo**. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 26, n. 46, p. 385-400, maio/ago. 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF. 1988

BRASIL. **Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

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

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** Volume 1: Introdução; Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARVALHO, D.M.; ARAÚJO, S.C.F.; PINHEIRO, F.V.R.; DIAS, L.S. **Educação infantil: desafios e perspectivas.** In: XII Congresso Nacional de Educação. Anais do XII Congresso Nacional de Educação, XII EDUCERE, Curitiba/PR, p. 14253 - 14269, outubro, 2015.

CORDAZZO, S.T.D.; WESTPHAL, J.P.; TAGLIARI, F.B.; VIEIRA, M.L.V.; OLIVEIRA, A.M.F. **Metodologia observacional para o estudo do brincar na escola.** Avaliação Psicológica, n.7, v.3, p. 427-438. 2008.

DUARTE, B.S.; BATISTA, C.V.M. **Desenvolvimento Infantil: importância das Atividades Operacionais na Educação Infantil.** In: XVI Semana da Educação e VI Simpósio de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação: “Desafios atuais para a educação”. XVI Semana da Educação e VI Simpósio de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação: “Desafios atuais para a educação”, Londrina, p. 292 - 306, outubro, 2015.

ECCHELI, Simone Deperon. **A motivação como prevenção da indisciplina.** Educar, Curitiba, n.32, p.199-213, jan. 2008.

FREIBERGER, R.M.; BERBEL, N.A.N. **A importância da pesquisa como princípio educativo na atuação pedagógica de professores de educação infantil e ensino fundamental.** Cadernos de Educação, FaE/PPGE/UFPel, Pelotas, v.37, p. 207 - 245, setembro/dezembro. 2010.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez Editora, 1991. Medo e ousadia. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2008

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONÇALVES, I.B.S. **O processo de alfabetização no 1º ciclo do ensino fundamental: concepções e práticas.** Revista Científica da FASETE, p. 53 – 67. 2016.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica.** Rev. Katál. Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45 2007.

MACHADO, Amélia Carolina Terra Alves et al. **Estilos motivacionais de professores: preferência por controle ou por autonomia.** Psicologia: Ciência e Profissão, Brasília, v.32, n.1, p.188-201, 2012.

MAFRA, Sônia Regina Corrêa. **O lúdico e o desenvolvimento da criança deficiente intelectual.** [Paraná]: Secretária de Estado da Educação, 2008. Disponível em: . Acesso em: 16 jan. 2020.

MARQUES, C.L. **Metodologia do lúdico na prática docente para melhoria da aprendizagem na educação inclusiva.** EIXO, v. 1, n. 2, p. 80- 91, 2012.

MENEGOLLA, Maximiliano. **Por que planejar? Como planejar?** Petrópolis: Vozes, 2002.p.15 a 37.

MOURA, D.L.; COSTA, K.R.N.; ANTUNES, M. M. **Educação física e educação infantil: uma análise em seis periódicos nacionais.** Pensar a Prática, Goiânia, v. 19, n. 1, jan./mar. 2016.

MOURÃO, L.; ESTEVES, V.V. **Ensino Fundamental: das competências para ensinar às competências para aprender.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 497-512, jul./set. 2013.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; ALVES, Paola Biasoli. **Ensino fundamental: papel do professor, motivação e estimulação no contexto escolar.** Paidéia (Ribeirão Preto) [online], Ribeirão Preto, v.15, n.31, p.227-238, ago. 2005.

OLIVEIRA, Z.M.R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011

PAIVA, M.R.F.; PARENTE, J.R.F.; BRANDÃO, I.R.; QUEIROZ, A.H.B. **Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa.** SANARE, Sobral, v.15 n.02, p.145-153, Jun./Dez. 2016.

PORTO, G.; PERES, E. **Concepções E Práticas De Alfabetização Vistas Através De Cadernos Escolares.** Cadernos de Educação - FaE/PPGE/UFPe, Pelotas, v.40, p. 56 – 78, outubro/novembro/dezembro. 2011.

RAMOS, P.M.G. **Alfabetização e letramento: um estudo em contrapontos.** Grau Zero-Revista de Crítica Cultural, Piracicaba, v. 3, n. 2, p. 29-57. 2015.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000

SANTANA, K. C. ; MATA, A. A. R. **A Importância da Educação Infantil para o Desenvolvimento do Indivíduo.** III CONEDU, Natal/RN, 2016.

SILVA, D.R.; TAVARES, D.M. **Educação Infantil: avanços e desafios, onde o discurso e a prática se encontram.** Estação Científica, Juiz de Fora, n 15, p. 1-14, janeiro-junho. 2016.

SOUZA, C.E.; JOLY, M.C.L. **A importância do ensino musical na Educação Infantil.** Cadernos da Pedagogia. São Carlos, v. 4, n. 7, p. 96 - 110, jan -jun. 2010.

TEIXEIRA, Carlos E. J. **A ludicidade na escola.** São Paulo: Loyola, 1995.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Creches no Brasil: de mal necessário a lugar de compensar carências rumo à construção de um projeto educativo.** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 1986

ZONATTA, J.; MARCON, V.I.; MARASCHIN, M.L.M. **O processo de transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental: desafios e possibilidades.** In: XII Congresso Nacional de Educação. Anais do XII Congresso Nacional de Educação, XII EDUCERE, Curitiba/PR, p. 5622 - 5640, outubro, 2015.

CAPÍTULO XII

ESCOLA INCLUSIVA E O PAPEL DA FAMÍLIA E DA ESCOLA NO PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM DO ALUNO ESPECIAL

Girlene Patrícia de Melo Antunes⁴⁰; Karina Regina de Oliveira Tavares⁴¹;

Estela Batista da Silva Ramos⁴²; Salione Silva⁴³.

DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2021.01-12

RESUMO:

A temática da inclusão sempre traz uma série de questionamentos e compreensões diversas, em especial diante das constantes mudanças pelas quais a sociedade passa, as exigências escolares são cada vez maiores, para a criança com necessidade educacional especial os desafios são ainda maiores. O objetivo do presente trabalho é compreender como se dá a educação inclusiva na atualidade a partir da participação da família e da escola nas ações visando o processo de ensino e aprendizagem da criança com necessidade especial, independentemente de sua especificidade. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental por meio da qual foram analisadas legislações importantes que tratam da obrigatoriedade da inclusão no âmbito da escola regular, dentre os quais os mais relevantes, citamos a Declaração de Salamanca (1994) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/06. Foi também elaborada entrevista com a família e professor de aluno especial, onde as mesmas puderam expor suas angústias e seus anseios mediante ao atendimento educacional especializado. Além disso, a pesquisa dialoga com autores como: Sassaki (1997, 2004), Mantoan (2003, 2005), dentre outros teóricos que pesquisam a temática. A partir do estudo realizado pode-se concluir que apesar das evoluções de inclusão ao longo do tempo, e a defesa da Lei sobre os direitos das crianças, adolescentes e adultos que têm necessidades educacionais especiais, a sociedade escolar ainda tem muitas limitações no atendimento deste público, dificultando assim o processo de inclusão, todavia, há significativo crescimento, visto que, família e professores têm trabalhado juntos em benefício de suas crianças. A pesquisa aqui apresentada traz pontos relevantes para a inclusão escolar bem como a participação da família para esse processo.

⁴⁰ Pós-Graduação em Educação Especial e Inclusiva e Neoropsicopedagogia Institucional e Clínica (FAVENI). Professora da rede Municipal de Ensino na cidade de Pendências/RN e na cidade de Assú/RN. E-mail: girleni_heloisa@hotmail.com

⁴¹ Graduada em licenciatura plena em Pedagogia – UERN. Pós-Graduação em Gestão e Coordenação Escolar- FVJ- Faculdade do Vale do Jaguaribe; Pós-Graduação em Educação Infantil- Anhanguera- Universidade Anhanguera Uniderp; Pós-Graduação em Educação Especial e Inclusiva e Neoropsicopedagogia Institucional e Clínica- FAVENI- Faculdade Venda Nova do Imigrante. Professora da rede Municipal de Ensino na cidade de Pendências/RN. E-mail: Karina.ang@hotmail.com

⁴² Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Do Rio Grande do Norte. Pós-graduada em Educação Infantil pela Instituição Anhanguera. Professora do município de Pendências/RN. E-mail: estelabatista17@hotmail.com

⁴³ Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Do Rio Grande do Norte. Pós-graduanda em Educação Infantil (FACIBA). Professora do município de Pendências/RN. E-mail: salionesilva@gmail.com

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Escola Inclusiva. Família.

ABSTRACT

The theme of inclusion always brings a series of questions and different understandings, especially in the face of the constant changes that society is going through, the school requirements are increasing, for children with special educational needs the challenges are even greater. The aim of the present work is to understand how inclusive education is nowadays, trying to observe which methods and actions are promoted to obtain a satisfactory development in children with different types of disability, knowing that the rights and education are equal for all, Regardless of their differences, taking into account the role of the family in partnership with the school It is a bibliographical and documentary research through which important legislation was analyzed that deal with the obligation to include in the regular school, among which the most relevant, we mention the Declaration of Salamanca (1994) and the Law of Guidelines and Bases of National Education, Law 9,394 / 06. An interview with the family and special student teacher was also elaborated, where they were able to expose their anxieties and their desires through the specialized educational service. In addition, the research dialogues with authors such as: Sassaki (1997, 2004), Mantoan (2003, 2005), among other theorists who researched the theme. From the study carried out, it can be concluded that despite the evolution of inclusion over time, and the defense of the Law increases the rights of children, adolescents and adults who have special educational needs, the school society still has many limitations in attending this Public, thus hindering the inclusion process, however, there is significant growth, since family and teachers have worked together for the benefit of their children. The research presented here brings points relevant to school inclusion as well as the participation of the family in this process.

KEYWORDS: Special Education. Inclusive School. Family.

INTRODUÇÃO

A educação como um todo, vive uma constante inovação, seja pelas mudanças tecnológicas às quais as crianças e adolescentes são expostos, ou mesmo pela necessidade de flexibilidade, intuindo, sobretudo, receber de forma satisfatória todos os tipos de criança, independentemente de sua posição social e/ou religiosa (em geral advinda da família). Todavia, o presente trabalho estará centrado na inclusão de crianças com necessidades especiais, independente de qual diferença se trata; muitas questões são levantadas quando se fala em escola inclusiva, assim, no decorrer desta produção, vamos

discorrer um pouco sobre como deve se dá a inclusão, bem como as responsabilidades da família no processo de aprendizagem de uma criança com necessidades especiais.

Partindo de um pressuposto de que todas as crianças, mesmo as que não têm nenhum tipo de deficiência, apresentam níveis de desenvolvimento diferenciados, o nosso objeto de estudo é a educação inclusiva e o papel da família e da escola no processo de ensino e de aprendizagem. Compreender o papel da escola na inclusão de alunos portadores de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. O presente trabalho busca entender qual o papel da família e da escola na inclusão e no processo de ensino e aprendizagem dos alunos especiais?

É importante conhecer e compreender quais as políticas públicas que se referem à educação inclusiva, seus documentos legais e o que diz a LDB/96 – Lei de Diretrizes e Bases, tendo em vista que se trata de um documento de fundamental significado para o bom desempenho da educação escolar. Como referenciais teóricos, trabalhamos com autores tais como: Mantoan (2005; 2003), Sasaki (2004); alguns Documentos Legais como a Declaração de Salamanca, entre outros. É preciso estar atualizado com o que é determinado em Lei sobre a inclusão, por vários motivos, mas em especial, para observar e apoiar os avanços, e buscar acabar com possíveis recuos que, porventura, venha a se fazer presente no sistema educativo.

O presente estudo apresenta os seguintes objetivos. Objetivo Geral: Compreender como se dá a educação inclusiva na atualidade a partir da participação da família e da escola nas ações visando o processo de ensino e aprendizagem da criança com necessidade especial, independentemente de sua especificidade.

Objetivos Específicos: Conhecer os aspectos legais e históricos da educação inclusiva; Compreender o papel e as contribuições que a família pode dar para que haja, de fato, bom desempenho escolar de uma criança com necessidade especial; Analisar o papel da escola e do professor frente ao processo de inclusão e de aprendizagem das crianças com necessidades especiais.

Para a elaboração do presente trabalho, foi aplicada pesquisa do tipo bibliográfica que, segundo Gil (2008) é desenvolvida com base em materiais já elaborados, sejam

livros ou artigos científicos; esta foi complementada pela pesquisa documental, que tem conceituação aproximada da bibliográfica, se refere a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou que ainda podem ser reformulados, podem ser documentos de arquivos, projetos escolares, dentre outros (GIL, 2008).

EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

Antigamente, tinha-se uma visão muito superficial em relação ao deficiente, seja qual fosse sua limitação, era entendido que estes não teriam competências necessárias para se desenvolverem socialmente. Suas diferenças os deixavam na escória social, eles eram xingados, considerados loucos e dignos de piedade, não eram aceitos como seres capacitados a conviver com as demais pessoas, ideias que eram de uma ignorância desmedida, os deficientes findam por serem isolados, e socialmente sacrificados. Mesmo Aristóteles, famoso filósofo e pensador grego, acreditava que, se a pessoa não fala é porque não pensa, e se não pensa, não podia ser considerada humana.

Segundo Pessoti (1984), apesar de não haver muitas literaturas que sirvam como referências históricas sobre as deficiências físicas, sabe-se que em Esparta, quando a criança nascia com algum tipo de deficiência física ou mental, eram consideradas subumanas, o que provocava sua morte ou abandono; essas ações indicam que não havia nenhum processo de interação com as crianças que apresentavam algum tipo de deficiência. Garcia diz que:

Nesse sentido, são conhecidas as medidas de Esparta, povo de grandes exércitos, em que um conselho de anciãos examinava, imediatamente, após o nascimento de uma criança, suas características físicas. Se o conselho inferia que ele não possuía as qualidades referidas para chegar a ser um grande guerreiro, o bebê era jogado de uma grande montanha para ser eliminado. Medidas semelhantes ocorriam em outras sociedades, em que os pais podiam decidir abandonar seus filhos às feras por considerá-las com alguma formação inadequadas (GRACIA, 2004, p. 18).

Dando continuidade às mudanças ocorridas em pró dos deficientes, em 1784, Valentin Haüy (1746-1822), fundou em Paris um instituto para crianças com deficiência visual. O instituto tinha entre seus alunos, o criador do sistema de leitura e escrita, conhecido por

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE; e, em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff (BRASIL/MEC, 2010, p. 11).

No século atual, apesar das significativas evoluções quanto ao atendimento e aceitação do deficiente, ainda existe um pouco de rejeição. Atualmente algumas leis defendem o processo de inclusão do deficiente, mas conforme Aranha (2004), no século passado esse direito não era assegurado.

Nos anos 60 e 70, grande parte dos países, tendo como horizonte a Declaração Universal dos Direitos Humanos, passou a buscar um novo modelo, no trato da deficiência. A proposição do princípio da normalização contribui com a ideia de que as pessoas diferentes podiam ser normalizadas, ou seja, capacitadas para a vida no espaço comum da sociedade (ARANHA, 2004, p. 12).

Apesar das muitas limitações referentes à educação especial e inclusiva, foi por meio da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura - UNESCO que mudanças significativas ocorrem quanto ao seu conceito, ancorados em um projeto que tem reconhecimento a nível mundial, como a UNESCO, promove-se uma nova visão, que dá ênfase a novos enfoques educativos em diferentes partes do mundo.

Falar de necessidades educacionais especiais implica enfatizar aquilo que a escola pode fazer para compensar as dificuldades do/a aluno/a, já que neste enfoque, entende-se que as dificuldades para aprender têm caráter interativo e dependem não apenas de limitações dos/as aluno/as, mas também da condição educacional que lhe é oferecida (CARDOSO, 2006, *apud* COSTA, 2016, p. 10).

A colocação de Cardoso (2006) explicita o quanto é interessante que crianças deficientes convivam com as “normais”, pois elas aprendem valores morais como respeito, solidariedade, compreensão, entre outros. Parafraseando o que diz a Declaração de Salamanca – A escola inclusiva é o lugar onde todas as crianças devem aprender juntas. – a reciprocidade no saber é o que torna a socialização enriquecedora para todos.

CONCEITOS DE INCLUSÃO E OS NOVOS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ao nos referirmos aos desafios ligados à Educação Inclusiva, podemos observar que este não é apenas deixado sob a responsabilidade da escola. Os desafios começam no âmbito familiar, quando a família precisa aprender continuamente a lidar com determinado tipo de deficiência; é um desafio para escola quando se observa pelo prisma de que a instituição recebe diferentes especificidades de deficiências, além de alunos denominados “normais”, mas que também requerem um olhar diferenciado. No entanto, o maior desafio é do próprio

O processo de inclusão escolar não é satisfatório apenas para os deficientes, mas também para os ditos “normais”, visto que, diante da convivência com desenvolverá censo de respeito, cidadania, solidariedade, atributos estes fundamentais para a construção de um cidadão. De acordo com Mantoan (2005):

Inclusão é a nossa capacidade de entender e receber o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. E para o estudante com deficiência, física, para os que têm comportamento mental, para os superdotados, e para toda criança que é discriminada por qualquer outro motivo. Costumo dizer que estar junto é se aglomerar no cinema, no ônibus e até na sala de aula com pessoas que não conhecemos. Já inclusão é estar com, é interagir com outro (MANTOAN, 2005, p. 96).

Prieto (2006) diz que:

a educação inclusiva tem sido caracterizada como um "novo paradigma", que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura com o instituído na sociedade e, conseqüentemente, nos sistemas de ensino (PIETRO, 2006, p. 40).

Sampaio (2009, p. 63) com base na teoria de Vigotsky, escrevem:

Se construir conhecimentos implica uma ação compartilhada, já que é através dos outros que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas, a diversidade de níveis de conhecimento de cada criança pode propiciar uma rica oportunidade de troca de experiências, questionamentos e cooperação. A aceitação da criança deficiente pelos colegas vai depender muito do professor colocar em prática uma pedagogia inclusiva que não pretenda a

correção do aluno com deficiência, mas a manifestação do seu potencial. A escola, nesta perspectiva, deve buscar consolidar o respeito às diferenças, vistas não como um obstáculo para o cumprimento da ação educativa, mas como fator de enriquecimento e melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem para todos, tanto para alunos com deficiência quanto para aqueles sem deficiência (SAMPAIO, 2009, p. 63).

Em consonância a citação acima descrita o professor deve criar meios que levem os alunos aprender por meio da convivência entre os educandos e deixar manifestar o potencial de cada um, consolidando os saberes adquiridos mesmo. A deficiência destes alunos não pode ser uma barreira que impeça a manifestação da capacidade que cada um deles tem neste processo de ensino-aprendizagem.

[...] a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p. 7).

Analisando a resolução acima podemos afirmar que o ensino educacional especializado ultrapassa as relações dentro da escola, transformando o ambiente escolar em um lugar de proporcionar a esses educandos a oportunidade de um ensino qualificado e direcionado a suas deficiências e especificidades. Segundo Bueno:

A escola inclusiva é um desafio, pois os sistemas pouco ou nada fazem, a inclusão exige modificações profundas, que demandam ousadia, prudência, política efetiva, oferecendo as crianças com deficiência educação de qualidade para que seja uma escola única e democrática (BUENO, 2001, p. 27).

Um dos maiores desafios enfrentados pelas escolas é a formação de professores do atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais. Priéto (2006), a expansão do acesso de alunos com necessidades educacionais especiais às classes comuns, constatável principalmente desde a última década do século XX, demanda investimentos de diversas naturezas para também assegurar a permanência desses educandos. O professor Xavier (2002) considera o seguinte:

a construção da competência do professor para responder com qualidade às necessidades educacionais especiais de seus alunos em uma escola inclusiva, pela mediação da ética, responde a necessidade social e histórica de superação das práticas pedagógicas que discriminam, segregam excluem, e ao mesmo tempo, configura, na ação

educativa, o vetor de transformação social para a equidade, a solidariedade, a cidadania (XAVIER, 2002, p. 19).

Como já foi mencionado anteriormente, inclusão não é somente direcionar os discentes dentro da sala de aula, porém é compreender suas limitações fazendo o uso de estratégias para que possam ser superadas. Valorizar a especificidade desses alunos, por meio de mecanismos que contribuam para o desenvolvimento educacional é uma forma de contribuir para o potencial de cada um deles.

A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DO ALUNO COM NECESSIDADES ESPECIAIS

Como já citado, a presença e acompanhamento da família é imprescindível na vida de qualquer criança, e quando se trata de uma criança deficiente é ainda mais importante para que possam ter um desenvolvimento integral. O principal papel da família é dispor de um lugar no qual as crianças possam se desenvolver e aprender a conviver, nesse sentido, a escola pode oferecer, além dos aprendizados comuns a todos os alunos, um bom desenvolvimento social.

Os esforços para acompanhar o desenvolvimento escolar é ainda maior quando se trata de uma criança com deficiência, pois exige dos membros familiares uma reorganização de papéis. Buscaglia diz que:

É nesse momento que receberão ajuda para formar atitudes básicas em relação à sua ótica futura – otimismo/ pessimismo, amor/ ódio, crescimento/ apatia, segurança/ frustração, alegria/ desespero – e ao aprendizado em geral (BUSCAGLIA, 1993, p. 36).

Ela considera esse período inicial da vida como um dos mais significativos para o desenvolvimento das crianças com deficiência, isso porque a vida em família pode proporcionar as condições necessárias para o desenvolvimento inicial da criança, ao sentir-se bem acolhida, compreendida e instruída nesse ambiente, os demais meios sociais nos quais será inserido poderão ser melhores vivenciados. Cambuzzi afirma que:

[...] é importante notar que as famílias são imprescindíveis no processo educacional dos filhos, pois, as crianças demonstravam que estavam desenvolvendo autonomia, conscientização do outro e a convivência em grupo. Lembra que vale salientar que é fator fundamental a parceria escola/família, pois são agentes de transformação em termos

individuais e, coletivamente, favorecem a mudança de visão, ainda distorcida, que a sociedade tem a respeito do deficiente (CAMBRUZZI, 1998, p. 90).

É notório que a família se preocupa com o desenvolvimento da filha e que nos primeiros anos de vida sua angústia era maior, porém hoje tem encontrado amparo na escola para que não exista nenhum tipo de discriminação e exclusão por parte das outras crianças na escola.

Em relação ao comportamento da sua filha, foi questionado sobre quais são as emoções sentidas por ela em relação à deficiência, em resposta a mãe disse:

Devido ao problema dela, ela não é muito de falar o que sente, por causa da timidez. Tento falar com ela pra se abrir e dizer o que sente, mas dificilmente ela se abre. Procuro sempre a escola pra saber como ela se comporta, mas a professora diz que ela tem o mesmo comportamento que em casa; é retraída e inclusive não tem muitas amigas.

Casares e Caballo (2000, p. 15), afirmam que a timidez é um comportamento social retraído e passivo, que está possivelmente associado à inatividade, apatia, indecisão, insegurança, submissão, indiferença, lentidão, ansiedade, medo, pensamentos negativos, baixa autoestima, julgamento negativo de si mesmo, dentre outros comportamentos.

Sendo assim crianças com timidez devem ter um acompanhamento próximo para o melhor desenvolvimento e empenho escolar.

No que se refere como a deficiência da filha afetou a sua vida familiar a mãe respondeu:

Me afetou em todos os aspectos, me preocupo muito com a felicidade dela, de como ela se relaciona com o problema dela pois percebo que tem afetado muito o comportamento dela. Desde que descobrimos o problema nunca mais deixei de procurar ajuda e tentar ajudar ela da melhor maneira possível.

Ao analisar a fala da mãe percebemos que a família se preocupa e acompanha o desenvolvimento da filha e busca mecanismos de auxílio que possibilitem a ampliação do conhecimento da mesma. Para Santos (1999, p. 78):

A participação da família é de suma importância no movimento da inclusão. Seja de forma individualizada ou por meio de suas organizações, é imprescindível a sua participação para que a

continuidade da luta por sociedades mais justas para seus filhos seja garantida. É importante sua participação, pois assim a família irá exercer sua cidadania e funcionará como um veículo por meio do qual seus filhos possam aprender a ser (SANTOS, 1999, p. 78).

Sendo assim o trabalho em conjunto da família e da escola devem ser primordiais para que a inclusão seja efetivada dentro das nossas escolas levando essas crianças e adolescentes a um nível de aceitação digna, que estes sejam vistos como parte de um todo e não parte isolada.

Bordenave (1983) reforça que:

a qualidade da participação se eleva quando as pessoas aprendem a conhecer sua realidade; a refletir; a superar contradições reais ou aparentes; a identificar premissas subjacentes; a antecipar consequência; a entender novos significados das palavras; a distinguir efeitos de causas, observações de inferência e fatos de julgamentos (BORDENAVE, 1983, p. 72-73).

Juntas, família e escola são capazes de superar os desafios que a exclusão traz para dentro da convivência familiar e escolar, descobrindo uma na outra mecanismos, formas e caminhos que elevem o desenvolvimento social e cognitivos das crianças e adolescentes no contexto escolar.

O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE INCLUSÃO

A princípio, quase sempre há uma resistência por parte dos profissionais da educação em promover o processo de uma escola inclusiva, pois requer especializações, que nem sempre estão ao alcance do profissional.

Sobre o papel do professor no processo de ensino e inclusão, Gómez diz que:

O professor é a chave do processo pedagógico e modelo a ser espelhado em diversas situações pelos alunos. Nesta dimensão, o processo de inclusão necessita de professores especializados para todos os alunos. Portanto, eles terão de voltar a estudar, a pesquisar, a refletir sobre suas práticas e a buscar metodologias inovadoras de ensino para esse fim (GÓMEZ, 1992, p. 103-105).

Mesmo que o professor trabalhe com uma turma sem alunos com diagnósticos de necessidades especiais educacionais, ele precisa compreender que os níveis de aquisição não são iguais; sobre isso, Carvalho discorrer que se faz:

Necessário que todos os professores assumam que as diferenças individuais no processo de aprendizagem são inerentes à condição humana e explicam porque: alguns alunos são mais dedicados e esforçados; outros dão preferência a determinados conteúdos; há aqueles que são mais lentos, enquanto outros realizam a transferência de aprendizagem com enorme facilidade. Alguns exigem muitos estímulos para se manterem atentos e interessados enquanto há os que aprendem com, sem ou apesar do professor (CARVALHO, 1998, p. 22).

O professor de início recebeu a entrevista sem nenhuma objeção ou impedimento. De início foi questionado a sua experiência em sala de aula e sobre sua atuação não Educação Especial e a mesma respondeu da seguinte forma:

Infelizmente minha experiência pouca para lidar com alunos especiais é pouco, pois leciono há 28 anos e não e durante minha graduação não recebi nenhum tipo de preparo e durante esses anos também não me aprimorei quanto a essa necessidade. Já recebi muitos alunos especiais, mas sempre me senti despreparada para cuidar delas.

Em seguida foi questionada a professora o que a mesma entendia sobre a definição da inclusão escolar e assim a mesma respondeu:

Entendo que é uma forma de inserir alunos dentro de um sistema educacional especializado, e que infelizmente esse sistema ainda se tem um caminho longo a percorrer. Se de fato todas as leis e proposta inclusivas saíssem do papel eu com certeza não estaria tão angustiada como professora, pois tenho alunos especiais em minha sala de aula. E acima de tudo isso, se a família em parceria com a escola tiver um só objetivo assim teremos a verdadeira inclusão que tanto esperamos.

Mediante a fala da educadora verificamos que ela possuiu um breve entendimento sobre as leis e propostas inclusivas e ressalta que a união entre a família e a escola é primordial para o sucesso educacional dos alunos, buscando juntos a promoção inclusiva.

Segundo Tiba (2007, p. 187):

a educação escolar é diferente da educação familiar. Não há como uma substituir a outra, pois ambas são complementares. Não se pode delegar à escola parte da educação familiar, pois está é única e exclusiva, voltada à formação do caráter e aos padrões de comportamentos familiares.

A afirmativa acima reforça que o trabalho em conjunto da família é a união perfeita da para promover a crianças e adolescentes um desenvolvimento emocional e educacional necessário.

As duas questões seguinte foram sobre a participação da educadora em atividades continuadas que estas tivessem menção a inclusão e em resposta a mesma disse:

Sim! De alguns minicursos e conferências, mas confesso o meu despreparo ainda de tratar desse assunto, porque é tudo visto superficialmente e a realidade tão distante de nós, que foge da realidade da sala de aula e com certeza, sem elas não é possível renovar nosso saber e nem mesmo esta a parte de toda a mudança que sempre ocorre no sistema educacional, bem como as novas práticas pedagógicas existentes.

Marin (2005, p. 6) ressalta que a formação continuada consiste em propostas que visem à qualificação, à capacitação docente para uma melhoria de sua prática, por meio do domínio de conhecimentos e métodos do campo de trabalho em que atua.

Por fim foi questionada a professora sobre o apoio recebido da direção, coordenação, e outros, para atender dando suporte aos alunos portadores de necessidades especiais, e ela respondeu:

De maneira geral hoje aqui na escola onde leciono, percebo que ambos se angustiam com a situação dos alunos especiais aqui na instituição. Dos quatro alunos com necessidades especiais que temos aqui na escola apenas uma tem atendimento especial, pois a mesma tem dificuldade em locomoção, sendo assim há uma preocupação maior em auxiliar esse tipo de aluno. Porém há muito que se deva fazer é muito preocupante e frustrante.

A professora reforçou também que sem a família nada é possível fazer e que se as mesmas em parceria com a escola juntas alcançaram o objetivo esperado, que é a promoção de um atendimento direcionado especializado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto e construção de uma escola com boa qualidade para todos, tendo por preceito a inclusão é desejada por todos os atores que fazem parte das instituições de ensino – gestores, professores, alunos, pais e sociedade como um todo, entretanto, apesar de existir a consciência sobre a importância de ações que promovam a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais, existe também os entraves, muitos deles financeiros e enfim, é preciso desnudar-se de preconceitos, pois a inclusão requer um novo olhar de todos, não é fácil para ninguém, mais do que um olhar profissional, é

preciso um olhar humano; ter práticas reflexivas, posicionar-se frente às dificuldades de forma consciente, buscando promover uma educação inclusiva, desenvolvendo mais do que saberes pontuais e conteúdos programáticos, mas oferecer a oportunidade da criança com necessidades educacionais especial de vislumbrar novos horizontes e possibilidades de crescimento.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Márcia Ângela da S. **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: Questões para reflexão.** Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul/set. 2010.
- ALVES, Rubem. **Histórias de quem gosta de ensinar.** Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- ANTIPOFF, Helena. **A educação de bem dotados.** Rio de Janeiro, SENAI, 1992.
- ARANHA, M.S.F., LARANJEIRA, M.I. **Brasil, século XX, última década.** Mimeo, 1995.
- ASSIS, Olney Queiroz; POZZOLI, Lafayette. **Pessoa portadora de deficiência: direitos e garantias.** 2. ed. São Paulo: Damásio de Jesus, 2005.
- AVELAR, Mônica Corrêa. **Interesses e necessidade de crianças superdotadas.** Mimeo, 2009
- ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM IV).** 4. Ed. Porto alegre: Artes Médicas, 2002.
- BEERENDS, Lais. **A Cinoterapia na inclusão social.** In: IESDE Brasil S/A. **Projetos de Inclusão Social: casos de sucesso.** Curitiba: IESDE Brasil S/A, 2007.
- BORDENAVE, Juan E. Díaz. **O que é participação?** São Paulo: Brasiliense, 1983. (Coleção Primeiros Passos).
- BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v23n1/1516-7313-ciedu-23-01-0001.pdf>. Acesso em: 11/05/2016.
- BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999,** que regulamenta a Lei nº 7.853/89.
- BUSCAGLIA, L. **Os deficientes e seus pais.** Trad. Raquel Mendes. 2.ed. Rio de Janeiro: Record, 1993.

CAMBRUZZI, Rita de Cássia Silveira. **Estimulação Essencial ao portador de Surdez.** Anais do III Congresso Ibero-Americano de Educação Especial, volume 3. Foz do Iguaçu – PR: Qualidade, 1998. p. 86-90

CARMO, A. A. do. **Deficiência física:** a sociedade brasileira cria, “recupera” e discrimina. Brasília: Secretaria dos Desportos/PR, 1991.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva:** com os pingos nos is. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____. **Temas em educação especial.** Rio de Janeiro: WVA, 1998.

CASARES E CABALLO, Edwiges F.M. **Estudos de caso em psicologia clínica comportamental infantil,** 2000.

CORREIA, L. M. **Alunos com necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares.** Porto: Porto Editora, 1ª. Edição, 1997.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre princípios, política e prática em educação especial.** Conferência Mundial de Educação Especial. Salamanca: s/ed., Junho de 1994

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir.** Lisboa: Asa, 2002. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/busca?q=ARTIGO+208+DA+CONSTITUI%C3%87%C3%83O+FEDERAL> Acesso em 10/01/2017, às 19:04

HADDAD, M. A. O.; SEI, M.; BRAGA, A. P. **Perfil da Deficiência Visual em Crianças e adolescentes.** Disponível em: <<http://www.icevi.org/publications/icevix/wshops/0348.html>> Acesso em 20 de maio 2017.

JESUS, M.B.P.; NOGUEIRA, V.O. **Assistência de enfermagem aos pacientes sob investigação de epilepsia submetidos ao vídeo-eeeg prolongado.** Journal Epilepsy Clin. Neurophysiol, v.14, n.4, p.171-175, 2008.

JIMENEZ, R. B. (org) **Necessidades educativas especiais.** Dinalivro: Lisboa, 1994.

LUFT, Celso Pedro. **Minidicionário Luft.** 13 ed. São Paulo: Editora Ática, 1998.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar de deficientes mentais:** que formação para professores? In: MANTOAN, Maria Teresa Egler. (org.) A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon; SENAC, 1997.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: Contextos Sociais.** Editora: Artmed, São Paulo, 2003.

PENNA, Adriana Maria: **Educação Especial e os Diferentes Tipos de Necessidades Especiais.** Editora: Prominas, Belo Horizonte, 2011.

_____. **Inclusão escolar:** pontos e contrapontos, Rosangela Gavioli Prieto: Valeria Amorim Arantes (Org.). 5. Ed. São Paulo: Summus, 2006.

_____. A hora da virada. **Inclusão: Revista da educação especial.** Brasília, p. 24-28, out/2005.

_____. **Inclusão escolar:** O que é? Por que é? Como fazer? 1. ed. São SAMPAIO, CT. and SAMPAIO, SMR. **Educação inclusiva:** o professor mediando para a vida [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, 162 p. ISBN 978-85-232-0627-7. Available from SciELO Books

SASSAKI, R. K. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, Sergio Gomes. **Direitos Humanos:** entre o princípio de igualdade e a tolerância, 2010 Revista Praia Vermelha/Rio de Janeiro.

SILVA, K. F. W.; MACIEL, R. V. M. Inclusão escolar e a necessidade de serviços de apoio: como fazer? **Revista do Centro de Educação Santa Maria**, Santa Maria, n. 26, 2005.

SILVA. Cirlene Maria da. **Os Desafios Da Educação Inclusiva E A Escola Hoje.** Anuário De Produções Acadêmico-Científicas Dos Discentes Da Faculdade Araguaia. Sistema Integrado de Publicações Eletrônicas da Faculdade Araguaia – SIPE. v.3 · 2015 · p. 133-146.

TIBA, Içami. **Disciplina, limite na medida certa.** - 1ª edição. São Paulo: Editora Gente, 1996.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre necessidades educativas especiais:** acesso e qualidade. Brasília: CORDE, 1994.

ZACHARIAS, V. L. C. **Necessidades especiais.** Disponível em: <www.centrorefeducacional.com.br> Acesso em: 10 maio. 2017.

CAPÍTULO XIII

FANFARRA BOANERGES BASTOS – A FÊNIX DO NOROESTE FLUMINENSE

Ederilton Cassiano Toledo⁴⁴; João Paulo de Oliveira Faria⁴⁵;
Diosnel Centurión⁴⁶.

DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2021.01-13

RESUMO:

As fanfarras, comuns nos desfiles cívicos, têm perdido investimentos do poder público e das instituições particulares de educação. A Fanfarras Estadual Boanerges Bastos – FAEBB, criada em 1958, hibernou até o seu ressurgimento no ano de 2005, embora fosse fonte de interesse e participação dos discentes. Questiona-se qual proveito pedagógico da fanfarras na história do C. E. Buarque de Nazareth de Itaperuna – CEBN– RJ? Em que o incentivo desta atividade traz benefícios aos discentes. Tendo como norteadoras estas indagações buscou-se a reconstrução desta história, pois não há registros escritos deste fato educativo e que não pode se perder na memória desta instituição. Utilizou-se o método fenomenológico, pois como nos ensina Martins, 2009, o empreendimento se concretiza pela descrição, interpretação e compreensão de experiências de sujeitos que experienciam os fenômenos objetos de estudo. Seguindo esta orientação foram realizadas entrevistas não estruturadas no fito de construir uma linha histórica deste fenômeno. Todavia não fora o único método de coleta de dados uma vez que se buscou junto aos atores e em documentos guardados no CEBN informações para a construção do presente trabalho. Os resultados mostram que a fanfarras em todos os tempos se mostrou um interessante instrumento pedagógico, porém não fora aproveitado em sua potencialidade pelos dirigentes da instituição. Conclui-se que os dados coletados indicaram a importância de maior investimento e propagação desta ferramenta como instrumento de enfrentamento ao bullying, a indisciplina e a letargia aos estudos.

PALAVRAS-CHAVE: Fanfarras. Educação. História oral. Prática Pedagógica.

ABSTRACT:

Fanfare, common in civic parades, has lost investments from the public authorities and private educational institutions. The Boanerges Bastos State Fanfarras - FAEBB, created

⁴⁴ Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Americana del Paraguay (2017). Atualmente é Professor Docente da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro - Santo Cristo. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4855072868340208>. E-mail: ederilton138@gmail.com

⁴⁵ Mestre em Ensino pela Universidade Federal Fluminense (UFF/INFES) e Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Americana Py. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3561556631615160>. E-mail: jpfaria25@hotmail.com

⁴⁶ Doutorado (Ph.D.) em Comunicação Internacional - Macquarie University, Australia (2000). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6215897838183089>. E-mail: lensoid@gmail.com

in 1958, hibernated until its resurgence in 2005, although it was a source of interest and participation of the students. It is questioned which pedagogical advantage of the fanfare in the history of C. E. Buarque de Nazareth de Itaperuna - CEBN– RJ? In which the incentive of this activity benefits the students. Based on these questions, we sought to reconstruct this history, as there are no written records of this educational fact and it cannot be lost in the memory of this institution. The phenomenological method was used, as, as Martins, 2009, teaches, the enterprise is concretized by the description, interpretation and understanding of the experiences of subjects who experience the phenomena object of study. Following this guidance, unstructured interviews were conducted in order to build a historical line of this phenomenon. However, it was not the only method of data collection, since information was sought from the actors and documents stored in CEBN for the construction of the present work. The results show that the fanfare at all times proved to be an interesting educational tool, but it was not used in its potentiality by the leaders of the institution. It is concluded that the collected data indicated the importance of greater investment and spread of this tool as an instrument to face bullying, indiscipline and lethargy in studies.

KEYWORDS: Fanfare. Education. Oral history. Pedagogical Praticce.

INTRODUÇÃO

A Educação Musical no Brasil tem início muito antes da chegada dos colonizadores em nossa terra. Aqui os silvícolas, habitantes nativos, já realizavam tal tarefa, pois era de grande importância em seu cotidiano a vivência musical. Dançavam e cantavam com acompanhamento de instrumentos musicais para glorificar suas divindades pelos sucessos nas batalhas, na pesca, caça e em celebrações das mais diversas, como casamentos, nascimentos e funerais.

Seeger citado por Silva (1995, p. 393) assim registra sobre a música e os festejos.

A música – estrutura de som e tempo – é geralmente considerada pelos índios parte fundamental de sua vida e não apenas uma de suas opções [...] Os instrumentos musicais na América do Sul compartilham da importância da música. São tidos, frequentemente, pelos nativos, como objetos que incorporam um poder identificado com diversas espécies de espíritos, seres ou grupos de pessoas [...] Os instrumentos musicais [...] empregam escassos recursos para obter uma ampla gama de sons. Utilizam em geral, a percussão ou a alteração da coluna de ar (como flautas). São raros os exemplos aborígenes de instrumentos de corda, e poucos os tipos de tambor. A voz geralmente não considerada como instrumento, constitui, provavelmente, a produção mais comum de música indígena. A música é uma faceta importante na vida social e os instrumentos musicais são parte importante da cultura material (SILVA, 1995, p. 393).

Com a chegada dos portugueses novos tempos sobrevêm e o nativo vê a descaracterização de sua musicalidade primitiva por conta da maciça influência dos jesuítas que lhes trouxe a apreensão da musicalidade europeia (MARIZ, 1994).

Como bem registra a emblemática cena do Filme A Missão – 1986, do Diretor Roland Joffe os jesuítas utilizaram da música para abeirar dos índios e propagar a fé cristã. Corais de crianças indígenas embelezavam as cerimônias religiosas das Igrejas aqui edificadas.

Aceitaram-lhes a música às vezes, outras, sempre em língua tupi, mas de inspiração religiosa católica. Essa música, e provavelmente outras tiradas do antifonário gregoriano, é o que os jesuítas ensinavam aos meninos índios já catequizados (ANDRADE, 1963, p. 19).

Foram os jesuítas que sistematizaram a Educação Musical no Brasil, como nos demonstra Bortoloti apud Almeida (2007), ao dizer que a música passa a constar do ensino nos colégios. Diz ainda que os religiosos prepararam uma apresentação com repertório em estilo indígena, utilizando os instrumentos dos nativos no qual as letras louvaram o Deus cristão. Bortoloti, citado por Almeida, afirma que os religiosos fizeram boa utilização da música como instrumento de aculturação, sobretudo no interior dos aldeamentos. E não apenas a música fora usada com fim da evangelização, mas também o teatro. Silveira, (2008) acrescenta que a Pedagogia jesuítica fazia com que entre si as crianças se educassem inclusive que os religiosos chegaram a importar órfãos de Portugal, que aqui vinham estudar e ajudar no processo de evangelização e aculturação dos curumins.

Os jesuítas desenvolveram seu ministério por quase dois séculos, até que o primeiro-ministro de Portugal, o Marquês de Pombal os expulsou das dominações portuguesas. A Educação, até então entregue às mãos dos religiosos, tem um momento de quebra e estagnação. Segundo Romanelli (2002) 13 anos transcorreram da expulsão até que fosse tomada a primeira providência para substituição dos educadores, causando várias dificuldades, desmantelando a estrutura administrativa e a uniformidade pedagógica bem como a mudança de um nível escolar para o outro.

Com a expulsão dos jesuítas, os índios revoltados com tal medida se retiraram para regiões remotas e foram trocados no serviço da música pelos africanos trazidos para o Brasil (MARIZ, 1994, p. 39).

Após a reforma Educacional do Marquês de Pombal o ensino da música permaneceu, não mais com o caráter religioso, mas ainda de tradições europeias e com o canto gregoriano.

A música foi se difundindo pelo território brasileiro de modo que não era mais exclusividade das igrejas e escolas.

É notável a presença da música na vida cotidiana mineira de então, não só nas igrejas como em outros tipos de festas sociais e militares. A música estava nas casas contando com a participação de pessoas da família e até mesmo de escravos. Formavam-se trios, quartetos, quintetos que animavam os saraus elegantes ou as serenatas românticas pelas ruas em noites enluaradas (LOUREIRO, 2003, p. 47).

A chegada da família real e a corte portuguesa ao Brasil trazem grande impulso à vida cultural da Colônia devido a grande importância que o rei dedica às artes e por todas as medidas que aqui ele implanta, além da chegada concomitante de vários artistas junto a família real e a corte portuguesa. As medidas reais de impulso à Educação e a cultura são, entre outras, a criação da Biblioteca Real, a criação dos primeiros cursos superiores, da Escola Nacional de Belas Artes, o surgimento das Academias Militares.

A música foi também outro aspecto da proteção e encorajamento feito com liberalidade, por D. João VI, a tudo que pudesse elevar e incrementar o espírito humano. Todos os que cultivavam esta arte com algum sucesso era objeto de magnificência (ALMEIDA, 1989, p. 49).

Com o retorno de D. João VI e a corte portuguesa para Portugal e mais tarde a independência do Brasil o país fica empobrecido e sem condições de financiar suas escolas, que a este momento de acordo com a Constituição de 1824 em seu Artigo 179 determinava: “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos”.

Em 1852, Gonçalves Dias, então Ministro no Segundo Império assim relata a situação das escolas públicas:

Tenho consciência de não me ter nunca faltado com coragem para dizer a verdade, por amarga que fosse [...] Tenho expedido livremente o que penso, e não quererei que V. Ex^a se persuada que entrou nisso amor ou

ódio; mas é que são tristes e tão desgraçados os fatos, que a sua exposição singela parece converter a verdade em sátira, e um Relatório tão circunspecto, como o tentei fazer, em artigo de jornal oposicionista (GONÇALVES DIAS, 1852 apud ALMEIDA, 1989, p. 337).

O mesmo relatório ainda nos revela que o ensino da música se fazia presente nos currículos dos Liceus (escolas de ensino secundário) e no Colégio Pedro II.

A República se instala no Brasil nos idos de 1889, quando se mantêm os princípios positivistas, a laicidade e os princípios da liberdade e gratuidade do Ensino Público primário. A República brasileira fora marcada por diversas reformas educacionais. Estas foram assim denominadas: Primeira Reforma – Benjamim Constant - 1890; Segunda Reforma – Rivaldália Correia – 1911; Terceira Reforma – Carlos Maximiliano – 1915; Quarta Reforma – João Luiz – 1920.

As ditas reformas pouco auxiliaram a Educação brasileira que à época tinha a taxa de analfabetismo de sua população na casa dos 80% (ALMEIDA, 2007).

A política brasileira na década de 20 fora sublinhada por episódios que mudaram seus caminhos. Neste novo rumo dá-se início o que fora denominado o período da Segunda República, que durou de 1930 a 1936. Neste instante fora criado o Ministério da Educação e Saúde Pública que editou decretos de criação do ensino secundário e as universidades brasileiras inexistentes até o momento. Fora também por intermédio da criação deste Ministério que se deu a criação do Conselho Nacional e os Conselhos Estaduais de Educação.

O Capitalismo categoricamente assumido pelo Brasil depois da Revolução de 1930 influencia a Educação que para atendimento das exigências do novo sistema investe na educação tecnicista. Este sistema é criticado pelos educadores nacionais pela forma elitista de concepção de Educação. Deste descontentamento dos educadores nasceu o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, escrito por Fernando de Azevedo, o qual entre outras reivindicações reivindicava uma escola não excludente e alicerçada nas descobertas científicas de motivação e cognição da época. Este Manifesto foi o germe de iniciativas de vários educadores nacionais. Daí, Silveira (2008, p. 16) conclui: “Em 1934, foi promulgada a Constituição mais liberal das nossas Constituições até então. Ela incorporou grande parte da demanda dos liberais sobre Educação. Porém, sua vida foi

curta e seus efeitos concretos não foram sentidos devido à implantação do regime autoritário: o Estado Novo”.

Sob o domínio do Estado Novo a Constituição de 10 de novembro de 1937 destituiu conquistas alcançadas até então, nesta, a arte, educação e ciência passam a não mais ser dever do Estado, mas entregue à livre iniciativa individual, trata ainda, a dita constituição da inclusão obrigatória nos currículos das escolas primárias, secundárias e normais da disciplina Trabalhos Manuais. Manifestação clara do ideário de uma educação destinada à população menos abastada que ficaria a cargo dos trabalhos manuais enquanto à outra caberiam os trabalhos intelectuais (ALMEIDA, 2007).

O fim do Estado Novo e a promulgação da Constituição de 1946 recuperam conquistas perdidas no período anterior como a imprescindibilidade da União em preceituar a educação do Brasil e a Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 1961.

O ano de 1964 traz outro revés para o país e para Educação Nacional e as conquistas anteriormente adquiridas são perdidas com o golpe militar de 1964 que classificou os avanços inspirados no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova como subversivas e comunistas. A arbitrariedade da ditadura dominou a Educação e a nação até a redemocratização na década de 80.

Paralelo a este conturbado cenário político nacional a Educação Musical lutava para não se apagar. Os músicos permaneciam na função docente e propiciavam à classe dominante um falso sentimento de estar participando da cultura européia. O piano e o violão eram os instrumentos de maior procura para aulas particulares e/ou conservatórios. Os cursos superiores de música nascem neste período.

A classe dominante branca ou branca-por-autodefinição desta população majoritariamente mestiça, tendo como preocupação maior, no plano racial, salientar sua branquitude, no plano cultural sua europeidade, só aspirava a ser lusitana, depois inglesa e francesa, como agora só quer ser norte-americana. [...] A imitação do estrangeiro que era inevitável não seria um mal em si, [...] O mal residia e ainda reside na rejeição de tudo o que era nacional e principalmente popular, como sendo ruim, porque impregnado de subalternidade da terra e da inferioridade dos povos de cor (RIBEIRO, 1983, p. 144).

Desde o primeiro plano de Educação Musical Nacional criado por Heitor Villa-Lobos até a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional várias mudanças com construções, conquistas e revezes aconteceram pela política brasileira. Inspirado pelos ideários do Modernismo, Heitor Villa-Lobos criou na década de 30 a Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA); departamento governamental com o objetivo de propagar nas escolas o canto orfeônico e o nacionalismo musical. Citada por Almeida (2007), Rosa Fuks enumera os princípios do canto orfeônico no grau de importância indicado por Villa-Lobos: 1º - a disciplina; 2º - o civismo; 3º - a educação artística. Contudo, vários autores hesitam quanto ao verdadeiro interesse pela causa musical, apontando o uso do mesmo como objetivo de propaganda política para a ditadura de Getúlio Vargas.

Com a redemocratização do país, a LDB de 1961 substituiu o Canto Orfeônico pela Educação Musical que implanta novas ideias sobre o ensino da música inspiradas nas tendências e métodos vindos da Europa.

Loureiro (2003) descreve o Regime Militar como um abalo. Com os militares, fora promulgada a lei de ensino 5.692/71. Com ela o ensino da arte perde importância no interior escolar, onde a arte passa a ser trabalhada de forma interdisciplinar. Isto feito, o ensino da música foi desaparecendo do interior escolar, principalmente das escolas públicas, fato que caracteriza a elitização do Ensino da Música que permanece em escolas particulares especializadas.

A década de 80 traz um período de grande reflexão para os arte educadores quanto às suas formações e competências necessárias para a prática profissional e formação dos novos docentes. Espaço este que encontrou eco nas Universidades e Associações dos professores de música. Destas reflexões nascem reformas estruturais e curriculares. Este engajamento resultou na conquista da inclusão da Arte como componente obrigatório nos currículos da Educação Básica na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que passa a compor-se das quatro linguagens artísticas, a saber – artes visuais, artes cênicas, música e dança.

Entretanto, como nos ensina Penna, (2001), estar presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, não garantiu o retorno da música à escola como se

esperava, pois, uma gama de políticas educacionais desfavoráveis e diferenças entre as propostas dos PCNs e o ensino público brasileiro criam esse empecilho. Os PCNs são um agrupamento de documentos publicados pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC), publicado em 1997. Dos que versam sobre a Arte são dois volumes. Um direcionado ao público do Ensino Fundamental Primeiro Segmento e outro ao Segundo Segmento.

Vislumbrando que tais iniciativas não foram suficientes por motivos variados para garantir a Educação Musical nas escolas brasileiras, em 18 de agosto de 2008 o então presidente Luís Inácio Lula da Silva sanciona a Lei número 11.769 que altera a Lei número 9.394, de 22/12/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica, que passa a vigorar acrescido do seguinte parágrafo no Artigo vinte e seis: “§6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste Artigo” (LDB, 1996).

Inúmeras vezes a primeira experiência musical da criança se dá na fanfarra escolar. A fanfarra encanta e atrai a si com olhos brilhantes aqueles que a assistem e, por conseguinte, nela se incorporam.

Dias, citado por Alencar (2010) assim se expressa sobre as fanfarras:

Nos dias de hoje, as bandas de música estão ligadas a eventos cívicos. Engalanados em seu fardamento reluzente, músicos militares executam os hinos pátrios e alguns dobrados para animar o público, antes que as autoridades presentes assumam o comando da solenidade. Ou então, nos desfiles e paradas, o ritmar das fanfarras de escolas públicas mantém disciplinados os estudantes que marcham pelas ruas da cidade. Pelo país a fora, existem, sim algumas bandas sinfônicas profissionais – poucas, mas de significativa atuação cultural – mantidas pelo Estado ou pela iniciativa privada, e que se dedicam quase exclusivamente a um repertório de concerto mais sério e elaborado, com músicos altamente preparados. Mas a grande maioria das bandas ainda é constituída pelos militares e escolares, e todas são importantes núcleos de iniciação musical da juventude (ALENCAR, 2010. p. 45).

METODOLOGIA

Do fato dos registros destes acontecimentos serem exclusividade da memória daqueles que vivenciaram os fenômenos, o método de pesquisa que direcionou este trabalho foi o fenomenológico, pois como ensina Martins (2009 p. 47), o método básico de coleta é a voz da pessoa que vive um dado fenômeno.

O método fenomenológico é adequado quando se pretende empreender pesquisas sobre fenômenos humanos vividos e experienciados. O empreendimento se concretiza pela descrição, interpretação e compreensão de experiências de sujeitos que experienciam os fenômenos objetos de estudo (MARTINS, 2009, p. 48).

Entretanto, a oralidade serviu como ponto de partida, mas também se buscou a materialização destas memórias em possíveis fotografias e/ou outros que houvessem guardados com os diferentes atores de diversas épocas.

O estudo é de tipo descritivo, com elementos historiográficos, e nível qualitativo. Existem definições várias do termo historiografia. Quando se trata da história de um componente educativo, como é a fanfarra, é necessário verificar os registros e o percurso histórico dessa atividade no contexto do colégio em estudo. Nesse sentido, os depoimentos e documentos dão uma visão mais completa sobre essa realidade.

Sendo que se realizou estudo de campo, com entrevistas, o estudo é de tipo descritivo, pois, sua natureza é caracterizar o fenômeno em seu estado real, visando apresentar esses aspectos para compreender a situação em que está. O interesse é abordar o tema desde seu contexto para que se tenha maior conhecimento de sua natureza.

A pesquisa descritiva visa descrever as características de certa população ou fenômeno ou estabelecer relações entre variáveis; envolvem técnicas de coleta de dados padronizadas (SAMPIERI et al., 2006, p.103).

No desenvolvimento desta pesquisa foi utilizada a metodologia do tipo descritiva, pois segundo Sampieri et al. (2006, p. 101): “os estudos descritivos, medem, avaliam ou coletam dados sobre diversos aspectos, dimensões ou componentes do fenômeno a ser pesquisado”.

O trabalho que ora se apresenta pretende abordar as vivências relativas aos acontecimentos ocorridos com os membros da educação musical de discentes, funcionários e familiares dos alunos envolvidos na Fanfarra Estadual Boanerges Bastos,

extraídos de suas memórias e arquivos pessoais sobre as aulas, os encontros, as apresentações cívicas, sociais e concursos nos quais foram partícipes, para que professores, alunos e demais membros da dita comunidade, possam ter conhecimento da história e alicerce no qual fora construído este patrimônio cultural escolar; assim como as gerações futuras possam ter uma revisão sistemática do que já foi, do que está e do que poderá ser construído enquanto patrimônio cultural desta comunidade.

Serve-se também, como aporte teórico na revisão e elaboração de novos projetos cívicos e culturais, uma vez que os resultados alcançados foram de grande relevância, tendo sido por algumas vezes expoente no Estado do Rio de Janeiro e por fim condecorada como a melhor fanfarra do Brasil em sua categoria.

Traz à tona ainda reflexões sobre o currículo da educação musical escolar com luzes ao alcance do componente emocional da educação musical.

Os dados foram coletados utilizando a entrevista. Sendo o estudo de enfoque qualitativo, a entrevista foi pensada para coletar as falas, depoimentos e experiências dos autores remanescentes e aqueles que tiveram participação direta nas fanfarras. A entrevista, conversas interpessoais com os participantes do estudo, tem a vantagem porque os respondentes podem falar abertamente dos elementos educacionais que as fanfarras tiveram neles ao longo dos anos. Nas entrevistas foram indagados o significado e utilidade que as fanfarras tiveram na vida pessoal, familiar, comunitária e social dos participantes.

RESULTADOS: ANÁLISE E DISCUSSÃO

Este estudo é basicamente qualitativo, baseado em entrevistas interpessoais para colher as opiniões, percepções e a memória histórica dos atores históricos e seus descendentes sobre a Fanfarra. Os remanescentes dessa experiência compartilharam suas experiências e explicitaram aquilo que formou parte da sua vida e o valor educativo que isso tem tido em suas famílias e na comunidade em geral.

Portanto, os resultados provêm das falas e depoimentos dessas pessoas. As falas abrangem tanto a importância cultural e social que as fanfarras tiveram em suas vidas e

como serviu como elemento de união, camaradaria, senso de comunidade e até de pertença entre os membros. Aí se percebe o seu valor na educação não formal.

Esses resultados foram processados e apresentados seguindo a categorização como sugerem alguns autores. Para tanto, apresentar-se-á a categoria (eixo temático principal da pergunta) com seus indicadores e análise breve de cada participante.

Devido às falas e depoimentos extensos, se fez uma síntese na análise, resgatando a ideia principal para cada questão expressa por cada entrevistado.

Foram entrevistadas 15 pessoas, quase todos remanescentes da fanfarra, que deram informação de primeira mão, baseado na memória histórica de suas experiências. A diante, apresentam-se em forma mais sintética essas categorias e indicadores parafraseados pelo pesquisador. As entrevistas foram gravadas e aqui se faz uma análise breve de cada um dos entrevistados.

RESULTADOS DAS ENTREVISTAS: FALAS E DISCUSSÃO

O trabalho que ora se preceitua tem por cerne analisar qualitativamente o desenvolvimento pedagógico da Fanfarra Estadual Boanerges Bastos – FAEBB, no Colégio Estadual Buarque de Nazareth partindo de sua criação no ano de 1958 ao ápice de suas apresentações com a conquista do Título Nacional no ano de 2013.

Foram realizadas entrevistas com membros da FAEBB, nos diversos anos de sua história, bem como com funcionários do Colégio Buarque de Nazareth, entidade mantenedora e familiares para que se pudesse construir uma linha histórica deste desenvolvimento, cujos resultados seguem a categorização preceituada por alguns autores e o orientador do trabalho.

A história da Fanfarra Boanerges Bastos, iniciada no ano de 1958, sob a direção de D^a Zilda Costa Reis de Castro e a regência de Boanerges Bastos ao longo de sua existência sofre um processo de descontinuidade. Poucos anos após seu nascimento com o Golpe Militar no Brasil, há troca de direção no Colégio e esta sofreu seu primeiro revés. Embora como comprovam as entrevistas, houvesse grande apreço dos discentes e comunidade por ela e os resultados da educação não formal fossem claros. Após 23 anos

de silêncio se fez ressoar novamente no pátio do Colégio Estadual Buarque de Nazareth os sons de clarins e tambores, entretanto não há continuidade no projeto que fora iniciado pela então diretora Luzeni Pontes Costa quando esta é substituída na gestão escolar. Somente em 2005 o projeto ganha força, quando um vento de vida sopra as cinzas que cobriam as lembranças e memórias dando asas à fanfarra que ressurgiu ao símbolo da fênix. Agora ela assume o nome do seu primeiro professor e criador, passando a se denominar Fanfarra Estadual Boanerges Bastos – FAEBB.

Falando da fanfarra, os entrevistados expressaram que se lembram do significado que tem para eles e para a comunidade local, e também para sociedade em geral. Alguns falaram com entusiasmo sobre o que tem sido para suas vidas, com emoção e lembrança melancólica dos eventos passados. Quer dizer, que esses eventos marcaram a sua história e tem tido uma influência grande na identidade da população, unindo famílias, vizinhos, colegas. Os eventos envolveram todos para que a sua realização tenha um significado importante para todos.

O entrevistado número 01, integrante do primeiro grupo de alunos revela: “uma coisa que no decorrer dos anos que eu fui assimilando, fui aprendendo que era muito importante, e que hoje eu vejo que foi muito importante para minha história de vida foi a questão da disciplina, que a gente aprendia que era muito rigorosa, a persistência com os ensaios e a dedicação que era necessária a gente ter nas aulas e nos ensaios”.

Em concordância, a Diretora Pedagógica Denise Moreira Guedes, relata que o trabalho pedagógico alcançava o interesse dos discentes confirmando que a educação musical ali desenvolvida se mostrava como um eficaz instrumento de alcance a juventude, em suas palavras diz, eles se dedicavam com esmero aos ensaios, com disciplina e concordância às orientações dos maestros e instrutores, alcançando as metas propostas para esse trabalho que lhes rendeu muitas vitórias, principalmente, o Título de Campeões Nacionais das Fanfarras Brasileiras, em 2013. Na mesma linha, o Maestro, entrevistado número 11, ressalta a importância de um ambiente harmonioso para o crescimento e a construção do conhecimento dizendo que a harmonia entre o grupo é fundamental para que haja uma boa musicalização, pois antes da apresentação bonita que se realiza na

Avenida, há de se ter harmonia nos relacionamentos, pois a música na fanfarra é um conjunto, e ninguém faz música sozinho em uma fanfarra.

Testemunhando este raciocínio o Maestro, entrevistado número 02, confirma a importância dos ensinamentos de Vygotsky quando diz que a união do grupo foi o fator preponderante para o sucesso alcançado no aprendizado da música, e que esta união fez com que os alunos se ajudassem mutuamente na resolução das dificuldades do grupo criando uma monitoria espontânea.

O mesmo Maestro em seu fazer pedagógico ressalta a participação da família em constante contato consigo, quando alguns pais lhe revelavam a importância da participação de seus filhos na fanfarra para o crescimento pessoal e na maturidade dos mesmos, expondo-lhe a melhoria no comportamento de seus filhos em casa e no interesse e rendimento nos estudos. Sua análise encontra respaldo também na fala de Gabriella Luccianni, citada por Alencar (2010).

As fanfarras e bandas escolares contribuem para o desenvolvimento psíquico e social dos estudantes, favorecendo a interação entre o grupo e a inclusão social de crianças e jovens carentes. Com a participação de alunos, ex-alunos, professores, voluntários e da comunidade, estas corporações atingem resultados extremamente positivos. A formação musical auxilia no aprendizado das disciplinas curriculares, aumenta a autoestima e significa a possibilidade de inserção social para a maioria dos alunos (ALENCAR, 2010, p. 50).

Quando questionadas, sobre a importância da fanfarra para a educação de seus filhos, as mães são unânimes em afirmar que a fanfarra "foi uma ferramenta educativa eficaz para seus filhos, mostrando até mesmo melhoria nos relacionamentos familiares".

- Com certeza, a disciplina na fanfarra não levou a disciplina só para a escola, mas trouxe para a casa também. É como horário de ensaio, arrumar roupa, engraxar o sapato ajudou muito na educação deles. E eles dois se tornaram até mais amigos depois que começaram a participar da fanfarra (Entrevistada número 06).

[...] Fora o aprendizado que eles tiveram, porque eles tinham disciplina (Entrevistada número 04).

[...] Quer dizer, o meu filho cresceu como pessoa, como homem junto da FAEBB, por conta da FAEBB e o que a FAEBB trazia pra eles, trazia assim uma educação muito boa, e disciplina muito boa quanto ao horário, então a FAEBB fez eles crescerem né, tanto ele quanto os outros [...] (Entrevistada número 09).

Nenhuma atividade é desprovida de objetivos, tão pouco dentro do ambiente escolar. A Educação musical no Colégio Estadual Buarque de Nazareth com seu maior expoente na FAEBB não é diferente. Neste contexto, Julia (2001) preceitua que o ambiente escolar não é apenas um recinto de aprendizagem, mas de inculcação de pensamentos. Ele assim se expressa,

[...] 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 e finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (JULIA, 2001, p. 10, grifo do autor).

Sobre os aspectos educativos da FAEBB os alunos revelam ter sido muito importante para sua formação pessoal a participação na mesma, conforme testemunham abaixo:

Então eu não era interessado em estudar, não era ligado no colégio; e quando entrei eu... parece que eu me aproximei mais do colégio. Aí eu comecei a estudar mais, a me apegar mais nas coisas do colégio, ficar mais tempo no colégio. Esperava chegar o final de semana para gente ensaiar (Entrevistado número 05)

Lá eu pude aprender várias coisas, uma entre várias foi ter responsabilidade e aprender a pensar no próximo. Ali a gente aprendeu várias coisas juntos, a se importar um com o outro, saber que a gente é capaz de qualquer coisa, como várias vezes a gente já passou diversas dificuldades para conseguir um uniforme, instrumento... pra fazer valer aquilo ali que a gente queria, que era a nossa meta no momento (Entrevistada número 07).

Não eu nunca tinha tido contato com música da maneira como eu tive na fanfarra antes de 2006. [...] eu sempre quis aprender um instrumento e nunca tive a oportunidade (Entrevistado número 08).

Olha, eu acho que depois que você faz parte de uma organização que é preciso ter disciplina, você precisa ter honra e seriedade no trabalho, você consegue atribuir isso a vários aspectos e a várias ações que você tem que fazer durante a sua vida. E eu posso falar com certeza que a banda fez um papel importantíssimo em trazer isso para a gente. Ser uma pessoa mais responsável, mais proativa, mais... é... direita, te fazer um cidadão de verdade entendeu? (Entrevistado número 03).

[...] o modo de tratar os outros, de respeitar o próximo, atitudes minhas que eu mudei depois que eu entrei na fanfarra. Modo de ver o próximo, pois se eu não tivesse mudado os pensamentos que eu tinha antigamente não sei o que seria hoje (Entrevistado número 11).

[...] então eu trouxe esse meio também de querer estudar, de querer vencer porque isso a banda sempre trazia, de não desistir das coisas e trouxe esse benefício também na minha vida (Entrevistado número 10).

Tourinho 1993 ressalta que outro aspecto importante das apresentações musicais na escola concerne à imagem da instituição, pois as mesmas validam a qualidade de seus membros pela disciplina e valor musical, servindo assim como reafirmação da escola como produtora de qualidade. Desta forma, as apresentações da fanfarra aproximam a comunidade e todo o público com a instituição, aumentando sua visibilidade e fortalecendo os laços com os que os assistem como comprovam as falas dos entrevistados.

A entrevistada número 06 revela que sua sogra dizia que era muito legal o dia que a fanfarra saía para ensaiar na rua, o bairro todo gostava, era uma distração para todos, muita gente ia para a pracinha para ver a fanfarra ensaiar. Esta fala é confirmada pela entrevistada número 13 que diz ainda, todo mundo vibrava com os ensaios na rua.

A entrevistada número 14 diz que a comunidade adorava ver os ensaios, os pais gostaram. Muitos alunos resolveram migrar para o Colégio Estadual Buarque de Nazareth após assistirem a uma apresentação da FAEBB, como revelam a entrevistada número 07 e o entrevistado número 10 dizendo, eu já fui para o C. E. Buarque de Nazareth pensando em entrar na fanfarra.

O desejo de fazer parte da fanfarra revela variadas motivações além do desejo de aprender um instrumento musical. Este se apresenta como um motivo, ao qual são agregados o sentimento de reconhecimento e aceitação do grupo, respeito e prestígio, como afirma o entrevistado número 15, quando diz, era bom fazer parte da fanfarra, pois a gente tinha prestígio na escola quando a gente tocava. Este reconhecimento e colocação em posição de destaque tornam-se desejo de numerosa parte dos membros das fanfarras.

Gimeno Sacristán (2002, p. 119) aprofunda este estudo dizendo,

Ser reconhecido como alguém que é importante para os outros é um vínculo essencial para a integração no espaço social além de ser uma necessidade básica do sujeito social cuja transcendência podemos ver em diferentes níveis: desde a carência que supõe a falta de aceitação da pessoa nas relações face a face até a carência que pode ser produzida nos vários âmbitos de atividade social e que, potencialmente, a participação do indivíduo pode ser motivo para a sua realização (SACRISTÁN, 2002, p. 119).

Dos alunos interrogados, apenas o entrevistado de número 08 cita apenas o interesse em aprender música como o chamariz para que pudesse se inscrever na fanfarra, o entrevistado número 05 acrescenta que lhe diziam que a música é uma coisa boa para a pessoa e estava fazendo bem para os alunos, e isso lhe chamou a atenção para que se tornasse um membro.

O inquirido de número 10 destaca que ao assistir as apresentações da FAEBB se encantava e via na obediência dos alunos ao Maestro, uma característica que poderia aprender, via que a população da cidade estava elogiando a fanfarra e queria estar neste grupo para que também ele fosse parte destes elogiados.

O entrevistado de número 12 confirma os aplausos da população como centro de interesse para sua associação ao grupo, sentia-se atraído pela beleza do uniforme e que tendo sua mãe sido aluna de uma banda escolar isso também lhe incentivava.

A entrevistada de número 07 revela que os desfiles a encantavam e que ela queria fazer parte daquele show, queria brilhar também e o entrevistado número 03 acrescenta que sua inscrição fora não apenas por querer fazer parte do brilho que é pertencer a uma apresentação musical, mas também por poder fazer música e poder proporcionar uma bonita apresentação para as pessoas.

Uma vez integrados no grupo musical, alguns membros revelaram não se adaptar ao instrumento inicial, tendo a necessidade de realizar mudanças nos seus primeiros planos. Outros destacam dificuldades diversas, contudo, são unânimes em dizer que os laços que os prendem a educação musical e os fazem esforçar-se a vencer as dificuldades e não desistir nos obstáculos impostos são as amizades formadas no grupo. Sobre este fato, o entrevistado número 10 relata: eu toquei uns quatro ou cinco instrumentos, mas não deu não, tinha gente melhor que eu lá, diz ainda que ao conhecer o bumbo de tom se apaixonou por este instrumento, e que os amigos o ajudaram a aprender.

O entrevistado de número 05 expõe que as dificuldades de conseguir instrumentos para a fanfarra uniu aqueles que gostavam da mesma e os fez mais integrados na busca de consegui-los.

A inquirida de número 07 revela que a paciência dos professores e o incentivo dos amigos anima muito aos companheiros não desanimarem.

O entrevistado de número 12 acrescenta ao bom trabalho dos Maestros a harmonia com os companheiros de corporação.

Entrevistado de número 08 revela que sempre queria aprender muito mais e a permanência junto à união com os amigos lhe possibilitaria novos conhecimentos.

Em sua entrevista, o questionado número 15 revela que mesmo havendo momentos de discordância entre os membros eles se gostavam muito e queriam sempre estar juntos.

Entrevistado número 03 conta que suportou dor com o peso do instrumento, mas o incentivo dos companheiros atenuava, pois era prazeroso estar unido a eles e poder mostrar superação na dor, na dificuldade em aprender, e poder ainda realizar uma bela apresentação levando reconhecimento para a escola. Nesta linha, Durkheim, diz,

Uma coletividade tem suas formas específicas de pensar e sentir, às quais os seus membros se sujeitam, mas que diferem daquelas que eles praticariam se fossem abandonados a si mesmos (DURKHEIM apud QUINTANEIRO, 1995, p. 18).

Este fato se comprova nesta coletividade pelos relatos que por constantes incentivos, conversas e apoio dos companheiros junto à educação musical, alguns dos membros com envolvimento ilícito conseguiram superar os problemas. Questionados se a participação na fanfarra contribuiu para que os mesmos pudessem superar este momento o entrevistado de número 15 responde que as atividades ocupavam bastante tempo, momento em que os jovens poderiam estar envolvidos com coisas ruins, que muitas pessoas iam para os ensaios para fugir dos problemas, pois este momento era salutar, pois quando eles iam para os ensaios esqueciam os problemas. Abaixo segue citações de professores e demais participantes.

-Alguns alunos, alguns alunos, poucos, relatavam que bebiam, fumavam. A gente conversava muito, trocava muita idéia, alguns até graças a Deus, até deixaram de usar o álcool, o cigarro, e agradece a gente até hoje né, [...] Graças a Deus nós conseguimos controlar essa questão aí (Maestro entrevistado número 11).

- É, então, aquela época eu ouvia falar muito de alunos que ficavam próximos a pessoas que tinham envolvimento com coisas erradas. Não tinha certeza que ele tinha envolvimento com coisas ilícitas, mas fazia, tinha aquela má companhia, ficava na esquina em grupinhos... E nisso também teve mudança totalmente, eu tinha um rapaz... eu não vou relatar o nome, mas eu tive um rapaz que ele ficava envolvido com pessoas que eram do mundo do tráfico, não sei se ele também traficava, mas ele ficava com essas pessoas em grupinhos conversando nas esquinas, entendeu, e depois que conheceu a FAEBB mudou totalmente. Isso aí eu tive certeza de pessoas que ficavam perto dele, de familiares que chegaram perto de mim e falou: mudou totalmente, hoje é outra pessoa, parou. Naquela época eu via mudanças sim em relação a isso (Maestro entrevistado número 02).

[...] tenho a destacar que ali na FAEBB muitos jovens foram resgatados, conheço vários deles que antes da corporação eles eram envolvidos ou tinham simpatias pelo tráfico, e hoje graças a FAEBB, a FAEBB tem resgatado esses jovens hoje eles não têm mais essa simpatia, eles não têm mais essa vivência em meio ao tráfico de drogas (Maestro e ex componente entrevistado número 08).

- Sim, eu acompanhei bem de perto, quando entrou [...] ele entrou na fanfarra ele tinha sim envolvimento, andava com más companhias, mas só que quando ele entrou pra fanfarra ele deixou um pouco isso de lado [...] que a mãe dele falou [...] ele tinha melhorado bastante. [...] E... outra aluna que vivia pra banda, foi criada desde pequenininha [...] que tocava com a gente, mas que começou a se envolver com pessoas erradas, gente que fez bastante a cabeça dela, por mais que existam pessoas que dizem e que falam que não existe esse negócio de jovens serem influenciados, minha mãe sempre diz que más companhias corrompem os bons costumes, e essa é uma frase que eu não tiro da cabeça. [...] quando a gente vê os nossos amigos ali que saía com a gente pra fora para competir, inocentes também iguais à gente, todos novos, e às vezes entrar pro mundo do crime, eu graças a Deus, e meu irmão e outros também não entraram, mas é tanta vida que a gente vê se acabando, às vezes por falta de lazer, falta de incentivo a jogar um esporte, a tocar um instrumento que a gente fica horrorizado. E o que tirou muitos alunos e várias pessoas do Bairro Niterói aqui, da ponte do centro pra cá de vários lugares errados foi a FAEBB (Entrevistada número 07).

[...] A fanfarra não era só para aprender música, muita gente que já ia pro caminho errado, mas o que prendia ainda ficar do lado do bem e não fazer coisa errada era a fanfarra porque ali agente era um grupo, agente era amigo e agente conversava muito um com outro e a gente tinha muita liberdade de estar sempre um cuidando do outro para não sair do caminho errado e destoar do grupo, mas infelizmente nem sempre a gente conseguia [...] (Entrevistado número 03).

[...] ajudou muito. Tanto a fanfarra, quanto os professores, o diretor procurava conversar, quando via que alguém não estava bem, chamava

e conversava. E muita gente viu que a comunhão mudava o jeito de ser, ajudou muito (Entrevistado número 12).

Questionados se o tempo investido aos ensaios com a extensa carga horária que lhes era exigido de alguma forma foi prejudicial ao rendimento escolar em consonância respondem que apenas lhes auxiliaram, pois como regra de participação na fanfarra era-lhes exigido rendimento satisfatório, e que também nisso os companheiros lhes auxiliavam em relação à constante verificação que havia entre si. Relatam ainda que a disciplina e o ensejo pela vitória nos constantes concursos lhes faziam espelhar tal comportamento para a vida.

[...] na escola é sempre uma obrigação ter notas boas né, e a gente trabalhava com isso também, para poder ter nota boa dentro de sala para poder permanecer na banda. [...] então eu trouxe esse meio também de querer estudar, de querer vencer porque isso a banda sempre trazia, de não desistir das coisas e trouxe esse benefício também na minha vida (Entrevistado número 10).

No momento em que são indagados sobre os ensinamentos que a participação num grupo de fanfarra lhes proporciona destacam sobretudo as questões de relacionamento, desde a forte amizade que lhes são características as transformações que as mesmas puderam lhes proporcionar tornando-os mais amigáveis, mais respeitosos, tolerantes, mais abertos e menos tímidos. A formação do caráter, honradez, sensibilidade, altruísmo, persistência e a compreensão através das derrotas e posteriores vitórias que tudo lhes é possível quando se trabalha com esforço e organização. Relatam ainda que com os conhecimentos musicais nela adquiridos puderam conseguir uma profissão.

Qualquer, qualquer componente, que aprendeu e guardou aquilo no coração, e guardou aquilo na mente é uma pessoa de bem, é uma pessoa de bem porque a gente era instruída a ser uma pessoa de bem. Era instruída a ser uma pessoa melhor a cada dia. Era instruída a saber que a gente pode, pode o que a gente quiser a gente pode, basta querer (Entrevistada número 07).

- Olha cara, eu fiquei bem mais sentimental nas coisas, pois a música, ela faz isso com a gente, ela toca no coração da gente. Ela me ajudou muito porque eu não ligava muito para as coisas, pra mim se a água tivesse correndo para baixo ou para cima tava bom, tanto nos estudos quanto na vida familiar, tudo. Então a música, na hora que eu passei a gostar mais da música ela fez isso comigo (Entrevistado número 05).

A fala do entrevistado número 05 compreende a eficácia do ensinamento de Platão, “ginástica para o corpo e música para a alma”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o seu ressurgimento ficou claro a grande afetividade que liga aqueles que se envolvem em uma fanfarra. Os membros da primeira formação se fizeram unir e foram de volta ao Colégio Estadual Buarque de Nazareth conhecer os membros responsáveis pelo ressurgimento. Nesta teia de relacionamentos fica latente a importância que o grupo exerce para a construção da personalidade do indivíduo, e que o ambiente ali criado é propício para a formação do caráter, os conceitos individuais e valores morais que seguirão.

Como revela o texto descrito até aqui a fanfarra é um forte instrumento pedagógico, mas como revela Nilceia Protásio Campos em sua pesquisa para a (UFMS) 2008, que a vontade do diretor aparece como condição importante, ao menos no que se refere à viabilização de recursos para a efetivação de um grupo instrumental na escola. No entanto, os integrantes das bandas e fanfarras assumem o desejo de formar e manter o grupo, e constantemente enfrentam dificuldades para dar continuidade ao trabalho. Conforme relatos, os grupos estão sempre “correndo atrás”, tanto para viabilizar a compra de instrumentos quanto para se preparar tecnicamente para a função – seja ela de regente e instrumentista.

Neste raciocínio, desde o ano de sua criação 1958 ao ano da conquista do Campeonato Nacional em 2013, 55 anos se passaram dos quais em apenas 17 anos se utilizou da fanfarra como elemento educativo. Onze foram os diretores que geriram o Colégio, apenas três investiram neste processo educativo.

A pesquisa revelou que os alunos são imantados à fanfarra pelo brilho que ela reflete nas apresentações, no garbo apresentado pelos seus participantes e pelo desejo de serem também eles o motivo dos aplausos que são direcionados pelo público à fanfarra. Alguns relataram ainda ser o desejo de aprender música e os amigos que já fazem parte. Todavia, este passa a ser o motivo mais forte para que os mesmos se sintam presos a educação musical, ou seja, para que não abandonem a fanfarra ao surgimento de dificuldades de aprendizagem ou outras.

Quando posto em dúvida se o tempo aplicado à fanfarra poderia prejudicar a Educação formal são unânimes em responder que pelo contrário, pois só há incentivo de uma atividade para com a outra, como mostra o diálogo do entrevistado de número 03 com este autor. Ele expressou que quando tinha aula na fanfarra era em horário completamente diferente do horário de aula, e quem estava lá era porque queria estar lá. Ele disse que quando chegava em casa começava a ver vídeos para lhe ajudar a aperfeiçoar a sua técnica, e isso de alguma forma lhe influenciava a fazer a mesma coisa com as matérias da escola para poder aprender um pouco mais na hora que chegava em sua casa. Ele admite ser ainda hoje um pouco preguiçoso para estudar em casa, mas quando era a banda ficava super animado.

Como se pode aferir nas falas dos diferentes membros há grande similitude entre os componentes das diferentes gerações no que tange ao que lhes imanta a fanfarra e também quando lhes é solicitado que identifiquem em que a fanfarra auxilia a formação dos seus membros, pois a música é algo que gera uma metamorfose na formação do caráter, no equilíbrio e temperança. Além de que uma fanfarra proporciona um ambiente de relacionamento entre pessoas muito importante hodiernamente, pois que a vida nestes tempos traz vicissitudes que favorecem mais o individualismo que o companheirismo.

Há relatos de que a fanfarra auxiliou a formação do caráter, a honestidade, paciência, o espírito de saber que tudo na vida é possível para os que não desistem, forjando assim a constância em seus membros.

A escola hodierna sofre com a falta de disciplina, vastos são os relatos de indisciplina e constantes conflitos entre os discentes e até mesmo entre estes e os docentes, a escola fora invadida por comportamentos de bullying e diversos outros tipos de intolerância, os quais muitas vezes a escola se mostra impotente para mediá-las. A fanfarra como apresentam os resultados se mostra como ferramenta eficaz como incentivo à disciplina, ao respeito, ao convívio fraterno, à amizade e à construção de um ambiente coordenado.

Revelou-se também nesta pesquisa o amplo grau de aproximação que manter uma fanfarra no Colégio exerce sobre esta e a comunidade do entorno, servindo também como propaganda para a instituição.

O estudo responde aos objetivos uma vez que aponta a fanfarra como importante elemento educativo através das redes sociais que são formadas em seu seio e confirmam as indicações de DURKHEIM, quando ensina que o indivíduo na coletividade tem uma prática de vida diferente da qual teria se fosse abandonado a si mesmo. Este fato se comprova nos relatos em que seus membros testemunham que em coletividade alguns conseguiram abandonar a ilicitude e comportamentos indevidos, sentindo-se também incentivados aos estudos. Destaca ainda a importância do Sr. Boanerges Bastos como criador e incentivador da educação pela música nesta instituição de ensino, não apenas quando seu professor na década de 50/60, mas como constante integrador das gerações e conselheiro. Nesta integração percebe-se a similitude de objetivos e resultados que ter participado ou ser participante de uma fanfarra traz para seus integrantes, os quais comprovam que em suas vidas se confirma a pedagogia há tanto tempo defendida por Platão, quando diz que a arte e a música exercem ampla atuação sobre o caráter, e seu intuito maior é inculcar ritmo, harmonia e temperança à alma.

Pôde-se inferir posteriormente ao exame dos resultados que os gestores escolares conhecendo os benefícios que a educação musical através das fanfarras pode ocasionar em suas unidades escolares podem utilizar da mesma como tratativa aos problemas de disciplina, bullying, baixa autoestima e da imagem que o educandário dispõe em suas comunidades.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Maria Amélia Garcia de. (2010). **Bandas ou “furiosas”: tradição, memória e a formação do músico popular em Goiânia - GO. *Música em contexto***, Brasília, n. 4, 2010, p. 43-56. Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade de Brasília Ano IV, v. 1, dezembro de 2010.
- ALMEIDA, José Ricardo Pires de. (1989). **História da instrução pública no Brasil, 1500 a 1889**. São Paulo: EDUC; Brasília: INEP/MEC.
- ALMEIDA, Poliana Carvalho de. (2007). **Educação Musical Na Escola Pública: Um Estudo Sobre A Situação do Ensino da Música Nas Escolas da Rede Municipal de Salvador**, Poliana Carvalho de Almeida.

- ANDRADE, Mário de. (1963). **Música, doce música**. (Coleção Obras completas de Mário de Andrade) v.7. São Paulo: Livraria Martins Editora.
- CAMPOS, Nilceia Protásio. (2008.). **O aspecto pedagógico das bandas e fanfarras escolares: o aprendizado musical e outros aprendizados**. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 19, 103-111, mar.
- JULIA, Dominique. (2016). **A cultura escolar como objeto histórico**. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, p. 9-43, 2001. Acesso: 22 setembro, em <http://repositorio.unifesp.br/handle/11600/39195> .
- LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. (2003). **O ensino de música na escola fundamental**. (Coleção Papyrus Educação). Campinas: Papyrus.
- MARIZ, Vasco. (1994). **História da música no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- MARTINS, Gilberto de Andrade; Theóphilo, Carlos Renato. (2009). **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. – 2 ed, - São Paulo: Atlas.
- PENNA, Maura. (Coor) **É esse o ensino da Arte que queremos?** Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. João Pessoa: CCHL/PPGE/Editora da UFPB, 2001.
- PLATÃO. **A República**. Tradução de Maria Helena da Rocha Pereira (1993). Lisboa: Calouste Gulbenkian.
- QUINTANEIRO, Tânia *et al.* (1995) **Um toque dos clássicos**: Durkheim, Marx e Weber. Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- RIBEIRO, Darcy. (1983). **Os brasileiros: teoria do Brasil**. Petrópolis: Vozes.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. (2002). **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Editora Vozes.
- SACRISTÁN, GIMENO, J. (2002). **Educar e conviver na cultura global**: as exigências da cidadania. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed.
- SAMPIERI Roberto Hernandez, CALLADO, Carlos Hernandez, LUCIO, Pilar Baptista. (2006). **Metodologia Pesquisa**. S. Paulo: McGraw-Will.
- SILVA, Aracy Lopes da. (1995). **A Temática Indígena na Escola: Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Ministério da Educação e do Desporto Mari - Grupo de Educação Indígena/USP UNESCO
- SILVEIRA, Claudio de Carvalho. (2008). **Fundamentos da Educação**. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ.

TOURINHO, Irene. . (1993). **Usos e funções da música na escola pública de 1o grau.**
Fundamentos da Educação Musical. Porto Alegre.

CAPÍTULO XIV

FORMAÇÃO DO SAL ESMERALDINA DOPADO COM ÁCIDOS MONO E DÍ CARBOXÍLICO POR MEIO DA ESTRUTURA DE BASE ESMERALDINA

Adão Machado Lima⁴⁷

DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2021.01-14

RESUMO:

Aqui, a teoria funcional da densidade com correção de interação e dispersão (GD3BJ) foi usada para investigar a protonação da Base Esmeraldina (BE) por meio da dopagem com ácidos mono (caproico) e di (ádipico) carboxílico formando o Sal Esmeraldino (SE). Os resultados indicaram que o processo de protonação é favorável com valores de 104,68 e 105,92 Kcal/mol para a dopagem com os ácidos caproico e adipico, respectivamente. O processo de protonação provoca um aumento considerável na condutividade elétrica do material em ~16,17%. Essa transferência de H⁺ provoca um deslocamento nas energias do HOMO e LUMO, fazendo com que os clusters (SE-C₆H₁₁O₂ - H₂O / SE-C₆H₉O₄ - H₂O) tenham alta atividade química, alta estabilidade química e sejam um sistema softness. Além de todos esses fatores a energia favorável no processo de formação do SE indica que os ácidos usados aqui, são candidatos promissores para a dopagem da BE e a respectiva formação do SE. O resumo deve ser escrito todo e de uma só vez, contendo apresentação do tema e problematização, objetivo(s), metodologia, referencial teórico, principais resultados e conclusões.

PALAVRAS-CHAVE: Polímeros. Base Esmeraldina. Sal Esmeraldina. Ácidos Carboxílicos. DFT.

ABSTRACT:

Here, the functional theory of density with interaction and dispersion correction (GD3BJ) was used to investigate the protonation of the Emerald Base (BE) through doping with mono (caproic) and di (ádipic) carboxylic acids forming the Emerald Salt (SE). The results indicated that the protonation process is favorable with values of 104.68 and 105.92 Kcal / mol for doping with caproic and adipic acids, respectively. The protonation process causes a considerable increase in the electrical conductivity of the material by ~ 16.17%. This transfer of H⁺ causes a shift in the energies of HOMO and LUMO, causing the clusters (SE-C₆H₁₁O₂ - H₂O / SE-C₆H₉O₄ - H₂O) to have high chemical activity, high chemical stability and to be a softness system. In addition to all these factors, the favorable energy in the SE formation process indicates that the acids used here are promising candidates for the doping of BE and the respective formation of the SE. The

⁴⁷ Mestre em Programa de Pós-Graduação em Ciências Moleculares, na Universidade Estadual de Goiás (UEG), campus Anápolis (GO). Professor de Matemática e Física no Centro de Ensino Médio Ary Ribeiro Valadão Filho em Gurupi-TO. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7552645014987687>. E-mail: adaoqui@gmail.com

abstract must be written all at once, containing the presentation of the theme and problematization, objective (s), methodology, theoretical framework, main results and conclusions.

KEYWORDS: Polymers. Emerald Base. Emerald salt. Carboxylic acids. DFT.

INTRODUÇÃO

Polímeros podem ser definidos como a formação de pequenos segmentos, que originam longas cadeias carbônicas e que se caracterizam por apresentar alta massa molecular^[1]. Entre a grande variedade de polímeros estudados e conhecidos atualmente, a classe dos polímeros condutores destacam-se pela variabilidade de aplicações, como por exemplo no armazenamento de energia^{[2][3][4]}, armazenamento de hidrogênio^[5], detectores multifuncionais^[6], em capacitores flexíveis^[7], como também na obtenção de eletrólitos altamente condutores para aplicações na eletroquímica^[8].

Os polímeros condutores, são formados por uma cadeia principal contendo ligações simples e duplas alternadas, o que explica o fato de tais materiais possuírem características condutoras, uma vez que, as ligações simples (caráter σ) são ligações fortes contendo mais elétrons localizados, enquanto que, as ligações duplas (caráter π) são mais fracas, contendo menos elétrons localizados, podendo exibir maior mobilidade quando comparados com elétrons σ , pelo fato da conjugação resultar em um orbital estendido^[9].

Dentre os considerados polímeros condutores, encontra-se a polianilina (PAni), primeiro polímero orgânico condutor sintetizado^[10], apresentando alta estabilidade química, facilidade de síntese por meio da oxidação da anilina em meio ácido e alta condutividade elétrica^[11]. A PAni apresenta basicamente três estados de oxidação diferentes, denominados de, Leucoesmeraldina, (parcialmente dopada apresentando coloração azul), Pernigranilina (completamente desdopada, apresentando coloração azul/violeta) e Base Esmeraldina (dopada, apresentando coloração verde/azul) (BE), sendo que na reação de oxirredução da BE em relação a sua forma protonada, podemos classificá-la como uma condutora de eletricidade^[12].

Uma característica própria da BE é que a mesma é constituída de nitrogênio quinóide, e está se dá como uma das formas oxidadas mais interessantes da PANi, isso devido às propriedades condutoras da protonação dos átomos imina quando dopada com ácidos, formando assim o Sal Esmeraldina (SE)^[13].

O SE é obtido em uma solução fortemente ácida através da protonação dos nitrogênio imínicos e dopagem com os ânions provenientes do ácido, funcionando como contra-íons para garantir a eletroneutralidade^[14].

As propriedades eletrônicas, ópticas, magnéticas e mecânicas, do SE permitem sua utilização em um grande número de aplicações, tais como proteções de metais, baterias recarregáveis, capacitores e sensores de energias^[15].

Portanto, este trabalho tem como objetivo contribuir para a literatura, apresentando o estudo teórico da interação entre a BE e ácidos orgânicos mono e di carboxílico, como; o ácido caproíco ($C_6H_{12}O_2$) e o ácido adípico ($C_6H_{10}O_4$), explicando assim o processo de protonação e formação do SE por meio da modelagem molecular, como também o estudo das propriedades eletrônicas do SE.

METODOLOGIA

Os modelos iniciais da interação entre a BE, ácidos mono e di-carboxílicos e água, foram construídos usando um roteiro escrito internamente, modificando as posições de interação entre a água e os ácidos, como também a quantidade de água solvatando. Todos os modelos desenvolvidos foram inicialmente otimizados com o Hamilton PM6-D3 usando o programa MOPAC2016^[16]. Posteriormente, as estruturas com energias mínimas foram re-otimizadas com cálculos de DFT, considerando o híbrido B3LYP funcional com 6-31G*^[17]. A correção da interação de dispersão foi levada em consideração usando o método de Grimme (GD3BJ)^[18]. Esse procedimento foi escolhido para equilibrar o custo computacional e a qualidade dos resultados. Os pontos estacionários foram caracterizados como um ponto de energia mínimo usando estados vibracionais harmônicos, que não foram observadas frequências. Todos os cálculos de DFT foram realizados sob vácuo usando o pacote Gaussian 09^[19]. O método de ligação

natural orbital (NBO)^[20] foi utilizado para calcular cargas atômicas. O Software GaussSum^[21] de código aberto foi utilizado para cálculo e plotagem dos DOS (Density of States). A energia de protonação da BE (ΔE_{form}) foi calculada usando a equação 1

$$\Delta E_{form} = E_{complexo} - (E_{BE} + E_{AC} + 5E_{H_2O}) \quad (1)$$

Onde $E_{complexo}$ é a energia total dos complexos (SE, H₂O, C₆H₁₁O₂⁻ / C₆H₉O₄⁻), E_{BE} é a energia total da Base Esmeraldina, E_{AC} é a energia total dos ácidos (C₆H₁₂O₂ / C₆H₁₀O₄) e E_{H_2O} é a energia total da água.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

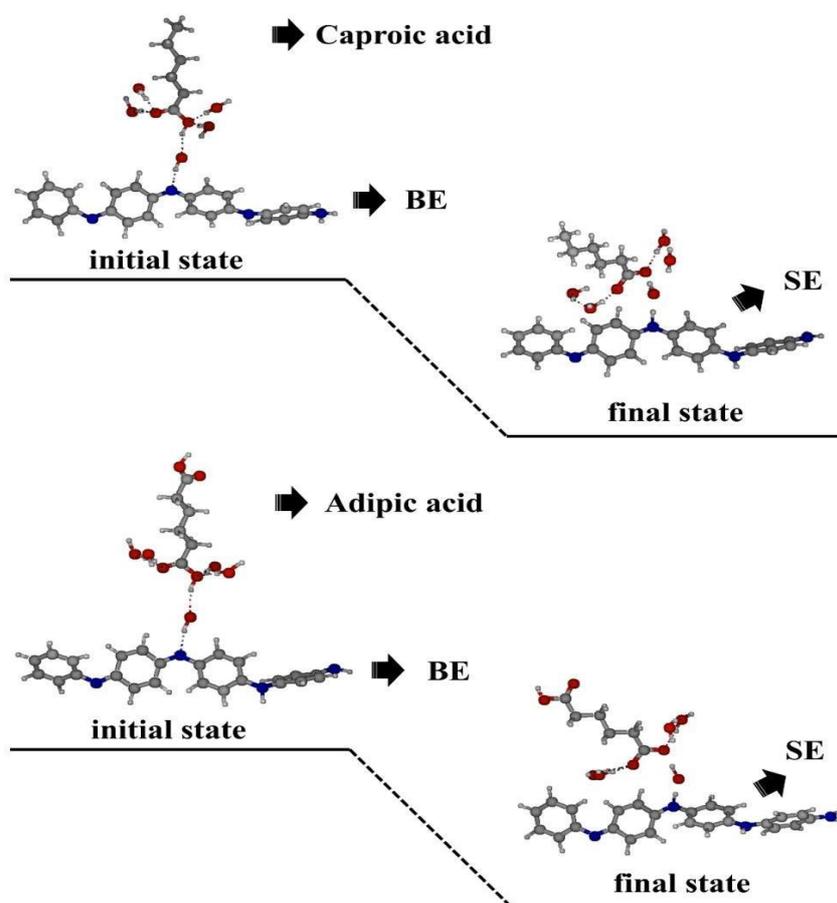
ANÁLISE ESTRUTURAL

No presente trabalho, o método DFT com correção de interação de dispersão foi usado para estudar a protonação da BE com ácidos orgânicos mono e dí carboxílicos resultando na formação do SE. A Fig. 1 mostra as estruturas otimizadas com energia mínima obtida no método DFT. No geral, como pode ser visto na Fig. 1, não foi observada mudança estrutural significativa na estrutura do polímero. As pequenas distorções observadas são atribuídas à presença do hidrogênio proveniente dos ácidos (H⁺) na qual está de acordo com os valores mais baixos de desvio médio quadrático da raiz (RMSD) (<0,01) calculados a partir da sobreposição entre a BE e o SE. Para a protonação foi observada uma distância 0,111 nm entre o H⁺ do ácido e o nitrogênio quinoide da BE, sendo que por meio da análise do NBO confirmou-se que o H⁺ liga-se covalentemente ao nitrogênio com ordem de ligação de 1,01.

Foi observado que essa protonação ocorre em duas etapas, onde, na primeira etapa ocorre a solvatação dos ácidos carboxílicos. Foi observado que a quantidade de água como também as posições (tomando como referencial o plano cartesiano xyz) interferem na formação de íons H₃O⁺ no meio, de tal modo que foram utilizadas 5 moléculas de água ao redor do ácido tendo assim a formação íons H₃O⁺ no meio. Na segunda etapa o íon H₃O⁺ interage com o nitrogênio quinoide da BE, liberando o hidrogênio ácido, formando assim o SE.

Na próxima seção, as estruturas eletrônicas para compostos e complexos são apresentadas e discutidas para se entender o processo energético envolvido.

Fig 1. Estruturas estudadas otimizadas com o método DFT/ B3LYP / 6-21G* com correção de dispersão (GD3BJ). Carbono em cinza, oxigênio em vermelho, nitrogênio em azul, carbono em cinza e hidrogênio em branco. (Para interpretação das referências de cores nesta legenda, o leitor deve consultar a versão web deste artigo.)



ESTRUTURA ELETRÔNICA

As propriedades eletrônicas foram usadas para esclarecer o processo de protonação da BE por meio da dopagem com ácidos orgânicos. Inicialmente, é importante avaliar a estabilidade do SE, que pode ser tratado pela energia de formação (ΔE_{form}) apresentado na equação 1.

Os valores de ΔE_{form} para o SE proveniente da dopagem com os ácidos caproico e adipico são -104,68 e -105,92 Kcal/mol, respectivamente, sendo mais favorável a dopagem com o ácido di carboxílico. Os valores estão em concordância com outros estudos teóricos e experimental^{[22][23]}, respeitando a especificidade e limitação de cada conjunto de bases usada. A Tabela 1 resume algumas propriedades eletrônicas importantes obtidas e discutidas aqui

Tabela 1: Propriedades eletrônicas calculadas usando a DFT/B3LYP/6-31G* com correção de dispersão (GD3BJ).

Properties	BE	SE-Acid Caproic-H ₂ O	SE-Acid Adipic-H ₂ O
ΔE_{form} Kcal/mol	-	-104.68	-105.93
HOMO eV	-4.66	-5.08	-5.18
LUMO eV	-2.49	-3.27	-3.39
E _g eV	2.17	1.81	1.79
Dipole moment Debye	6.83	11.54	14.25
I eV	4.66	5.08	5.18
A eV	2.49	3.27	3.39
η	3.42	3.46	3.47
χ	5.91	6.72	6.88
μ	-3.58	-4.18	-4.29
ω	1.87	2.52	2.65
S	0.15	0.14	0.14

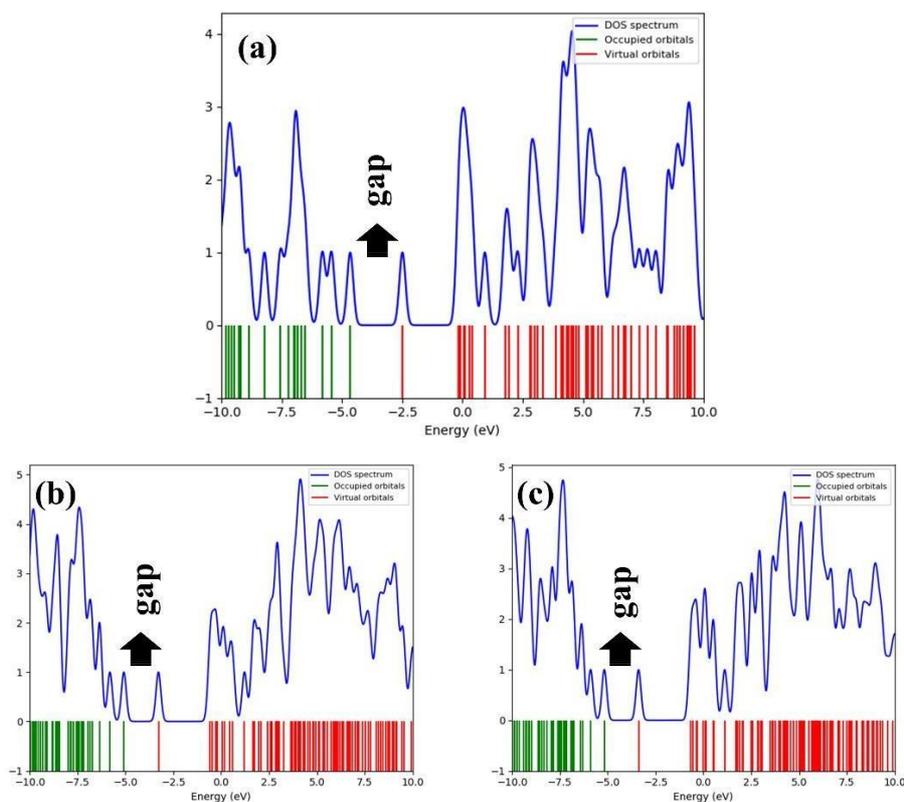
Os parâmetros de reatividade do SE foram baseados nas energias dos orbitais moleculares ocupados de mais alta energia (HOMO, ϵ_{HOMO}) e nas energias dos orbitais moleculares não ocupados de menor energia (LUMO, ϵ_{LUMO}). Por exemplo, de acordo com o teorema de Koopmans^[24], o potencial de ionização (I) é descrito no negativo da

energia do HOMO, e a afinidade eletrônica (A) pode ser aproximada pela energia do LUMO com sinal oposto. O gap de energia (por exemplo) é uma propriedade importante obtida por meio desses dois parâmetros de reatividade, sendo definida como a diferença entre as energias do HOMO e do LUMO em módulo. Os valores grandes e pequenos de E_g implicam em uma alta estabilidade e reatividade, respectivamente, de um composto em uma reação química, portanto a BE é o composto mais estável estudado aqui, com o valor de 2,17 eV, apresentando-se como um material condutor, aumentando sua condutividade elétrica ~16,69%, com base na equação 2^[25], (ver fig.2), que por sua vez está de acordo com a literatura^[13], e com afinidade eletrônica mais baixa, no valor de 2,49 eV, enquanto que o SE é o composto mais reativo.

$$\sigma = e^{2k_b T} \frac{-E_g}{(20)}$$

onde σ é a condutividade elétrica, E_g é a energia do gap, k_b é a constante de Boltzmann e T é a temperatura. Portanto, o menor valor E_g implica uma maior condutividade elétrica.

Fig 2. Representação do DOS para (a) BE, (b) SE-Acid Caproic-H2O e (c) SE-Acid Adipic-H2O. (Para interpretação das referências de cores nesta legenda, o leitor é consultado na versão web deste artigo.)

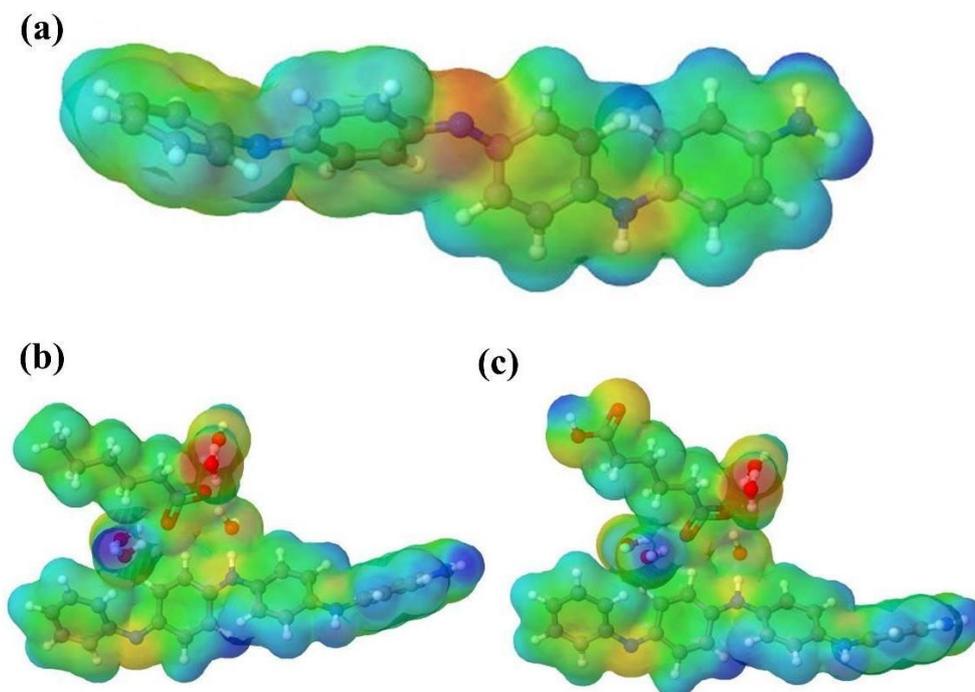


Além disso, descritores moleculares quânticos como por exemplo, a dureza global (η), a eletronegatividade (χ), o potencial químico eletrônico (μ), a eletrofilicidade (ω) e o softness chemistry (S)^[26], nos quais os valores são relatados na tabela 1, têm sido usado como parâmetros para análise em sistemas moleculares, e também podem ser descritos por meio das energias do HOMO e do LUMO.^[27]

A estabilidade em um sistema molecular, pode também ser descrito pela dureza (η), que é uma ferramenta para entender a reatividade química^[26]. Como mostrado na tabela 1, o valor de dureza global (η) para o BE é de 3,42 eV e após a formação dos cluster (SE-C₆H₁₁O₂⁻-H₂O / SE-C₆H₉O₄⁻-H₂O) é alterado para 3,46 e 3,47 eV, respectivamente. Os resultados indicam que o valor de (η) da BE têm um pequeno aumento com a protonação provocado pela dopagem com os respectivos ácidos. Ao se analisar o potencial químico eletrônico (μ) do clusters (SE-C₆H₁₁O₂⁻-H₂O / SE-C₆H₉O₄⁻-H₂O), percebe-se que os mesmos diminuíram. Portanto, os clusters (SE-C₆H₁₁O₂⁻-H₂O / SE-C₆H₉O₄⁻-H₂O) têm alta atividade química, alta estabilidade química e são sistemas softness.

O valor do momento dipolo de (SWZNT-c (111)) é aumentado pela protonação da BE pelos ácidos orgânicos caproico e adipico de 6.83 Debye para 11,54 e 14,25 Debye, respectivamente, (ver Tabela 1). A mudança do momento dipolar após a protonação com da BE indica uma transferência de carga entre as moléculas participantes. Essa tendência de transferência de carga pode ser comprovada pela análise de cargas no método NBO, sendo que para o nitrogênio quinoide, átomo que recebe o H⁺, na BE e o oxigênio da carboxila responsável pela protonação, possuem respectivamente, uma carga atômica de -0,48e⁻ e -0,55e⁻, já ao se analisar os mesmos átomos após a formação dos clusters percebe-se ouve um aumento na carga atômica do nitrogênio quinoide para -0,35e⁻ e uma diminuição da carga atômica do oxigênio participante da carbonila para -0,66e⁻, como pode ser observado por meio do mapa de potencial eletrostático, representado na fig.3.

Fig 3: Representação do potencial eletrostático molecular (MEP, em eV) para (a) BE, (b) SE-Acid Caproic-H₂O e (c) SE-Acid Adipic-H₂O. Para MEP, as cargas negativas e positivas variam de vermelho a azul, respectivamente. (Para interpretação das referências a cores nesta legenda da figura, o leitor é consultado na versão web deste artigo.)



Portanto, os resultados obtidos aqui, indicam que a protonação da BE por meio da dopagem com os ácidos caproico e adipico são favoráveis, alterando significativamente as propriedades eletrônicas da BE.

CONCLUSÕES

Neste trabalho, o método DFT com correção de interação e dispersão usando o método de Grimme (GD3BJ) foi usado para estudar a protonação da BE por meio da dopagem com os ácidos orgânicos caproico e adipico. A variação da energia de formação (ΔE_{form}) indica que a protonação da BE é um processo favorável, possuindo um valor de -104,68 e -105,93 Kcal/mol para a dopagem com os ácidos caproico e adipico, respectivamente. As análises da E_g mostraram que a dopagem aumenta significativamente a condutividade da BE, observando-se uma variação ~16,59% da condutividade ao longo do processo de protonação. No geral, os resultados teóricos aqui

contidos podem ser usados para apoiar futuros estudos teóricos e experimentais sobre a formação do SE por meio da dopagem da BE com ácidos carboxílicos.

AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa foi realizada com o apoio do Centro de Computação de Alto Desempenho da Universidade Estadual de Goiás.

REFERÊNCIAS

- [1] J. Charles E. Carraher, *Polymer Chemistry*., M. Dekker, New York, 2003.
- [2] C. Yang, P. Zhang, A. Nautiyal, S. Li, N. Liu, J. Yin, K. Deng, X. Zhang, Tunable Three-Dimensional Nanostructured Conductive Polymer Hydrogels for Energy-Storage Applications, *ACS Appl Mater Interfaces*. (2019). doi:10.1021/acsami.8b19180.
- [3] Z. Wang, M. Zhu, Z. Pei, Q. Xue, H. Li, Y. Huang, C. Zhi, *Materials Science & Engineering R Polymers for supercapacitors : Boosting the development of the flexible and wearable energy storage*, *Mater Sci Eng R*. (2019) 100520. doi:10.1016/j.mser.2019.100520.
- [4] A.M. Bryan, L.M. Santino, Y. Lu, S. Acharya, J.M.D. Arcy, *Conducting Polymers for Pseudocapacitive Energy Storage*, *Chem Mater*. 28 (2016) 5989–5998. doi:10.1021/acs.chemmater.6b01762.
- [5] R. Kato, H. Nishide, *Polymers for carrying and storing hydrogen*, *Polym J*. (2017) 1–6. doi:10.1038/pj.2017.70.
- [6] J. Gao, L. Wang, Z. Guo, B. Li, H. Wang, J. Luo, X. Huang, Flexible , superhydrophobic , and electrically conductive polymer nano fiber composite for multifunctional sensing applications, *Chem Eng J*. 381 (2020) 122778. doi:10.1016/j.cej.2019.122778.
- [7] J.A. Avila-niño, V.S.V.E. Araujo, Flexible and transparent capacitors based on gel- type natural polymers, *J Appl Polym Sci*. (2020) 1–8. doi:10.1002/app.49028.
- [8] Y.M. Kim, D.G. Seo, H. Oh, H.C. Moon, A facile random copolymer strategy to achieve highly conductive polymer gel electrolytes for electrochemical applications, *J Mater Chem C*. (2019) 161–169. doi:10.1039/c8tc05092a.
- [9] E.S. Medeiros, J.E. Oliveira, L.G. Paterno, L.H.C. Mattoso, *Uso de Polímeros Condutores em Sensores.*, *Rev Eletrônica Mater e Process*. 7.2 (2012) 62–77.
- [10] H. LETHEBY, *On the Production of a Blue Substance by the Electrolpsis of Sulyhate of Aniline*, *J Am Chem*. 15 (1862) 161–163.

- [11] B. SAOUDI, M. AJJEL, R. ZAIDE, Experimental and theoretical study on the charge transfer between polyaniline and single walled carbon nanotubes., *Env Sci.* 7 (2016) 4435–4447.,.
- [12] A.N. JASMINA, N. PETROVA, J. R. REMONOVA, G. K. MADJAROVA, A.T. V. IVANOVA, Totally doped emeraldine oligomers Salt: Polatronic versus Bipolar configuration, *J Phys Chem.* (2011) 3765–3776.
- [13] A.A. CASANOVAS, J. C.CANALES, M. FABREGAT, G. MENEGUZZI, C., Water Absorbed by Polyaniline Emeraldine Tends to Organize, Forming Nanodrops, *J Phys Chem.* 89 (2012) 7342–7350.
- [14] F.A.E. FILHO, F. Y. NUNES, F. E. SANTOS, V. M. SILVA, Interação de íons ferro (II) com Polianilina Observada por Espectroscopia na Infravermelho, Raios X e Espectroscopia Mossbauer, *Rev Virtual Química.* 07 (2015) 2487–2496.
- [15] S. GUL, S. SHAH, A. A. BILAL, Effect of high temperature on Electrochemistry and Optical Properties of Esmeraldine Salt doped with DBSA and sulfuric acid, *J Chem.* 09 (2014) 1–9.
- [16] J.J.P. Stewart, *Stewart Computational Chemistry*., (2016).
- [17] R. Ditchfield, W.J. Hehre, J.A. Pople, Self-Consistent Molecular-Orbital Methods. IX. An Extended Gaussian-Type Basis for Molecular-Orbital Studies of Organic Molecules, *J Chem Phys.* 54 (1971) 724. doi:10.1063/1.1674902.
- [18] S.E. and L.G. S. Grimme, Effect of the damping function in dispersion corrected density functional theory, *J Comp Chem.* 32 (2011) 1456–1465.
- [19] J.R. [M. J. Frisch, G. W. Trucks, H. B. Schlegel, G. E. Scuseria, M. A. Robb, X. Cheeseman, G. Scalmani, V. Barone, B. Mennucci, G. A. Petersson, H. Nakatsuji, M. Caricato, K. Li, H. P. Hratchian, A. F. Izmaylov, J. Bloino, G. Zheng, J. L. Sonnenberg, M. Hada, M. Ehara, T.V. Toyota, R. Fukuda, J. Hasegawa, M. Ishida, T. Nakajima, Y. Honda, O. Kitao, H. Nakai, K.N.K. J. A. Montgomery, Jr., J. E. Peralta, F. Ogliaro, M. Bearpark, J. J. Heyd, E. Brothers, S.S. V. N. Staroverov, R. Kobayashi, J. Normand, K. Raghavachari, A. Rendell, J. C. Burant, V.B. Iyengar, J. Tomasi, M. Cossi, N. Rega, J. M. Millam, M. Klene, J. E. Knox, J. B. Cross, C. C. Adamo, J. Jaramillo, R. Gomperts, R. E. Stratmann, O. Yazyev, A. J. Austin, R. Cammi, J. Pomelli, J. W. Ochterski, R. L. Martin, K. Morokuma, V. G. Zakrzewski, G. A. Voth, P. Salvador, J.C. J. Dannenberg, S. Dapprich, A. D. Daniels, Ö. Farkas, J. B. Foresman, J. V. Ortiz, W.C. 2009.] and D. J. Fox, gaussian 09, Revision C.01, Gaussian, Inc., gaussian 09, (n.d.).
- [20] A.E. Reed, R.B. Weinstock, F. Weinhold, Natural population analysis, *J Chem Phys.* 83 (1985) 735–746. doi:10.1063/1.449486.
- [21] N.M.O. Boyle, A.L. Tenderholt, K.M. Langner, Software News and Updates cclib: A Library for Package-Independent Computational Chemistry Algorithms, *J Comput Chem* 29. (2008) 839–845. doi:10.1002/jcc.
- [22] J. Romanova, J. Petrova, A. Ivanova, A. Tadjer, N. Gospodinova, Theoretical study on the emeraldine salt – impact of the computational protocol, *J Mol Struct*

- THEOCHEM. 954 (2010) 36–44. doi:10.1016/j.theochem.2010.01.032.
- [23] M. Cochet, G. Louarn, S. Quillard, J.P. Buisson, S. Lefrant, Theoretical and experimental vibrational study of emeraldine in salt form . Part II, J RAMAN Spectrosc. 1049 (2000) 1041–1049.
- [24] T. Koopmans, UBER DIE ZUORDNUNG VON WELLENFUNKTIONEN UND EIGENWERTEN ZU DEN, EINZELNEN ELEKTRONEN EINES ATOMS, Physic. 1 (1934) 104–113.
- [25] S.S.Li, Semiconductor Physical Eletronics, Springer Science & Business Media, 2012.
- [26] M. Khaleghian, F. Azarakhshi, Theoretical modelling of encapsulation of the Altretamine drug into BN (9 , 9-5) and AlN (9 , 9-5) nano rings : a DFT study, Mol Phys. 0 (2019) 1–11. doi:10.1080/00268976.2019.1574987.
- [27] J. Antônio, P. Lobo, J. Rodrigues, O. Vital, D. Oliveira, E. Longo, J. Divino, Theoretical study of greenhouse gases on the zirconium oxide nanotube surface, Chem Phys Lett.

CAPÍTULO XV

HISTÓRIA, CULTURA E ANCESTRALIDADE INDÍGENA E AFRO-BRASILEIRA NA COSTA DE CAMAÇARI

Diego de Jesus Copque⁴⁸

DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2021.01-15

RESUMO:

A proposta deste trabalho é contar a história do distrito de São Bento de Monte Gordo, localizado na Costa de Camaçari-Ba, abordando sua trajetória desde sua criação a partir da fundação do Aldeamento de Santo Antônio da Ressaca da Barra do Jacuípe, em 1560. Seu território compôs o terceiro aldeamento indígena fundado no litoral norte da Capitania da Bahia de Todos-os-Santos. A pesquisa buscou ressaltar a importância das lutas e resistências dos povos indígenas, africanos e seus descendentes na região, hoje formada por uma comunidade multiétnica, herdeira de uma identidade e cultura ancestrais, oriundas de seus antigos povoadores. Este estudo ressalta a importância de seu legado histórico, arqueológico e ancestral-cultural forjado pelo entrelaçamento de diversas etnias desde o período anterior à colonização.

PALAVRAS-CHAVE: Ancestralidade. Aldeamento indígena. Vila de Abrantes. Monte Gordo. Costa de Camaçari.

ABSTRACT:

The purpose of this work is to tell the story of the district of São Bento de Monte Gordo, located on the Coast of Camaçari-Ba, addressing its trajectory since its creation from the foundation of the Village of Santo Antônio da Ressaca da Barra do Jacuípe, in 1560. Its territory comprised the third indigenous settlement founded on the north coast of the Captaincy of Bahia de Todos-os-Santos. The research sought to highlight the importance of the struggles and resistance of indigenous peoples, Africans and their descendants in the region, today formed by a multiethnic community, heir to an ancestral identity and culture, originating from its former settlers. This study highlights the importance of its historical, archaeological and ancestral-cultural legacy forged by the intertwining of different ethnicities since the period before colonization.

KEYWORDS: Ancestrality. Indigenous village. Abrantes village. Monte Gordo. Camaçari Coast.

48Bacharel e Licenciado em História pela Universidade Católica do Salvador – UCSAL. Pesquisador da história de Camaçari e autor do livro *Do Joanes ao Jacuípe, uma história de muitas querelas, tensões e disputas locais*. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9680283378848839>. <https://orcid.org/0000-0002-1337-2300>. E-mail: diegokopke@gmail.com.

INTRODUÇÃO

A história do município de Camaçari, na Bahia, é caracterizada pela fundação de quatro aldeamentos indígenas, bem como pela resistência de descendentes dos povos indígenas, africanos e de afro-brasileiros. O primeiro aldeamento a ser fundado foi denominado de Espírito Santo e o segundo, terceiro e quarto, respectivamente, foram o de Santo Antônio de Rembé, Santo Antônio da Barra do Rio Jacuípe e Bom Jesus de Tatuapara.

Muitos topônimos da cidade carregam em seus nomes antigas designações de origem tupi-guarani, a exemplo do nome da sede do município "Camassary", uma espécie de árvore que produz um líquido branco, apelidada pelos índios tupinambás de "árvore que chora"⁴⁹.

Cria-se entre a casca e o âmago desta árvore uma matéria grossa e alva, que pega como terebintina; e é da mesma cor, ainda que mais alva; o que lança dando-lhe piques na casca em fio, e o mesmo lança ao lavrar e ao serrar, e lança em muita quantidade[...] (SOUZA, 1879, p. 196).

Essa árvore é nativa da região, sendo hoje um tipo raro. A denominação nos remete ao século XVI, uma vez que o povoado denominado de Camaçari nasceu às margens do rio do mesmo nome da cidade e na borda da "Estrada das Boiadas", uma milenar trilha de terra outrora utilizada pelos povos indígenas.

O cronista do século XVI Gabriel Soares de Souza, em sua obra *Tratado Descritivo do Brasil*, diz:

Têm os tupinambás grande conhecimento da terra por onde andam, pondo o rosto no sol, por onde se governam; com o que atinam grandes caminhos pelo deserto, por onde nunca andaram; como se verá pelo que aconteceu já na Bahia, de onde mandaram dois índios destes tupinambás degredados pela justiça por seus delitos, para Rio de Janeiro, onde foram levados por mar; os quais se vieram de lá fugidos, afastando-se sempre do povoado, por não ser sentidos por seus contrários; e vinham sempre caminhando pelos matos; e desta maneira atinaram com a Bahia, e chegaram a sua aldeia, de onde eram naturais a salvamento, sendo caminho mais de trezentas léguas (SOUZA, 1879, p. 297-298).

⁴⁹ TIBIRIÇÁ, Luiz Caldas. *Dicionário de topônimos brasileiros de origem tupi*: significados dos nomes geográficos de origem tupi. São Paulo, Traços, 1985. p. 35; NAVARRO, Eduardo de Almeida. *Dicionário de tupi antigo*: a língua indígena clássica do Brasil. São Paulo. Global. 2013. p. 551.

No início da colonização, essa estrada passou a ser utilizada pelos portugueses para o tráfego das boiadas conduzidas das fazendas do sertão para a Cidade do Salvador. Essa atividade fez com que aquela primitiva trilha de chão passasse a ser denominada de Estrada Real das Boiadas.

O Aldeamento do Espírito Santo foi fundado no Dia de Pentecostes em 29 de maio de 1558 (COPQUE, 2019). Após 200 anos de administração da Companhia de Jesus, o aldeamento foi elevado a vila. Esse fato ocorreu a partir da implantação do Diretório dos Índios, ou Diretório Pombalino, instituído em 17 de agosto de 1758, sendo abolido 40 anos depois em 1798. O Período Pombalino (1750 a 1777) corresponde aos anos em que o Marquês de Pombal exerceu o cargo de primeiro-ministro de Portugal. O Diretório Pombalino, em tese, proibia a escravidão indígena e criava medidas que tinham como objetivo a integração dos povos indígenas à lógica do sistema colonial português. Por essa razão, o Aldeamento do Espírito Santo foi elevado ao *status* de vila e se tornou a primeira vila indígena do Brasil. No que diz respeito ao Aldeamento de Santo Antônio de Rembé (COPQUE, 2020), ele foi desativado em 1725.

A sede administrativa do município é hoje a antiga povoação de Camaçari. Durante 167 anos, a Vila de Abrantes foi sede administrativa de seu território e, em 1925, perdeu esta primazia e tornou-se distrito. Atualmente, Camaçari é composta de uma sede e dois distritos, que são Vila de Abrantes e São Bento de Monte Gordo.

Comprovadamente, Camaçari possui nove sítios arqueológicos cadastrados pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e, entre as categorias arqueológicas, temos sítio anterior à colonização, colonial e histórico (COPQUE, 2020). Entre esses, encontra-se o sítio arqueológico da Praça da Vila de Abrantes categorizado como sítio histórico, estando nele inclusos o adro e a Igreja Matriz do Espírito Santo, com uma área de 24.200 metros quadrados, 220 metros de comprimento e 110 metros de largura. No local, foram efetuadas escavações do sítio arqueológico e anotados os registros do material existente (BOURSCHEID, 2014).

Entre os vestígios identificados, estão faiança portuguesa, faiança fina inglesa, louça de Macau, grés, fragmentos de cachimbo cerâmico, moedas, restos de ossos alimentares e estruturas funerárias. Somados a esses objetos, encontram-se pratos de

Veneza, pratos e tigelas da Índia e de Macau, entre outros, que constaram do inventário dos padres da Companhia de Jesus, datado de 1758.

A partir dos registros eclesiásticos de óbitos da Vila da Nova Abrantes do Espírito Santo, foi possível para nosso estudo constatar que, no adro e dentro da igreja, se preservou um cemitério indígena por cerca de 200 anos, entre 1559 e 1758. Desde a mudança de *status* do aldeamento para a vila em 1758, seu campo-santo se tornou uma necrópole multiétnica, onde foram sepultados os moradores da vila e das localidades adjacentes por um período de mais 125 anos, entre 1758 e 1883.

SÃO BENTO DE MONTE GORDO

Monte Gordo é o segundo maior distrito em extensão territorial do município de Camaçari, com 292 quilômetros quadrados (COPQUE, 2020). Só é menor que a sede do município, com 358 quilômetros quadrados, somados aos 184 quilômetros quadrados da área do Polo Industrial. De acordo com dados da Prefeitura, o distrito de Abrantes tem 133 quilômetros quadrados de área territorial. Monte Gordo tem uma população estimada em 29 mil pessoas. Seu território engloba povoações que têm a peculiaridade de manter vivas suas designações indígenas que receberam dos povos originários desde os tempos que antecedem ao século XVI.

O povoado de Barra do Jacuípe, localizado a sudeste da Estrada do Coco, está situado às margens do Rio Jacuípe, cuja palavra, de origem tupi, traduzida para o português significa “rio dos jacus”, um tipo de ave galinácea que habitava a região; Guarajuba ou Guigrajuba, por sua vez, significa “garça dourada” ou “garça amarela”; Itacimirim, que outrora era grafado como Tassimirim, significa “pequena fileira de pedras”; Genipabu, Rio dos Jenipapos; e finalmente Barra do Pojuca, que quer dizer “fonte de água podre” ou “água não potável”.

Conforme o *Projeto de Diagnóstico Arqueológico Interventivo* (BOURSCHEI, 2014, p. 31-34) e outros importantes estudos, a região abriga importantes sítios arqueológicos desde o Rio Joanes ao Pojuca.

Os índios brasileiros não deixaram monumentos porque seus únicos materiais de construção eram a madeira, o cipó e o capim, que são encontrados em grande abundância, mas se deterioram com muita rapidez devido ao clima tropical e ao ataque de cupins e de uma miríade de outros insetos que infestam o Brasil (HEMMING, 2018, p. 104).

Apesar de os povos indígenas não terem nos legado grandes monumentos, existem os sambaquis, que são depósitos construídos pelo homem, compostos de materiais orgânicos e calcários, os quais se constituem em uma grande fonte de estudos. Seu conteúdo pode nos dizer muito sobre as primeiras povoações de um determinado território.

No que tange à região do Rio Jacuípe, três sítios arqueológicos foram denominados de Jacuípe I, II e III. Os sítios foram pesquisados e registrados por Luís Fernando Erig Lima. O primeiro trata-se de um sítio multicomponencial, pré-colonial e histórico, localizado na margem esquerda do Rio Jacuípe, com área total de 1.950 metros quadrados, 65 metros de comprimento e 30 metros de largura, no qual foram identificados vestígios líticos lascados e concentrações de material cerâmico. O segundo é um sítio arqueológico pré-colonial da tradição Aratu, também localizado na margem esquerda do Jacuípe, com área total de 3.000 metros quadrados, 50 metros de comprimento e 60 metros de largura, onde foram identificadas concentrações de material cerâmico. O terceiro é um sítio cerâmico da tradição Aratu, localizado a 200 metros do Córrego da Corma, com área total de 5.600 metros quadrados, 800 metros de comprimento e 70 metros de largura. Nesse sítio, foram identificados materiais cerâmicos e artefatos líticos lascados.

Esses sítios arqueológicos acusam a presença na região, durante o período anterior à chegada dos colonizadores, de povos nômades caçadores cujos nomes étnicos não são conhecidos, mas que ocuparam o local por milhares de anos. Foram seguidos dos povos da cultura Aratu, que aqui estiveram presentes por, aproximadamente, dois mil anos e, finalmente, os índios tupis, principalmente os tupinambás, que tinham como característica a caça, a pesca e a agricultura de subsistência, e que substituíram os povos de cultura Aratu após expulsá-los da região. A tradição Aratu provém de uma nação indígena denominada Aratu por se desconhecer seu nome, acredita-se que fossem oriundos da região do Vale do Paraíba, entre as cidades do Rio de Janeiro e São Paulo, uma região formada pelas duas capitais. Sua história na Bahia refere-se há, aproximadamente, dois

mil anos, época em que eles utilizavam material lítico lascado para produzir ferramentas de corte e perfuração. Além desses três sítios arqueológicos, temos os sítios denominados de Sonrisal I e Sonrisal II, caracterizados como anterior à colonização e de tradição tupi-guarani, sistema regional Tupinambá.

O Sítio Sonrisal possui 60 metros de comprimento e 40 metros de largura, estando localizado a 188 metros do Rio Sonrisal, onde foram identificadas estruturas de combustão, concentrações de material cerâmico e artefatos líticos lascados. O Sítio Sonrisal II possui uma área de 4.800 metros quadrados, 80 metros de comprimento e 60 metros de largura, estando localizado a 300 metros do rio, onde foram identificadas estruturas de combustão, concentrações de material cerâmico e artefatos líticos polidos.

A respeito dos povos tupis e jês, John Hemming registra:

Os tupi-guaranis estavam estabelecidos ao longo da maior parte da costa atlântica. É possível que tenham provindo dos contrafortes dos Andes ou do planalto do médio Paraguai e Paraná e tenham seguido um processo de gradativa invasão da costa brasileira rumo ao norte [...]. Os jês ocupavam o vasto e relativamente aberto planalto central do Brasil. Descendem talvez dos habitantes originais do Brasil. Os fósseis humanos mais antigos, encontrados em Lagoa Santa, Minas Gerais, que datam de mais de dez mil anos, correspondem fisicamente aos tipos jês atuais (HEMMING, 2018, p. 101).

A partir do processo de colonização, o distrito de Monte Gordo tem origem em dois importantes núcleos de povoação e não nos portos de pescadores de Guarajuba e Itacimirim, como se acredita a partir do senso comum. Ele surge após os índios tupinambás da região terem sido subjugados pelos colonizadores e pela fundação do Aldeamento de Santo Antônio da Ressaca e da capela de Santo Antônio da Barra do Rio Jacuípe e, posteriormente, a de São Bento de Monte Gordo.

O aldeamento foi fundado em meados do século XVI por concessão de Garcia D'Ávila, que aforou a sesmaria do Conde da Castanheira, que se iniciava depois do Aldeamento de Santo Antônio de Rembé (Arembepe). Os padres da Companhia de Jesus fundaram, nas margens do Rio Jacuípe, o aldeamento indígena denominado de Santo Antônio da Ressaca. Naquele momento, foi erguida uma igreja de palha e madeira, pois, para uma missão religiosa funcionar, era preciso, no mínimo, uma capela. O referido

aldeamento recebeu essa designação por causa da ressaca que o mar produzia na barra do Rio Jacuípe.

De acordo como *Dicionario Geographico Historico e Descriptivo do Imperio do Brazil*, do militar francês J.C.R. Milliet de Saint-Adolphe:

Jacuhipe. Ribeiro da provincia da Bahia, no districto da Villa de São - Francisco, onde tem origem. Rega a povoação de Santo -Antonio, e lança-se no Oceano, em 12 graos 42 minutos de latitude. Dá navegação sómente a canoas, e sua barra se acha entupida com as areas que accarretão as ressacas, motivo porque derão o nome de Ressaca á aldeia dos jesuitas, convertida presentemente na povoação de Santo Antonio. (SAINT-ADOLPHE, 1845, v. I, p. 515).

O *Almanak Laemmert* (1909, ed.066, p. C7) acrescenta:

O rio jacuipe que nasce na ladeira de Brotas, freguezia do Rio Fundo, termo de Santo Amaro atravessa esta freguezia e as do Monte, S. Sebastião das Cabeceiras de Passé e Matta de S. João, banhando um grande número de celebres engenhos e a Villa da Matta, recebendo de mais importante apenas o Jacumirim, e indo fazer barra ao S. Bento de Monte Gordo n'um logar onde antigamente os jesuitas fundaram, no principio a povoação, uma aldeia de indios, conhecida por Santo Antonio da Ressaca, pela muita que alli faz o mar.

Entre outras, há uma importante evidência da antiguidade da localidade que se tornaria freguesia de Santo Amaro de Ipitanga e da povoação de Barra do Jacuípe. Nesse caso, o testemunho provém das primeiras visitas do Santo Ofício na Bahia entre os anos de 1591 e 1595. O documento a que me refiro encontra-se no Arquivo Nacional Torre do Tombo em Portugal⁵⁰. Essa preciosa fonte nos informa que fora excomungado da Igreja Católica, em junho de 1590, o súdito português João Dias, lavrador, cristão velho natural da Ilha Terceira no arquipélago dos Açores, filho de Pero Brás e Isabel Lopes, casado com Antônia Dias, qualificada nos autos como "Negra Brasil"⁵¹.

João Dias era morador na Barra do Jacuípe e tinha uma roça na localidade de Ipitanga. Ele fora excomungado pelo vigário geral⁵²Pero do Campo e condenado a pagar

⁵⁰ARQUIVO NACIONAL TORRE DO TOMBO (ANTT). Tribunal do Santo Oficio, Inquisição de Lisboa, Processo 2562. João Dias.

⁵¹ Negro Brasil, Negro da Terra, ou Negros Brasis, eram expressões utilizadas pelos colonizadores para designar, de forma genérica, os povos indígenas e, da mesma forma, utilizavam a expressão Negro da Guiné para generalizar os povos africanos.

⁵² Vigário-Geral: Juiz eclesiástico, doutor em Direito Canônico ou bacharel. Provido pelo arcebispo ou pelo bispo (BOTELHO, Ângela Vianna; REIS, Liana Maria. Dicionário Histórico Brasil Colônia e Império.6. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.p. 204).

20 cruzados como uma espécie de multa em razão dos desentendimentos que tivera com o padre Pantaleão Gonçalves, que residia no Monte Calvário (atual bairro do Santo Antônio Além-do-Carmo na Cidade do Salvador). O desentendimento e a excomunhão de João Dias se deram por causa de uma sesmaria de 500 braças de terras que o padre Pantaleão Gonçalves havia recebido do governador nas imediações dos rios Ipitanga e Joanes.

Passado mais de um ano de sua excomunhão, João Dias fora advertido por algumas pessoas que, decorrido o período de 12 meses de sua excomunhão, seria necessário que ele pedisse à Igreja o benefício de sua absolvição. Entre as pessoas que o aconselharam, figuram seu cunhado, Luís Álvares, que também era lavrador, e o latifundiário Garcia D'Ávila. O interessante é que o poderoso Garcia D'Ávila, nesse mesmo período, teve sua esposa Mecia Rodrigues, de origem étnica hebreu sefardita, cristã nova, investigada e presa pelo Santo Ofício. No caso de sua mulher, as suspeitas eram de práticas de judaísmo, o que não ficou comprovado ao término do processo⁵³. João Dias fora delatado às autoridades eclesiásticas por seu próprio cunhado Luís Álvares. A denúncia foi enviada para o padre Visitador do Santo Ofício, Heitor Furtado de Mendonça, que instaurou processo investigatório em que houve a participação do padre da Companhia de Jesus, Fernão Cardim⁵⁴.

⁵³ARQUIVO NACIONAL TORRE DO TOMBO (ANTT). Tribunal do Santo Ofício, Inquisição de Lisboa, Processo 10704. Mecia Rodrigues)

⁵⁴ Fernão Cardim nasceu em Viana do Alentejo em Portugal por volta de 1548, ingressou na Companhia de Jesus em 1556, chegou ao Brasil em 1583, na condição de secretário visitador da companhia e visitou as capitanias de Pernambuco, Espírito Santo, Rio de Janeiro, São Paulo e Bahia. Foi eleito procurador pela província do Brasil em 1598, voltou para Portugal e regressou ao Brasil em 1601, quando foi aprisionado por corsários ingleses que lhe confiscaram sua obra, um livro que trata da fauna, flora, geologia e etnografia brasileira, das origens dos povos indígenas brasileiros, seus costumes, cultos religiosos e cerimônias. Após ser libertado pelos ingleses, voltou ao Brasil em 1604, como provincial da Companhia de Jesus até 1609. Suas visitas pelo Brasil resultaram em importantes obras: dois tratados e duas cartas. O primeiro tratado se referia ao clima e terra do Brasil, o segundo abordava as origens e os costumes dos índios, e foram publicados, com suas narrativas epistolares, como *Tratados da terra e da gente do Brasil*. Cardim também foi reitor do Colégio da Bahia, onde teve como discípulo o padre Antônio Vieira. Fernão Cardim morreu e foi sepultado na Igreja do Espírito Santo no Aldeamento do Espírito Santo (Vila de Abrantes) no dia 27 de janeiro de 1625, no ápice das batalhas contra a invasão holandesa, período entre 9 de maio de 1624 e 27 de março de 1625. Segundo o *Dicionário das famílias brasileiras* (São Paulo, 2001, CD-ROM), a Família Cardim é de origem inglesa. Além de Fernão Cardim, outros membros da família foram padres jesuítas, a exemplo de seus dois irmãos Lourenço Cardim e Diogo Frões, e seus sobrinhos: João Cardim, Diogo Cardim e Francisco Cardim. Muitos de seus familiares migraram para diversas capitanias do Brasil. Na Bahia, registra-se a presença da família desde o século XVI. Há, no Arquivo Nacional da Torre do Tombo de Lisboa, um documento da visitação do Santo Ofício na Bahia, referente à Inquisição de Lisboa, datado de 1591, cujo processo é identificado pelo número 11036, que trata de acusação de heresia contra o lavrador Pantaleão Ribeiro, natural da cidade do Porto, residente em Jaguaripe na Capitania da Bahia, casado com Antonia Cardim. O *Dicionário das famílias brasileiras* registra, em Jaguaripe, a presença de Sebastião Ribeiro Cardim, nascido na freguesia de Nossa Senhora da Ajuda, Jaguaripe, que deixou descendência do seu casamento, por volta de

Na conclusão dos autos, em 27 de janeiro de 1593, foi deliberado pelas autoridades inquisitórias que João Dias não havia solicitado absolvição de sua excomunhão por pura ignorância e que, na verdade, ele seria um homem extremamente rude, e por essa razão deveria apenas ser repreendido e pagar dez cruzados por conta das despesas do Santo Ofício com a instauração do procedimento. Esse processo, além de nos revelar fatos relacionados à primeira visitação do Santo Ofício ao Brasil, é mais uma referência relacionada aos primeiros anos da povoação de Barra do Jacuípe.

No início do século XVII, por volta do ano de 1600, Garcia D'Ávila fundou a capela de São Bento do Monte Gordo, que distava uma légua da capela de Santo Antônio do Rio Jacuípe. Além de fundador, ele era o mantenedor das duas capelas, entre outras que construiu no Recôncavo baiano.

Seu testamento, datado de 18 de maio de 1609, publicado nos *Annaes do Archivo Publico e do Museu do Estado da Bahia* (BARROS, 1920, v. VI e VII, p. 68-75), nos traz importantes referências a respeito dos primórdios de Barra do Jacuípe e São Bento do Monte Gordo. Nesse documento, Garcia D'Ávila declara que era proprietário de um "prazo em fatiota", ou seja, de uma herdade em que o dono concede a outra pessoa o direito e senhorio útil perpétuo de sua propriedade recebendo, para isso, pagamento. Esse *prazo* refere-se às seis léguas de terras em quadra que tinha início na barra do Rio Jacuípe para o sul daquela povoação, proveniente da sesmaria que o Conde de Castanheira recebeu e de que nunca se apossara. Essas terras se tornaram, ao longo dos séculos, o que hoje conhecemos por Distrito de Monte Gordo. As terras da Barra do Jacuípe, assim como as de Monte Gordo, foram transformadas por Garcia D'Ávila em fazendas de gado, mantendo, nas duas propriedades, capelas dedicadas aos seus santos de devoção.

Garcia D'Ávila determinou, no referido testamento, que seu neto e herdeiro Francisco Dias D'Ávila tomasse providências para que todas as quartas-feiras fossem celebradas, na capela de São Bento de Monte Gordo, missas dedicadas ao santo. E, para

1664, com Beatriz Rodrigues Fortes, nascida na freguesia da Madre de Deus, Ilha dos Frades. Entre os descendentes de Sebastião Cardim, registram-se ainda João Cardim da Silva [1680, Bahia -], que, por 12 anos, foi religioso da Companhia de Jesus e, em 1719, se tornou Juiz de Fora de Vila de Abrantes em Portugal.

conservação daquela igreja, da fazenda e do porto de Barra do Jacuípe⁵⁵, era preciso que se mantivessem todos os índios da fazenda “forros”, ou seja, livres do trabalho escravo. Garcia D’Ávila, inclusive, rogava ao governador e demais autoridades da Capitania da Baía que atentassem para o benefício da coletividade a partir de sua solicitação, pois, segundo suas palavras, caso houvesse tentativa de invasão da colônia do Brasil naquela região do litoral, estes mesmos índios alforriados das Fazendas de Barra do Jacuípe e de Monte Gordo estariam aptos como soldados para a defesa do território, pensando principalmente no caso de invasões de outras nações europeias. Acreditava que, para isso, era preciso que mantivessem os capelães atuantes nas suas capelas, dando manutenção aos sacramentos e à doutrina, como “ele sempre mandou fazer”. Ainda acrescenta que parte das terras referentes ao *prazo* do Conde da Castanheira, na Barra do Rio Jacuípe, deveria ficar como pagamento do dote de suas duas netas, filhas de seu filho mameluco João Homem, que morreu combatendo nações indígenas no sertão, além de que uma légua de terra para o norte da Barra do Jacuípe deveria ser doada a Domingos Fernandes Quaresma. Por fim, ele concede alforria a alguns escravos indígenas, africanos e mestiços e, também, aos familiares desses cativos que trabalharam por longos anos na Fazenda da Barra do Rio Jacuípe.

A história da descendência da família D’Ávila está centrada em filhos “bastardos”, como por exemplo, o mameluco João Homem, – morto ainda jovem em conflito com indígenas no sertão – e da mameluca Isabel D’Ávila, casada com Diogo Dias, neto de Diogo Álvares Correia, o Caramuru. Dessa união nasceu Francisco Dias D’Ávila que herdou todos os bens após morte de Garcia D’Ávila, em 1609. Francisco se destacou nas lutas contra as invasões de Salvador e Pernambuco pelos holandeses, arregimentando índios e mamelucos (DINIZ, 2007, p. 42).

Para entendermos melhor o processo de fundação do território que originou o distrito de Monte Gordo, é preciso regressar ao ano de 1552 quando o governador geral Thomé de Souza doou, para Garcia D’Ávila, soldado e almoxarife da Cidade do Salvador, uma sesmária (lote de terra) que se estendia do Rio Pojuca até o Itapicuru. Garcia D’Ávila nasceu em São Pedro de Rates em Portugal, no ano de 1528, e morreu na Cidade do Salvador em 20 de maio de 1609 (BARROS, 1920). Ele foi responsável pelo extermínio

⁵⁵Conforme o *Almanak Laemmert: Administrativo, Mercantil e Industrial do Rio de Janeiro*, n. B066, 1909 (BIBLIOTECA NACIONAL DO RIO DE JANEIRO – BNRJ), o porto de Barra do Jacuípe era denominado de Porto de Braz Affonso.

de nações indígenas na região dos rios Joanes, Jacuípe, Pojuca, Sauípe e Itapicuru (BRUNET, 2008, p.16).

A missão jesuítica de Santo Antônio da Ressaca foi fundada em 1560 e durou pouco tempo. Em agosto de 1561, os padres da Companhia de Jesus, Luis da Grã e Antônio Rodrigues, este último foi o mesmo que fundou os aldeamentos do Espírito Santo (Vila de Abrantes), Santo Antônio de Rembé (Arembepe) e Santo Antônio da Ressaca (Barra do Jacuípe), fundaram o Aldeamento de Bom Jesus de Tatuapara e a Capela de Nossa Senhora da Conceição de Tatuapara. De acordo com o historiador, arqueólogo e padre alemão Carlos Ott (1996), quando a enseada de Tatuapara era vista da Praia de Itacimirim pelos índios tupinambás, estes tinham a impressão de que estavam vendo um tatu deitado, sendo este o sentido da palavra. Por essa razão, a enseada fora denominada pelos tupinambás de Tatuapara, estando localizada na Praia do Forte hoje município de Mata de São João. A enseada também ficou conhecida como Açú da Torre, devido à construção da Casa da Torre. Açú da Torre significa “grande torre”, sendo construída pelo trabalho escravo dos tupinambás e africanos. Foi batizada por Garcia D'Ávila de Singela Torre de São Pedro de Rates.

No Aldeamento de Bom Jesus de Tatuapara, foram congregados indígenas de aldeias que deixaram de ser autônomas e foram incluídas nessa nova missão, inclusive os índios do Aldeamento de Santo Antônio da Ressaca que, naquele momento, deixava de existir e passava a ser povoado por índios forros, negros e pardos escravizados. As terras do antigo aldeamento passaram a ser utilizadas como curral de gado e cavalos de Garcia D'Ávila, que tinha dez currais na região.

Segundo Gabriel Soares de Souza (1879, p. 37-38):

Este Garcia D'Ávila tem toda a sua fazenda em criações de vaccas e eguas, e terá alguns dez curraes por esta terra adiante: e os padres da companhia tem n'este direito uma aldêa de indios forros Tupinambás, a qual se chama de Santo Antonio, onde haverá mais de trezentos homens de peleja; e perto desta aldêa tem os padres três curraes de vaccas, que grangeam, os quaes têm na aldêa uma formosa igreja de Santo Antonio, e um recolhimento onde estão sempre um padre de missa e um irmão, que doutrinam estes indios na nossa santa fé catholica, no que os padres trabalham todo o possivel; mas por demais, porque é este gentio tão

barbaro, que até hoje não há nenhum que viva como christão, tanto que se apartam da conversação dos padres oito dias.

Garcia D'Ávila fixou residência em Tatuapara, que ficava a quatro léguas de distância da barra do Rio Jacuípe, e logo iniciou a construção da Casa da Torre, também denominada Forte e Castelo de Garcia D'Ávila, e, através de sua descendência, expandiu a criação de seu gado para o sertão, tornando a Casa da Torre detentora do maior latifúndio da América Latina, pois era proprietária de uma vasta área territorial estimada em 800 mil quilômetros quadrados. Seus herdeiros permaneceram por séculos como proprietários de sesmarias no Recôncavo da Bahia e em diversas regiões do Brasil. Por conta de desentendimentos entre Garcia D'Ávila, colonos e padres jesuítas, o Aldeamento de Tatuapara foi extinto em 1563 (BRESCANI, 2000, p. 17).

Um de seus descendentes e herdeiro foi o sádico Garcia D'Ávila Pereira de Aragão, acusado de cometer diversas “heresias” contra a Igreja Católica. Seu rol de acusações incluía desacatos aos santos católicos, adoração à estátua de uma “cabocla” e terríveis torturas contra escravos africanos e afro-brasileiros, praticadas na Casa da Torre.

Conforme Edite Diniz (2007, p. 43):

Após a morte de Francisco III, a responsabilidade pelo morgado passou para D'Ávila Pereira de Aragão, figura singular, sendo o IV da geração. Homem culto e muito rico tornou-se conhecido e temido pelo seu extremo sadismo.

Um interessante documento datado de 1750⁵⁶, redigido pelo vigário colado⁵⁷ da freguesia de Santo Amaro de Ipitanga João Rodrigues de Figueiredo, nos traz detalhes acerca das igrejas de Santo Antônio do Rio Jacuípe e São Bento do Monte Gordo, entre outras capelas da região. Nesse documento, o vigário declara que, na sua freguesia, havia capelas tão antigas como a de Ipitanga e que, nas margens do Rio Jacuípe, havia uma capela denominada de Santo Antônio sob a administração da Casa da Torre, e que uma légua mais adiante, em Monte Gordo, havia outra capela cujo padroeiro era São Bento. Essa igreja também estava sob a administração da Casa da Torre de Garcia D'Ávila. Nessa mesma documentação, encontramos um manuscrito redigido pelo padre Francisco Xavier

56 AHU. Caixa: 103, Documento Número: 8158.

57 Vigário Colado: Religioso indicado pela Coroa Portuguesa, sua colação ou confirmação sujeitava-se ao bispo (BOTELHO; REIS, 2008, p. 204).

Filgueiras, sacerdote do Hábito de São Pedro, graduado em Filosofia, mestre de artes, teólogo e doutor por indulto apostólico romano. Esse eminente religioso era o responsável pela capela do Rio Jacuípe e ali declarava ser residente na Barra do Rio Jacuípe e morar em uma casa junto à capela do Santo Antônio da qual era patrono e administrador o mestre de campo Francisco Dias D'Ávila, dizendo também que, naquele momento, a capela de Santo Antônio estava fechada por estar passando por obras de reparo. É importante dizer que essas igrejas passaram por intervenções ao longo dos séculos e, por essa razão, não possuem as mesmas características do período colonial. No entanto elas permanecem exatamente no mesmo local onde foram fundadas.

Para evitar a divisão da propriedade fundiária e a fragmentação de seus patrimônios, como gado, escravaria, equipamentos e terras, os grandes proprietários procuravam vincular parte de seus bens. As vinculações de propriedades mais comuns no Brasil foram o morgado, que era feito para fins seculares, e a capela, que estava ligada a objetivos eclesiásticos. A respeito da vinculação de capela, Schwartz (2005, p. 244) afirma:

Um outro tipo de vínculo, talvez mais comum (embora também isso seja apenas hipótese), era a capela, instituída sobre uma propriedade para fins eclesiásticos. Geralmente destinada à celebração de missas ou construção de capelas, a renda de determinada gleba era deixada a cargo do administrador, frequentemente o principal herdeiro. Como as capelas eram construídas o mais das vezes no próprio engenho, tais vínculos não implicavam ônus financeiro adicional e protegiam a propriedade vinculada, pois ela não podia ser dividida.

É importante registrar que Garcia D'Ávila instituiu as vinculações de morgado e de capela para seus bens.

Gabriel Soares de Souza ainda nos informa que, desde o ano de 1570, havia na Capitania da Bahia e seus recôncavos 62 igrejas, e que a maior parte dessas igrejas tinha capelães particulares.

Tem a Bahia com seus reconcavos sessenta e duas igrejas, em que entra a Sé, e tres mosteiros de religiosos, das quaes são dezesseis freguesias curadas, convem a saber: nove vigarias que paga S. M. e outras sete pagam aos curas os freguezes, e a mór parte das outras igrejas tem capellães e suas confrarias como em Lisboa; e todas estas igrejas estão mui consertadas, limpas e providas de ornamentos, em as quaes nos dias dos oragos se lhe faz muita festa (SOUZA, 1879, p. 142).

Os padres capelães ministravam os sacramentos da igreja como qualquer padre: rezavam missa, celebravam batismos, davam a extrema-unção, realizavam enterros e outras funções com a particularidade de que os sacerdotes preferiam atuar na função de padre capelão particular, por ser mais bem remunerado que os padres coadjutores. É importante também registrar que, das 62 igrejas fundadas na Bahia nesse período, três estavam localizadas no território que veio a se tornar município de Camaçari, que são as igrejas do Espírito Santo (Vila de Abrantes), Santo Antônio de Rembé, cujo padroeiro foi substituído pelos jesuítas por Nossa Senhora do Repouso (Arembepe) e Santo Antônio do Rio Jacuípe (Barra do Jacuípe). No início do século XVII, foram fundadas as capelas de São Bento de Monte Gordo (Monte Gordo) e Santo Antônio do Capuame, que ficava entre o que hoje é a sede da Ford Motor Company e o município de Dias D'Ávila, que outrora pertencia ao território de Camaçari. Outro dado importante é que a localidade de São Bento de Monte Gordo se tornou paróquia em 9 de setembro de 1816⁵⁸, sendo neste momento desmembrada da freguesia de Santo Amaro de Ipitanga (hoje município de Lauro de Freitas) que, assim como Camaçari, é uma das cidades mais antigas do Brasil.

Entre as inúmeras histórias relacionadas ao Distrito de Monte Gordo, registra-se a de Manoel Rodrigues, nascido na povoação de São Bento de Monte Gordo em 21 de fevereiro de 1696, homem "pardo", filho de Maria Rodrigues, nascida também em Monte Gordo em 1641, uma ex-escrava alforriada do comerciante de escravos Amador Aranha⁵⁹. Com o advento da exploração comercial das pedras preciosas no final do século XVII na região Sudeste, Manoel Rodrigues migra para a Capitania das Minas Gerais e se torna minerador, onde morreu em 1736 na Vila de Sabará, deixando bens valiosos para seus familiares residentes na povoação de Monte Gordo.

De acordo com o livro *Histórias que não contei*, publicado pela escritora e memorialista camaçariense Sandra Parente, a procedência do nome de Monte Gordo se deu da seguinte forma:

Este nome deve-se ao fato de que um capitão da guarda nacional, português trazido pelo governo brasileiro o nomeou assim, doando uma

⁵⁸ BNRJ. Almanak Administrativo, Mercantil e Industrial: Para o ano de 1873, Bahia, n. 04, p. 182, 1872.

⁵⁹ ANTT. Autos de Habilitação de Antonia Alvarenga e a sobrinha. Feitos Findos, Juízo da Índia, Justificações Ultramarinas, Brasil, maço 41 n° 4.

sorte de terra no município de Abrantes. Seu nome era João dos Montes Teixeira, era gordo e pesava mais de 150 kg, o povo o tratava como o senhor Montegordo (PARENTE, 2007, p. 117-118).

Ao analisarmos essa narrativa, comparando-a com os fatos históricos, evidencia-se que a explicação da escritora não tem nenhuma sustentação. Garcia D'Ávila, quando fundou a Casa da Torre em Tatuapara, a denominou de Singela Torre de São Pedro de Rates, justamente fazendo alusão à Vila de São Pedro de Rates, situada no Conselho de Póvoa do Varzim, que era sua terra natal. O que justificaria, então, ter Garcia D'Ávila batizado uma de suas fazendas com o nome de São Bento de Monte Gordo? Primeiro, homenagear a São Bento, reverência que fez graças à presença dos padres do Mosteiro de São Bento da Cidade do Salvador em suas fazendas, principalmente após a saída dos jesuítas da região, quando foi extinto o Aldeamento de Bom Jesus de Tatuapara.

Segundo, como era costume do colonizador, Garcia D'Ávila decidiu, ao mesmo tempo, homenagear uma remota e secular localidade portuguesa. Em Portugal, existe uma antiquíssima freguesia situada na Costa Sul do Algarve denominada de Monte Gordo pertencente ao Conselho de Vila Real de Santo Antônio. O Distrito de Monte Gordo da Costa de Camaçari também é uma povoação litorânea, que tinha inicialmente como patrono o Santo Antônio do extinto Aldeamento da Barra do Rio Jacuípe, de onde se originaram os dez currais e, posteriormente, a localidade de São Bento de Monte Gordo.

Assim como observamos em nosso estudo, o historiador Cid Teixeira registra no opúsculo *Camaçari, uma bela história*:

Para afirmar e manter bem presente a disposição dos portugueses de afirmar a sua condição de colonizadores, a grande maioria das vilas foi fundada transferindo-se para o Brasil nomes de velhas vilas portuguesas. Assim, nomes que vinham da Idade Média portuguesa foram transplantados para batizarem grupamentos vicinais elevados à categoria de vila (TEIXEIRA, 2003, p. 7-8).

No período entre 1560 e 1860, as terras que compõem o território que viria a se tornar o distrito de Monte Gordo pertenciam a Garcia D'Ávila, passando de uma geração a outra a seus herdeiros. Na cadeia sucessória de Garcia D'Ávila, não há registros da pessoa de João dos Montes Teixeira.

Por isso, a sucessão por linha masculina dos D'Ávilas se extinguiu e passou para a família Pires de Carvalho e Albuquerque por meio do

sobrinho-neto de Aragão, Antônio Joaquim Pires de Carvalho e Albuquerque. Esse mais tarde recebe o título de Barão e Visconde da Torre de Garcia D'Ávila por sua participação na luta pela independência do Brasil; sendo o último morgado da Casa da Torre. Segundo Pessoa, o sistema de morgado foi extinto legalmente em 1863 após a criação da Lei da Terra (1850) e da morte do Visconde da Torre em 1852, e o patrimônio da família se dispersou mediante heranças e vendas (DINIZ, 2007, p. 43).

João dos Montes Teixeira era natural de Monte Gordo⁶⁰, filho legítimo do pardo José Teixeira Franco Coelho e de dona Francisca Maria de Nazareth, mulher "branca" de origem lusitana⁶¹. Não sabemos dizer se João dos Montes Teixeira pesava mais de 150 kg, mas é fato que ele nunca foi proprietário das terras de São Bento de Monte Gordo. No século XIX, em 1858, houve a implementação da Lei de Terras, que obrigava todos os proprietários de terras a registrá-las. Nessa época, o padre Hilário Florêncio de Araújo era pároco da freguesia de Monte Gordo, responsável pelo registro de terras na freguesia. O livro de registro de terras de Monte Gordo nos revela que todas as terras da paróquia pertenciam ao Dr. Baltazar de Araújo Aragão Bulcão, por ter recebido essas glebas por herança dos finados visconde e viscondessa da Casa da Torre que, por sua vez, foram herdeiros e sucessores de Garcia D'Ávila, fundador do povoado e de suas seculares capelas⁶².

Desde a extinção do aldeamento de Santo Antônio da Ressaca em 1561, a região passou a ser ocupada por índios forros, vaqueiros brancos e mamelucos livres e, principalmente, por escravizados africanos, afro-brasileiros e mestiços. É importante registrar que, no início da colonização, os jesuítas reclamavam que, além de ser comum a escravização dos índios pelos colonos, eles os casavam com suas escravas de origem africana e mestiça na perspectiva de aumentar o número de seus cativos.

Segundo Stuart Schwartz (2005, p. 680): "A transição da predominância indígena para a africana na composição da força de trabalho escrava ocorreu aos poucos ao longo de aproximadamente meio século". Referindo-se à história do espaço geográfico em que

⁶⁰ ARQUIVO DA CÚRIA METROPOLITANA DE SALVADOR (ACMS). Livro de casamentos da freguesia de São Bento de Monte Gordo, 1864-1871, p 34.

⁶¹ ARQUIVO DA CÚRIA METROPOLITANA DE SALVADOR (ACMS). Livro de casamentos da freguesia de São Bento de Monte Gordo, 1818-1863, p 28.

⁶²ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DA BAHIA (APEB). Registro de Terras da Freguesia de Monte Gordo, 1859, número 4750, folha 1.

está assentada a Casa da Torre, Edite Diniz (2007, p. 43) ressalta: "A história desse espaço geográfico se distinguiu por conflitos sangrentos com indígenas e por maus-tratos a escravos africanos".

Corroborando com esses fatos, temos, como exemplo, a morte agônica do escravo africano identificado como Fuão⁶³ ao ter empreendido fuga do seu cativo. Fuão foi descoberto nas matas de Monte Gordo pelo temido capitão de entradas e assaltos, indivíduo responsável pela captura de escravos fugidos, o pardo José Caetano Freire⁶⁴, que o capturou e o colocou no tronco⁶⁵.

Fuão comeu mandioca assada antes de ser encontrado pelo capitão Caetano Freire. Esse registro traz à luz a luta e agonia de um homem que batalhava em busca de sua liberdade que lhe foi roubada desde quando foi sequestrado em sua terra natal para servir como escravo no Brasil. A respeito da mandioca brava, Gabriel Soares de Souza assim refere:

Convém que declaremos a natural estranheza da água da mandioca que ela de si deita quando a espremem depois de ralada, porque é a mais terrível peçonha que há nas partes do Brasil, e quem quer que a bebe não escapa por mais contrapeçonha que lhe dêem; a qual é de qualidade que as galinhas em lhe tocando o bico, e levando uma só gota para baixo, caem todas da outra banda mortas, [...] (SOUZA, 1879, p. 155).

Existem dois grupos de mandioca no Brasil, a mansa e a brava. A primeira é conhecida como macaxeira, aipim e outros nomes, conforme a região brasileira, e que produz uma pequena quantidade de toxina quando cozida e, por essa razão, não faz mal a quem a consome. No entanto, a mandioca brava só pode ser consumida se for torrada, que é justamente o processo de fabricação da farinha de mandioca. As toxinas liberadas pela mandioca brava causam distúrbios gástricos, neurológicos, convulsões e dilatação da pupila, entre outros problemas. A mandioca é um alimento básico da cultura alimentar dos povos indígenas, e foi o primeiro alimento tipicamente brasileiro com que os colonizadores tiveram contato. O pobre Fuão morreu agonizando em um instrumento de

⁶³ARQUIVO DA CÚRIA METROPOLITANA DE SALVADOR (ACMS). Livro de óbitos da freguesia de São Bento de Monte Gordo, 1818-1855, p 29 v.

⁶⁴ARQUIVO DA CÚRIA METROPOLITANA DE SALVADOR (ACMS). Livro de óbitos da freguesia de São Bento de Monte Gordo, 1818-1855, p 49.

⁶⁵ Tronco: Instrumento de tortura que consistia num pedaço de madeira com furos, nos quais se colocavam os pés do indivíduo, normalmente escravo, imobilizando-o (BOTELHO; REIS, 2008, p. 200).

tortura, duplamente flagelado: primeiro, pelo alimento que o intoxicou e, depois, pela falta de compaixão do capitão do mato.

Em 1861, Dr. Baltazar de Araújo Aragão Bulcão e sua esposa, Catarina Álvares Paraguaçu Pires Bulcão, venderam por 2.900\$000, em Monte Gordo, um sítio denominado Cumbo a Domingos José da Silva⁶⁶. A partir dessa venda, deu início a outras vendas e, conseqüentemente, o desmembramento das terras da freguesia de São Bento do Monte Gordo que, durante doze gerações, permaneceram nas mãos dos herdeiros da Casa da Torre de Garcia D'Ávila. No Livro de Matrícula dos engenhos da Capitania da Bahia, há registros de nove engenhos de cana-de-açúcar situados na freguesia de Monte Gordo, cujas terras eram arrendadas aos proprietários dos engenhos.

Não podemos negar que importantes fatos históricos relacionados aos povos indígenas africanos e afro-brasileiros ocorreram na Costa de Camaçari, principalmente nas povoações situadas no entorno da Vila de Abrantes, que, por esta e outras razões, situa o município de Camaçari no contexto da história do Brasil desde o período colonial. Neste sentido, é de grande valia o testemunho de um periódico do Rio de Janeiro datado de meados do século XX, denominado *Diario de Noticias* (1959, ed.11144, p. 6), que publica:

Camaçari está muito ligado a História da Bahia e, por extensão a história pátria. Nêle se localiza o lendário solar – de Garcia D'Ávila, a "Casa da Torre", de que ainda hoje se vêem as importantes ruínas. Até 1924, a sede do município era a vestuta Vila de Nova Abrantes, (hoje Abrantes); foi transferida para Montenegro, que passou a chamar-se Camaçari.

A historiadora Tânia Gandon, ao se referir à participação de índios e negros nas lutas pela independência política do Brasil na Bahia, declara:

Nas lutas pela Independência da Bahia, obrigados pelas circunstâncias, índios e negros, livres e escravos, mestiços ou não, combateram lado a lado por uma causa estranha a seus interesses. Este foi o caso de muitos soldados dos chamados Batalhões da Torre, comandados pelo grande proprietário dos domínios da Casa da Torre nesta época Joaquim Pires de Carvalho e Albuquerque (GANDON, 1997, p. 142).

⁶⁶ APEB. Notas de Tabelaio, 1861-1862, volume 361, folhas58r- 59r.

Deve-se registrar que, 263 anos após a morte de Garcia D'Ávila, a freguesia de São Bento do Monte Gordo havia-se consolidado como um núcleo populacional multiétnico com a predominância de afro-brasileiros, no entanto o território é historicamente marcado pela presença de povos indígenas das antigas aldeias autônomas do período que antecede à colonização e dos velhos aldeamentos do início do processo de povoação.

De acordo com Copque (2019, p. 32):

Em 1872 foi realizado o recenseamento demográfico do Brasil e, através desse censo, constatamos que a Vila de Abrantes estava classificada na décima posição em número de escravos na Província da Bahia. A vila contabilizou um total de 13.466 habitantes com 2.909 brancos. A população negra e parda livres era de 2.388 habitantes, a de caboclos 2.198 e a de escravos 5.791. A cidade do Salvador, com todas as suas freguesias, concentrava 16.468 escravos e a Vila de Abrantes, com apenas três freguesias, possuía um número superior a um terço dos escravos da capital, o que nos revela que a Vila de Abrantes, além de ser uma área de grande importância para a agricultura, era também um significativo reduto escravista. Vale ressaltar que nessa época as freguesias que compunham a Vila de Abrantes eram Abrantes, São Bento do Monte Gordo e São Pedro do Açu da Torre, que era a maior paróquia em número de população livre e escrava.

O recenseamento da freguesia de Monte Gordo aponta para uma composição étnica da população de 1.809 pretos, 872 pardos, 849 brancos e 417 caboclos. O número de caboclos, como eram, em sua maioria, denominados os descendentes dos povos indígenas, poderia ser bem maior se levarmos em conta que eles também eram denominados de pardos. O número de seus descendentes em Monte Gordo poderia ser diferente do resultado apontado pelos recenseadores. Hoje, estudos genéticos demonstram que pessoas declaradas "pardas" possuem ancestralidades europeia, indígena e africana, variando de acordo com a pessoa e região em que vivem. O fenótipo não define a identidade genética. Camaçari é, historicamente, um território indígena e afro-brasileiro, mesmo com a presença e herança cultural e genética do europeu colonizador. Apesar de todas as tribos e matizes, Camaçari não deixou de ser um município de ancestralidade, cultura e identidade indígena e afro-brasileira.

A ocupação do território, que outrora fora a área de quatro aldeamentos indígenas, se distingue por ser uma região multiétnica, essencialmente marcada pelo sangue, cultura, ancestralidade, luta e resistência dos povos indígenas e afro-brasileiros.

A costa de Camaçari, desde antes do processo de colonização, foi forjada por migrações, invasões, lutas e resistências. As primeiras migrações foram dos povos nômades, anteriormente citados, seguidos dos povos de tradição Aratu derrotados e expulsos pelos povos tupis, que, por sua vez, foram brutalmente expropriados de suas terras e quase exterminados pelos colonizadores portugueses.

Sequestrando-as do continente africano, os colonizadores trouxeram milhares de pessoas de nações africanas para serem violentamente escravizadas nas Américas. Da mesma forma que seus ancestrais foram escravizados, os descendentes de indígenas e africanos que sobreviveram ao sangrento etnocídio patrocinado pelos colonizadores e, até hoje, os remanescentes desses povos só aos poucos vêm saindo da condição de inaudíveis e invisíveis a que foram relegados pela historiografia oficial.

Em diversos momentos da história, no Brasil, indígenas, caboclos, africanos, crioulos e libertos se uniram para fazer frente à opressão e combater as mais diversas formas de extermínio e vexação. Este território é essencialmente um museu a céu aberto de luta, solidariedade, resistência e cultura de Negros Brasis, Negros da Guiné, afro-brasileiros e das mais diversas nações indígenas. A identidade étnica e cultural dos nativos da Costa de Camaçari é por essência ameríndia, não deixando de ser lusa, banto, sudanesa. Historicamente, esses povos construíram variadas práticas e costumes. Suas trajetórias, saberes e memórias forjaram nossas práticas cotidianas que a nós chegaram por raízes e heranças étnico-culturais.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ARQUIVO DA CÚRIA METROPOLITANA DO SALVADOR (ACMS)

Laboratório de Conservação e Restauo Eugenio Veiga –Universidade Católica do Salvador, entidade detentora do acervo.

Livro de óbitos da freguesia de São Bento de Monte Gordo, 1818-1855.

Livro de casamentos da freguesia de São Bento de Monte Gordo, 1818-1863.

Livro de casamentos da freguesia de São Bento de Monte Gordo, 1864-1871.

ARQUIVO NACIONAL TORRE DO TOMBO (ANTT)

Tribunal do Santo Ofício, Inquisição de Lisboa, Processo 2562. João Dias.

Tribunal do Santo Ofício, Inquisição de Lisboa, Processo 10704. Mecia Rodrigues.

Tribunal do Santo Ofício, Inquisição de Lisboa, Processo 11036. Pantaleão Ribeiro.

Autos de Habilitação de Antonia Alvarenga e a sobrinha. Feitos Findos, Juízo da Índia, Justificações Ultramarinas, Brasil, maço 41 n° 4.

ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DA BAHIA (APEB)

BARROS, Francisco Borges de. *Annaes do Archivo Publico e Museu do Estado da Bahia*, ano IV, v. VI e VII, 1920.

Registro de Terras da Freguesia de Monte Gordo, 1859, número 4750, folha 1.

Notas de Tabelião, 1861-1862, volume 361, folhas 58r- 59r.

ARQUIVO ULTRAMARINO (AHU)

AHU_ ACL_ CU_ 005, Caixa: 103, Documento Número: 8158:

Requerimento do vigário da freguesia de Santo Amaro de Ipitanga do Arcebispado da Bahia João Rodrigues de Figueiredo ao rei D. José, solicitando alvará para não se proceder ao desmembramento da referida freguesia sem primeiro ser citado e ouvido o direito do suplicante. (1750)

BIBLIOTECA NACIONAL DO RIO DE JANEIRO (BNRJ)

Almanak Administrativo, Mercantil e Industrial: Para o ano de 1873, Bahia, n. 04, p. 182, 1872.

Almanak Laemmert: Administrativo, Mercantil e Industrial do Rio de Janeiro, n. B066, 1909. p. C7.

Diario de Noticias do Rio de Janeiro, n. 11144, 1959, p. 6.

REFERÊNCIAS

BARATA, Carlos Eduardo de Almeida; CUNHA BUENO, Antônio Henrique Bittencourt da. *Dicionário das famílias brasileiras*. São Paulo, 2000 e 2001. CD-ROM.

BRUNET, Luciano Campos. *De aldeados a súditos: viver, trabalhar e resistir em Nova Abrantes do Espírito Santo, Bahia 1758-1760*. 2008. 121f. Dissertação (Mestrado em História)-Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

BOTELHO, Ângela Vianna; REIS, Liana Maria. *Dicionário Histórico Brasil Colônia e Império*. 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BOURSCHEID, ENGENHARIA E MEIO AMBIENTE S.A. *Projeto de Diagnóstico Arqueológico Interventivo: Terminal Privativo da Braskem, Candeias/Bahia*. Porto Alegre, 2014.

BRESCIANI, SJ, Carlos. *A primeira evangelização das aldeias ao redor de Salvador, Bahia: 1549-1569*. Salvador: Fundação Gregório de Mattos, 2000.

COPQUE, Diego de Jesus. Arembepe e seus 460 anos de história. *Camaçari Agora*, 23 out. 2020. Disponível em: <http://www.camacaritododia.com.br/colunistas/item/2914-arembepe-e-seus-460-anos-de-historia>. Acesso em: 2 dez.2020.

COPQUE, Diego de Jesus. Camaçari e os 461 anos de celebrações do Divino Espírito Santo de Abrantes. *Camaçari Agora*, 19 maio 2019. Disponível em: http://www.camacariagora.com.br/colunista.php?cod_colunista=116&cod_coluna=616. Acesso em: 2 dez.2020.

COPQUE, Diego de Jesus. Os 4 séculos de história de Santo Antônio do Rio Jacuípe e São Bento de Monte Gordo. *Camaçari Agora*, 18 nov.2020. Disponível em: http://www.camacariagora.com.br/dn.php?cod_noticia=21012. Acesso em: 2 dez.2020.

COPQUE, Diego de Jesus. Os sítios arqueológicos da costa de Camaçari e sua relevância histórica e sociocultural. *Camaçari Agora*, 15 dez. 2020. Disponível em: http://camacariagora.com.br/dn.php?cod_noticia=21147. Acesso em: 15 dez.2020.

COPQUE, Diego de Jesus. Resistência negra e indígena na Vila da Nova Abrantes do Espírito Santo. *Revista África e Africanidades*, ano 12, n. 32, nov. 2019. Disponível em: <http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/0240112019.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2020.

DINIZ, Edite Luiz. *Tapera, Pau Grande e Barreiro: uma geohistória de resistência de comunidades tradicionais, no Litoral Norte da Bahia*. 2007. 168f. Dissertação (Mestrado em Geografia)-Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2007.

HEMMING, John. Os índios do Brasil em 1500. In: BETHELL, Leslie (Org.). *História da América Latina*. Trad. Maria Clara Cescato. São Paulo: Edusp, 2018.v.1: América Latina Colonial, p 101-127

NAVARRO, Eduardo de Almeida. *Dicionário de tupi antigo: a língua indígena clássica do Brasil*. São Paulo. Global. 2013.

OTT, Carlos. *Povoamento do Recôncavo pelos engenhos: 1536-1888*. Salvador: Bigraf, 1996. Vol. II.

PARENTE, Sandra. *Histórias que não contei*. Salvador. Fast Design. 2007.

RECENSEAMENTO do Brazil em 1872: Bahia. Rio de Janeiro: Typ. de G. Leuzingner, 1872.

SAINT-ADOLPHE, J.C. Milliet de. *Dicionario Geographico Historico e Descriptivo do Imperio do Brazil*. Colaborador Caetano Lopes de Moura. Paris: J.P.Aillaud, 1845. v.I.

SCHWARTZ, Stuart B. *Segredos internos: engenhos e escravos na sociedade colonial, 1550-1835*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

SOUZA, Gabriel Soares de. *Tratado Descriptivo do Brasil em 1587*. Rio de Janeiro: Tipografia Laemmert: Tipografia de João Inácio da Silva, 1879.

TEIXEIRA, Cid. *Camaçari, uma bela história*. Camaçari: Câmara Municipal de Camaçari; Salvador: Press Color, 2003.

TIBIRIÇÁ, Luiz Caldas. *Dicionário de topônimos brasileiros de origem tupi: significados dos nomes geográficos de origem tupi*. São Paulo: Traços, 1985.

CAPÍTULO XVI

O ENSINO DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Nednaldo Dantas dos Santos⁶⁷; Dayanne Chianca de Moura⁶⁸.

DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2021.01-16

RESUMO:

O ensino da matemática na Educação Básica é um grande desafio pois os resultados nas Avaliações Nacionais da Educação Básica (SAEB) demonstram que as metodologias tradicionais de ensino matemático não têm tido êxito no processo de ensino-aprendizagem. É essencial que esses resultados possam ser alterados com propostas que potencialize as práticas com a participação dos discentes nas unidades de ensino. O presente estudo propõe investigar, por meio de fontes bibliográficas dos últimos vinte anos, a proposta pedagógica contemporânea corresponde aos interesses e aos níveis de desenvolvimento no ensino da matemática de forma a contribuir para a inserção social do educando. Para a pesquisa, foram utilizadas fontes bibliográficas, levantamentos de dados, acervos educacionais e sites especializados no assunto. Após a seleção desses materiais foi realizada a revisão bibliográfica. O estudo é centrado em técnicas exploratórias buscando um maior conhecimento sobre a temática e construir hipóteses do tema pesquisado, além da apresentação da análise dos dados recolhidos, buscando-se compreender e elucidar o entendimento do assunto abordado e num segundo momento o trabalho poderá ser colocado em prática. O uso de metodologias inovadoras é essencial para possibilitar um maior envolvimento do discente no processo de aprendizagem e redução de insucesso nas Avaliações. Acrescido a isso a oferta de formações continuadas mais regulares para docentes e uma reformulação no processo de formação básica poderá contribuir para um avanço na qualidade do ensino desse componente curricular bem como a organização dos currículos compreendendo o ensino da matemática mais contextualizado e integral.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologia. Aprendizagem. Software. Anos Iniciais. Anos Finais.

ABSTRACT:

The teaching of mathematics in Basic Education is a great challenge because the results in the National Assessments of Basic Education (SAEB) demonstrate that traditional

67 Pós-doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde com o desenvolvimento de Produtos Nanotecnológicos na UFRN (2013). Professor formador do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy (IFESP). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3538940359754089>. ORCID ID: orcid.org/0000-0003-2617-7261. E-mail: nednaldod@gmail.com

68 Pós-doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Química da UFRN (2015-2017) com estágio na Universidad de las Americas-Puebla (México). Professora formadora do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy (IFESP). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5569739045933136>. E-mail: dayannechianca@gmail.com

mathematical teaching methodologies have not been successful in the teaching-learning process. It is essential that these results can be changed with proposals that enhance practices with the participation of students in teaching units. The present study proposes to investigate, through bibliographic sources of the last twenty years, the contemporary pedagogical proposal corresponds to the interests and the levels of development in the teaching of mathematics in order to contribute to the social insertion of the student. For the research, bibliographic sources, data collection, educational collections and websites, specialized in the subject, were used. After selecting these materials, a bibliographic review was carried out. The study is centered on exploratory techniques seeking greater knowledge about the theme and building hypotheses of the researched theme, in addition to presenting the analysis of the collected data, seeking to understand and elucidate the understanding of the subject addressed and in a second moment the work may be placed in practice. The use of innovative methodologies is essential to enable greater involvement of the student in the learning process and reduction of failure in the Assessments. In addition, the offer of more regular continuing training for teachers and a reformulation in the basic training process may contribute to an improvement in the quality of teaching in this curricular component, as well as the organization of curricula comprising more contextualized and comprehensive mathematics teaching.

KEYWORD: Technology. Learning. Software. Early Years. Final Years.

INTRODUÇÃO

A matemática está presente na vida cotidiana do homem, desde os primórdios, em atividades rotineiras como contabilizar o alimento disponível e a necessidade de cultivar vegetais para nutrição e sobrevivência das primeiras comunidades. O ensino da matemática é lembrado por todos de diversas formas: alguns encaram como algo que gerava medo e angústia, mas existem aqueles relatos que demonstram uma satisfação em ter cursado esse componente curricular na Educação Básica.

O ensino desse componente curricular sempre foi tido como desafiador frente aos relatos dos discentes e dos resultados obtidos nas Avaliações Nacionais de Educação no Brasil. Pesquisas nesse campo são fundamentais para que seja alterado esse cenário no contexto de formação inicial e continuada dos docentes de matemática (CARNEIRO, 2000). Esse desafio no processo de ensino-aprendizagem pode ser reduzido com uso de metodologias e práticas que retomem o conhecimento prévio e cotidiano dos discentes. Essa prática requer dos docentes planejamento para que sejam incluídas no cotidiano

técnicas avançadas e coerentes no processo ensino- aprendizagem qualitativa (RAMOS, 2017).

O processo de formação inicial e continuada, para os docentes de matemática, com uso de recursos manipuláveis pode potencializar o domínio de tecnologias de ensino que envolvam mais os discentes e contribua para superar os desafios do cenário atual. Não somente como uma prática lúdica mas como metodologia eficiente e envolvente dos envolvidos no processo (CARPES; BISOGNIN, 2020).

O estudo da matemática de forma mais prazerosa para as crianças e adolescentes deve ser iniciado nos primeiros anos escolares de forma a contribuir de forma sistemática para a evolução progressiva destes. O uso de práticas que envolvam o lúdico permite o desenvolvimento do pensamento com criticidade e criatividade (RAMOS, 2017).

Nos tempos atuais é fundamental que possamos nos utilizar da integração da tecnologia aos processos de ensino-aprendizagem. Esse processo não pode ocorrer longe das avaliações das aprendizagens que permitem um redesenho das práticas durante o processo nas unidades de ensino (MASTROIANNI; OLIVEIRA, 2020).

Os resultados das avaliações Nacionais como SAEB e Prova Brasil demonstram que uma grande parte dos alunos das escolas públicas, frutos desse sistema e dessas metodologias, não apresentam as habilidades necessárias para cursar as séries que se encontram matriculados e com isso é comum valores altos na evasão e reprovação.

Com base nos últimos resultados das avaliações e com a promulgação da Base Nacional Curricular Comum (2018) os sistemas de ensino buscam por meio de formações atualizar seus formadores e equipe gestora sobre a importância de análise dos resultados para o redesenho dos planejamentos das unidades de educação. Mas essa estratégia não deve ser única para superar o cenário da Educação Básica. É essencial que as estratégias possam potencializar o protagonismo dos discentes nas salas de aula.

Nesse processo de transformação é fundamental que os discentes possam compreender que a matemática é um conhecimento que contribui para o desenvolvimento do raciocínio lógico e de habilidades para estabelecer relações entre objetos, fatos e conceitos cotidianos.

O uso das tecnologias digitais é uma alternativa no ensino da Educação Matemática que surge na década de oitenta e tem sido utilizada até os dias atuais buscando contribuir com o processo de aprendizagem dos discentes de forma mais atualizada e prazerosa. Nessa perspectiva, no decorrer das décadas é comum identificar instrumentos como calculadoras simples e científicas, o uso da internet e das tecnologias digitais móveis e portáteis voltadas para o ensino e a aprendizagem da Matemática.

É fundamental que as metodologias aplicadas no processo de formação de crianças e adolescentes na Educação Básica considerem alguns princípios fundamentais, como os processos de desenvolvimento da aprendizagem, que é composta de fases ou níveis de construção do conhecimento.

Com base nesse contexto a pesquisa realizada buscou, por meio de fontes bibliográficas dos últimos vinte anos, verificar se a proposta pedagógica contemporânea corresponde aos interesses e aos níveis de desenvolvimento no ensino da matemática de forma a contribuir para a inserção social do educando em um processo de ensino-aprendizagem focado em metodologias mais ativas.

O trabalho está organizado em seções, que abordam, o ensino da matemática, apresentando o cenário da educação, as avaliações na educação básica, a influência da BNCC e as metodologias de ensino-aprendizagem da matemática, trazendo consigo o percurso metodológico do estudo, juntamente com a análise dos dados pesquisados e as considerações finais.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma revisão sistemática de trabalhos científicos que estudaram as metodologias de ensino da matemática no Ensino Fundamental e o seu momento na rotina da instituição escolar. Por tratar-se de uma pesquisa bibliográfica, com uso exclusivo de bases de dados públicos, esta dispensa a submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário Internacional (UNITER).

Nos critérios de elegibilidade foram incluídos estudos publicados nos últimos vinte anos, com texto completo disponível; com restrição de idioma em português e inglês. O processo de revisão e análise do material coletado foi realizado no período entre novembro de 2019 e março de 2020. Os materiais bibliográficos foram obtidos por meio de pesquisas nas bases de dados Sciverse Scopus, Google Scholar e na biblioteca digital SciELO (*Scientific Electronic Library Online*). Foram utilizados descritores que tivessem relação direta com o tema “o Ensino da Matemática na Educação Básica” e “Mathematics Teaching of Basic Education”. Os procedimentos de seleção e avaliação dos trabalhos foram desenvolvidos após a pesquisa inicial que teve como base os critérios de inclusão. Posteriormente, os trabalhos foram catalogados considerando-se autores, ano de publicação, língua original, periódicos, Qualis, bases, título, objetivos e principais resultados (ALVES, 1991; GIL, 1999; LIMA; MIOTO, 2007).

A metodologia utilizada no presente trabalho irá auxiliar professores da Educação Básica a realizar uma reflexão sobre o Ensino da Matemática na Educação Básica em um momento que implementação da Base Nacional Curricular no Brasil.

ENSINO DA MATEMÁTICA

O processo de ensino e aprendizagem é fruto das diversas experiências escolares e não escolares de um indivíduo. Os saberes não escolares são oriundos das vivências e das observações do mundo ao seu redor e devem ser consideradas no momento que entram em contato com os conceitos científicos e acadêmicos (LIRA, 2016).

A educação matemática nos anos iniciais é fundamental para que as crianças possam adquirir conceitos e habilidades que serão essenciais em anos e séries posteriores. Essa fase deve ser vivenciada com uso adequado de ferramentas e práticas que envolvam os indivíduos em um aprendizado envolvente e prazeroso (ALVEZ, 2016).

A educação não se trata de um processo mecânico e restrito a fórmulas. Esse é um ato emocional, afetivo, político e responsável por transmitir conhecimentos. Os docentes essencialmente precisam compreender e adquirir habilidades que permitam essa garantia aos discentes no ambiente escolar (AMADOR, 2016).

A prática docente é influenciada pela formação recebida nas academias durante o processo formativo inicial ou nas ações de formações continuadas. Acrescido a esse fato existem barreiras que podem desestimular o profissional quando este possui uma carga horária excessiva, pouco tempo de planejamento e falta de valorização do sistema que está associado (AMADOR, 2016).

Na perspectiva da Educação Básica são relatados diversos avanços educacionais, inclusive a implementação de uma Base Nacional Curricular Comum no Brasil, BNCC, que sugere habilidades e competências comuns para todos os estados brasileiros. Existe uma necessidade diante destes a organização de planejamentos para que o ensino não fique restrito a ações reducionistas (PASSOS; NACARATO, 2018).

CENÁRIO DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Os desafios mais relevantes dentro do cenário da Educação Matemática podem ser identificados a partir dos resultados das Avaliações Nacionais da Educação Básica. Os resultados não promissores nas avaliações apontam que a formação dos docentes que atuam na Educação Infantil e comunidades indígenas e quilombolas deve ser potencializada pela especificidade que apresenta (GUIMARÃES; TELES; SANTOS; 2018).

Diversos autores demonstram uma inexistência de debate que trate do conhecimento matemático em termos da epistemologia social e como uma prática discursiva de forma mais acentuada na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (GODOY; SANTOS, 2012).

A matemática sempre se fez presente no cotidiano de todos. Com a consolidação de modalidades de ensino se faz necessário uma maior articulação entre estas e os métodos mais adequados de ensinar matemática. As metodologias de ensino-aprendizagem utilizadas em unidades de ensino fora dos grandes centros urbanos representam, por si só, um grande desafio a ser enfrentado pelos educadores e educadoras e instituições formadoras (LIMA; LIMA, 2013).

O ensino nas modalidades que atendem as comunidades indígenas e quilombolas deve atender às especificidades desses diferentes povos dentro de sua cultura e tradições. Dessa forma o processo de formação de docentes dessa área requer um pensar que permita o acesso ao conhecimento universal institucionalizado na escola e, ao mesmo tempo, buscar meios de valorizar e fortalecer os aspectos socioculturais e os conhecimentos tradicionais específicos aos povos (VOLTOLINI; KAIBER, 2017).

O processo formativo de professores das ciências exatas tem sofrido com os cortes de verbas universitárias, redução do tempo de formação, agrupamento de turmas, cancelamento de disciplinas e o atendimento à distância. Esses fatores podem influenciar na qualidade do profissional que será encaminhado ao mercado de trabalho e com isso afetar de forma mais ampla o processo de formação na Educação Básica do Brasil (BÚRIGO; DALCIN; FISCHER, 2017).

Os docentes no processo de formação continuada devem ser oportunizados a conhecimentos novos e compreensão dos contextos anteriores. E dessa forma é possível identificar que o estudo da História da Matemática em sala aula auxiliar os estudantes da Educação Básica na construção de significados para os conteúdos trabalhados (LOPES; ALVES, 2014). O estudo da história da matemática poderá contribuir para que os docentes selecionem fontes de recursos de forma a ressignificar os conteúdos ministrados e estimular discussões sobre a matemática do cotidiano (SAITO, 2013).

AVALIAÇÕES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Na organização das práticas que serão utilizadas para o ensino-aprendizagem é essencial que exista um processo avaliativo claro e bem estabelecido nos sistemas de educação, pois possibilita uma atividade contínua de ação-reflexão-ação em relação à prática pedagógica. Com o possível uso de diversas metodologias em sala é importante compreender a avaliação como um ato de investigação, de reflexão, de intervenção e de interação potencializando a aprendizagem significativa, consistente e autônoma (FREITAS; COSTA; MIRANDA, 2014).

As práticas avaliativas desenvolvidas nas unidades escolares ou em ambientes não formais de educação devem assumir um caráter diagnóstico processual e contínuo. Esse

processo permite um redesenho das metodologias e seleção das ferramentas de ensino-aprendizagem de forma a contribuir com as possíveis correções necessárias para melhorar o desempenho dos discentes (SILVA-FILHO; FERREIRA; MOREIRA; SILVA, 2012).

O uso de ferramentas avaliativas é uma constante no ambiente escolar que deve ser utilizado com instrumento de planejamento de suas estratégias, mesmo dentro de um universo que esta seja utilizada numa perspectiva construtivista (MELO; BASTOS, 2012).

Atualmente, os conceitos sobre avaliação são frutos de diversas linhas de pensamentos. Essa postura permite a construção de concepções de avaliações que harmonizam as diversas formas de compreensão dessa ferramenta que deve ser flexível dentro de uma perspectiva que considere a qualificação, objetivos, metas e processos envolvidos no sistema (SILVA; GOMES, 2018).

O uso de sequências didáticas possibilita um avanço no contexto escolar com o uso da retomada de conceitos promovendo o desenvolvimento das habilidades dos discentes com base em objetivos e metas bem traçados no planejamento escolar. As diferentes funções da avaliação no processo de ensino-aprendizagem podem ser potencializadas com o uso de sequências didáticas que possibilitam que o discente possa assimilar melhor os conceitos trabalhados em sala (MIQUELANTE; PONTARA; CRISTOVÃO; SILVA, 2017).

As políticas de avaliação precisam considerar os contextos regionais de forma que os dados coletados possam identificar os problemas e dificuldades reais dos docentes e discentes nos ambientes das unidades de ensino da Educação Básica. Nessa perspectiva o Sistema Nacional de Avaliação nos últimos anos uniformizou e centralizou o processo de avaliação que pode ser mal compreendido e gerar uma imobilidade e a padronização dos sistemas educacionais (MINHOTO, 2016).

O Sistema de Avaliação da Educação Básica, SAEB, teve uma ascensão em suas ações com a implantação da Prova Brasil, do IDEB e do ENEM na década de noventa. Esse novo modelo permitiu avanços em diversos sistemas no Brasil e sua continuidade é fundamental para consolidar as ações iniciadas naquele momento de sua criação. O papel

dos gestores nesse processo é importante para que essas transformações possam alcançar as unidades de ensino e sua comunidade escolar de uma forma mais integral (CASTRO, 2009).

As avaliações presentes no SAEB são compreendidas por muitos como ferramenta emancipadora e reguladora. É essencial que estas visões possam ter um redesenho e repensar na perspectiva de romper com o conceito de regulação atribuído ao conhecimento e à avaliação. É importante que os processos venham contribuir com o planejamento que integre a função social das funções exercidas pela escola (BARRETO, 2001).

BNCC E O ENSINO DA MATEMÁTICA

Nos últimos anos no Brasil existe um esforço de todos os envolvidos por meio de ações de formação e ensino para estruturar uma proposta da Base Nacional Curricular Comum, BNCC, que possua um diálogo com o que se espera das práticas em Educação Matemática, atualmente presentes nos currículos de cada Sistema de Ensino (PINTO, 2017).

A implementação da BNCC sugere uma maior reflexão sobre os objetivos de conhecimentos e o direito de aprender que tem sido trabalhado nas unidades Federativas do Brasil. É importante destacar que as políticas públicas educacionais devem ser mais orientadoras e menos reguladoras. A versão atual inaugura uma nova era nas Escolas de Educação Básica e nas Instituições de Formação de Docentes com o redesenho do processo de ensino e aprendizagem em uma perspectiva pioneira no Brasil que se materializa com elaboração de currículos à luz da BNCC (SANTOS, 2018).

Existem inúmeras críticas à proposta da BNCC. Segundo alguns autores o currículo sugerido para as escolas trata-se de um modelo fixo. Essa discussão deve ser compreendida com um pouco mais de cuidado ao se fazer a análise do documento ser um documento normativo de orientação para construção dos currículos específicos em cada unidade de ensino (PINTO, 2017).

O processo de implementação da BNCC nas escolas em especial no ensino de matemática tem buscado garantir o uso de metodologias adequadas em relação às unidades temáticas, os objetos de conhecimentos e as habilidades matemáticas. O processo de uso de Resolução de Problemas é um exemplo interessante que demonstra um grande potencial como metodologia de ensino na atual proposta (ALVES, GUERRA, 2018).

Os docentes da Educação Básica têm recorrido recentemente a metodologias que venham atender as demandas previstas nos PCNs e na BNCC para essa etapa da educação. O uso de modelagem matemática como metodologia tem demonstrado seu potencial para trabalhar a contextualização; Resolução de Problemas; Interdisciplinaridade; Professor Mediador e Linearidade dos Conteúdos. Esses pontos demonstram que essa metodologia que se fortalece com a implementação da BNCC faz com que o discente participe mais ativamente do processo de ensino-aprendizagem de forma mais contextualizada (KOVALSKI, 2016).

Os currículos que estão sendo elaborados e atualizados em cada escola devem atender as unidades de educação de uma forma integral garantindo os conceitos e as questões sociais. Uma formação cidadã no qual o discente reconheça em seu cotidiano as diversidades individuais e coletivas devem ser garantidas na elaboração desses documentos normativos escolares (CZIGEL, MONDINI, PAVANELO, 2019).

O ensino da Matemática na Educação Básica e implementação da BNCC, possui alguns desafios que começam na formação do docente que estará em sala de aula e suas metodologias frente a currículos em construção à luz desse documento recente. É essencial formação continuada para melhorar as práticas pedagógicas fortalecendo o protagonismo do discente na construção do seu conhecimento (SILVA, 2019).

METODOLOGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

O uso de metodologias inovadoras permite potencializar o processo de ensino-aprendizagem de forma a constituir uma prática no qual o discente é um sujeito construtor do seu conhecimento de uma forma concreta e satisfatória. Uma prática fruto de ações do

docente crítico que transforma metodologias consideradas meramente tradicionais (ALTRÃO; NEZ, 2016).

O uso de metodologias de forma isolada sem considerar o contexto no qual os discentes estão inseridos não possui garantia na sua eficácia. É essencial a compreensão da metodologia que se pretende utilizar em sua sala de aula e os objetivos desejados (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017).

As novas metodologias que estão sendo utilizadas possuem um potencial grande como forma de garantir uma maior participação dos discentes no processo de aprendizagem. Se destaca que somente a metodologia não é suficiente para mudança do quadro atual da educação. É necessário que o docente conheça e consiga aplicar as metodologias que surgem no contexto educacional local (FERRARI; SOUZA; DIAS; 2016).

A compreensão do cenário em que se encontram o quadro de cada unidade de ensino permite um planejamento mais eficaz e uma (re) significação da sala de aula. Esse ambiente deve possibilitar o debate, a curiosidade, o questionamento, a dúvida, a proposição, ou seja, o protagonismo e em desenvolvimento da autonomia do discente na construção do seu conhecimento (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017).

As metodologias que possibilitam o protagonismo de discentes na construção de seus conhecimentos são as mais diversas. Um recurso muito utilizado buscando estimular no ensino da matemática são os jogos. Estes possuem vantagens por possuírem um potencial lúdico e limitações relacionadas a seu uso por docentes que não tenham clareza de como utilizar esse recurso (BAUMGARTEL, 2016).

Os jogos possuem um potencial de estimular os discentes a desenvolverem suas competências e habilidades. Dessa forma se utilizando do lúdico e propiciando ferramentas aos discentes de consolidação de seus conhecimentos é possível a garantia de sucesso no processo de aprendizagem (BAUMGARTEL, 2016).

Uma outra alternativa é a Resolução de Problemas como metodologia de ensino possibilita a “tentativa e o erro”. O uso de metodologias que possibilitam um maior protagonismo do aluno e reflexão de suas ações fortalece o desenvolvimento do

pensamento algébrico. Essas metodologias desenvolvidas nos anos iniciais como está proposta na BNCC colabora para a evolução, formulação e sistematização da linguagem matemática desde cedo (LIMA; BIANCHINI, 2017).

As diversas ferramentas e metodologias no ensino da matemática são inconcebíveis sem uma formação dos docentes que a lecionam de forma a estimular e promover a consolidar o conhecimento de forma significativa e reflexiva (GARCIA; GARCIA, 2016).

Uma metodologia que tem se tornado eficiente no ensino matemático é o uso da informática e seus recursos de forma mais aplicada. Um processo que requer planejamento e capacitação por parte dos docentes de forma a garantir que seja um momento prazeroso de aprendizagem matemática. Os discentes da era digital possuem habilidades que permitem uma maior familiaridade com softwares e de programas educacionais digitais, essa característica diminui a ansiedade e o medo de errar e estuda a matemática tornando o aprendizado mais prazeroso (SILVA, 2009).

A matemática está presente no cotidiano de todos. Nessa certeza é importante que os discentes identifiquem componentes curriculares inicialmente antagônicos como arte e matemática como lugares potentes para propor exercícios de pensamentos. Ao colocar o estudante nesse contexto se cria condições para que passemos a pensar de outra maneira e abrigamos outras possibilidades quanto às formas e modos que compreendemos o ensino da matemática mais próxima do cotidiano escolar e vivencial dos discentes (WAGNER; FLORES, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso de metodologias inovadoras é essencial para possibilitar um maior envolvimento do discente no processo de aprendizagem. Esse relato foi identificado na maior parte dos artigos analisados no decorrer da pesquisa. É observado que o uso de ferramentas lúdicas permite construir e reconstruir os conhecimentos matemáticos de forma mais eficaz, em especial nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O processo de inserção de novas metodologias que atendam as demandas originadas pela BNCC ou resultados das Avaliações Nacionais aponta a necessidade de oferta de formações continuadas mais regulares para docentes de Educação Básica e uma reformulação no processo de formação Básica dos Matemáticos.

Os resultados das Avaliações Nacionais da Educação Básica apontam que é essencial a inserção nas metodologias de ensino-aprendizagem práticas que estimulem o desenvolvimento do raciocínio lógico matemático de forma que o discente possa ser protagonista desse processo. E esse aprendizado pode se tornar construtivo, crítico e lógico, resgatando a matemática presente na vida dos sujeitos. Se faz necessário pesquisas mais recentes que possam se aprofundar mais sobre as temáticas apresentadas de forma a contribuir com novos planejamentos de ações na educação básica.

REFERÊNCIAS

ALTRÃO, F.; NEZ, E. **Metodologia de ensino: um re-pensar do processo de ensino e aprendizagem**. Revista Panorâmica On-Line, Barra do Garças/MT, v. 20, p. 83-113, jan./jul. 2016.

ALVES, A. J. **O planejamento de pesquisas qualitativas em educação**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 77, p. 53-61, maio, 1991.

ALVES, J.A.A.; GUERRA, M.J. **O ensino de matemática nos anos iniciais do fundamental: da BNCC a argumentação em pauta**. In: Congresso Nacional de Educação. Anais do V Congresso Nacional de Educação, VCONEDU, Olinda/PE, p. 1 - 10. 2018.

ALVES, L.L. **A importância da matemática nos anos iniciais**. In: XXII Encontro Regional de Estudantes de Matemática do Sul. Anais do XXII Encontro Regional de Estudantes de Matemática do Sul, XXII EREMATSUL, Curitiba/PR, p. 1-10, julho. 2016.

AMADOR, I.P. **A Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental: um estudo sobre problemas epistemológicos de ensino-aprendizagem em Cachoeira do Sul (RS)**. In: XX Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática. Anais do XX Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática, XX EBRAPEM, Curitiba/PR, p. 1-10, julho. 2016.

BARRETO, E.S.S. **A avaliação na educação básica entre dois modelos**. Educação & Sociedade, v.22, n. 75. agosto. 2001.

BAUMGARTEL, P. **O uso de jogos como metodologia de ensino da Matemática**. In: Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática. Anais do

XX Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática, XX EBRAPEM, Curitiba/PR, p. 1-11, novembro. 2016.

BÚRIGO, E.Z.; DALCIN, A.; FISCHER, M.C.B. **História da Educação Matemática: a institucionalização do campo em um curso de licenciatura**. Cadernos de História da Educação, v.16, n.3, p.619-639, set.-dez. 2017.

CARNEIRO, V.C.G. **Educação Matemática no Brasil: uma meta-investigação**. Quadrante-Revista Teórica e de Investigação, Lisboa, v. 9, n. 1, p. 117-140, 2000.

CARPES, P.P.G.; BISOGNIN, E. **Formação continuada de professores: uma análise da adequação de recursos didáticos para o ensino de números racionais**. Revista Eletrônica de Educação Matemática, REVEMAT, Florianópolis, v. 15, n. 1, p. 01-21, 2020.

CASTRO, M.H.G. **A Consolidação da Política de Avaliação da Educação Básica no Brasil**. Meta: Avaliação, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p.271-296. set./ dez. 2009.

CZIGEL, E.; MONDINI, F.; PAVANELO, E. **A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a organização da matemática no Ensino Fundamental**. Revista Pesquisa Qualitativa, São Paulo/SP, v.7, n.15, p. 356-369, dez. 2019.

DIESEL, A.; BALDEZ, A.L.S.; MARTINS, S.N. **Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica**. Revista Thema, v. 14, n. 1, p. 268 - 288. 2017.

FERRARI, D.V.J.; SOUZA, L.V.J.; DIAS, C.L. **A importância de novas metodologias de ensino-aprendizagem em cursos universitários na área da saúde**. Colloquium Humanarum, v. 13, n. Especial, p. 71-75, Jul-Dez, 2016.

FREITAS, S.L.; COSTA, M.G.N.; MIRANDA, F.A. **Avaliação Educacional: formas de uso na prática pedagógica**. Meta: Avaliação, Rio de Janeiro, v. 6, n. 16, p. 85-98, jan./abr. 2014.

GARCIA, F.H.; GARCIA, D.S. **Abordando diferentes metodologias do ensino de matemática através de estratégias pedagógicas voltadas ao ensino fundamental**. In: II Fórum Internacional de Educação. Anais do II Fórum Internacional de Educação, Santa Cruz do Sul, p. 1-6, abril. 2016.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, E.V.; SANTOS, V.M. **O cenário do ensino de matemática e o debate sobre o currículo de matemática**. Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 8, n. 13, p. 253-280, Jul./dez. 2012.

GUIMARÃES, G.; TELES, R.; SANTOS, M.R. **Cenários e desafios da educação matemática: da investigação à sala de aula**. Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana, Pernambuco, v.9, n. 1, p. 1-23. 2018.

KOVALSKI, L. **Modelagem Matemática: articulações entre a prática e propostas curriculares oficiais**. In: Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática. Anais do XX Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-

Graduação em Educação Matemática, XX EBRAPEM, Curitiba/PR, p. 1-11, novembro. 2016.

LIMA, A.S.; LIMA, I.M.S. **Educação matemática e Educação do Campo: desafios e possibilidades de uma articulação.** Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana, Pernambuco, v.4, n. 3, p. 1-10. 2013.

LIMA, J.R.C.; BIANCHINI, B.L. **A álgebra e o pensamento algébrico na proposta de Base Nacional Curricular Comum para os anos iniciais do Ensino Fundamental.** Rev. Prod. Disc. Educ.Matem., São Paulo, v.6, n.1, p. 197-208. 2017.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica.** Rev. Katál. Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45 2007.

LIRA, J.A. **Ensinar e aprender matemática nas séries iniciais do ensino fundamental.** In: IV Encontro Paraibano de Educação Matemática. Anais do IV Encontro Paraibano de Educação Matemática, IV EPBM, Campina Grande/PB, p. 1-12, novembro. 2016.

LOPES, L.S.; ALVEZ, A.M. **A história da matemática em sala de aula: propostas de atividades para a educação básica.** In: Encontro Regional de Estudantes de Matemática da Região Sul Fundação Universidade Federal do Pampa. Anais do XX Encontro Regional de Estudantes de Matemática da Região Sul Fundação Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), EREMAT, Bagé/RS, p. 13-16, nov. 2014.

MASTROIANNI, M.T.M.R.; OLIVEIRA, G.P. **A inserção da tecnologia nas aulas de matemática e seu processo avaliativo: um estudo preliminar sobre as percepções de professores polivalentes.** Revista Eletrônica de Educação Matemática, REVEMAT, Florianópolis, v.15, n. 1, p. 01-22, 2020.

MELO, E.S.; BASTOS, W.G. **Avaliação escolar como processo de construção de conhecimento.** Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 23, n. 52, p. 180-203, maio/ago. 2012.

MINHOTO, M.A.P. **Política de Avaliação da Educação Brasileira: limites e perspectivas.** Jornal de Políticas Educacionais, v.10, n.19, p. 77-90, Janeiro–Junho. 2016.

MIQUELANTE, M.A.; PONTARA, C.L.; CRISTOVÃO, V.L.L.; SILVA, R.O. **As modalidades da avaliação e as etapas da sequência didática: articulações possíveis.** Trab. Ling. Aplic., Campinas, v.56, n.1, p. 259-299, jan./abr. 2017.

OLIVEIRA, M.C.; LINS, S.K.F. **Inovar no ensino da matemática.** Revista de Pesquisa Interdisciplinar, Cajazeiras, n. 2, suplementar, p. 161-167, setembro. 2017.

PASSOS, C.L.B.; NACARATO, A.M. **Trajetória e perspectivas para o ensino de Matemática nos anos iniciais.** Estudos Avançados, v. 32, n.94, p. 119 - 135. 2018.

PINTO, A.H. **A Base Nacional Comum Curricular e o Ensino de Matemática: flexibilização ou engessamento do currículo escolar.** Bolema, Rio Claro (SP), v. 31, n. 59, p. 1045-1060, dez. 2017.

RAMOS, T.C. **A Importância da matemática na vida cotidiana dos alunos do Ensino Fundamental II.** Cairu em Revista, v.6, n. 9, p. 201-218. Jan/fev. 2017.

RESENDE, G.; MESQUISTA, M.G.B.F. **Principais dificuldades percebidas no processo ensino-aprendizagem de matemática em escolas do município de Divinópolis, MG.** Educ. Matem. Pesq., São Paulo, v.15, n.1, p. 199-222, 2013.

SAITO, F. **História da matemática e educação matemática: uma Proposta para atualizar o diálogo entre historiadores e educadores.** Actas del VII CIBEM, Montevideo, Uruguai, p. 3979 – 3987, setembro. 2013.

SANTOS, M.J.C. **O currículo de matemática dos anos iniciais do ensino fundamental na base nacional comum curricular (BNCC): os subalternos falam?** Horizontes, v. 36, n. 1, p. 132-143, jan./abr. 2018.

SILVA, A.L.; GOMES, A.M. **Avaliação educacional: concepções e embates teóricos.** Estud. Aval. Educ., São Paulo, v. 29, n. 71, p. 350-384, maio/ago. 2018.

SILVA, C. F. **O ensino e a aprendizagem da matemática e o uso das novas tecnologias.** FAZU em Revista, Uberaba, n. 6, p. 89-120, 2009.

SILVA, L.E. **Educação Matemática e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): um desafio para a Educação Básica.** Revista Humanidades e Inovação, v.6, n.6, p. 51 - 61, maio. 2019.

SILVA, R.S.; MARTINEZ, M.L.S. **Dificuldades na matemática básica: o processo de ensino-aprendizagem para a vida.** In: XII Congresso Nacional de Educação. Anais do XII Congresso Nacional de Educação, XII EDUCERE, Curitiba/PR, p. 1-6, outubro. 2015.

SILVA-FILHO, J.A; FERREIRA, C.S.; MOREIRA, R.M.G.; SILVA, S.N.G. **Avaliação educacional: sua importância no processo de aprendizagem do aluno.** In: Fórum Internacional de Pedagogia. Anais do IV Fórum Internacional de Pedagogia, IVFIPED, Parnaíba/PI, p. 1 -14. 2012.

VOLTOLINI, L.; KAIBER, C.T. **Cenários para investigação: ambientes de aprendizagem matemática na educação escolar indígena.** RPEM, Campo Mourão, Pr, v.6, n.12, p.187-202, jul.-dez. 2017.

WAGNER, D.R.; FLORES, C.R. **(Re)inventando a relação matemática e arte: exercícios de pensamento, exercícios de olhar.** Revista Eletrônica de Educação Matemática, REVEMAT, Florianópolis, v. 15, p. 01-19, 2020.

CAPÍTULO XVII

POLÍTICAS PÚBLICAS: UMA QUESTÃO PARA DISCUTIR COM OS PROTAGONISTAS DA EDUCAÇÃO – OS ALUNOS

Maria Geni Pereira Bilio⁶⁹; Marilene Luzia Pinto de Carvalho⁷⁰;

Ricardo Assis⁷¹; Marilda Domingas Pinto⁷²;

Heliton Luiz Domingos⁷³.

DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2021.01-17

RESUMO:

Esta pesquisa busca uma visão do outro lado da educação: alunos, pois, sabe-se que no mundo contemporâneo o aluno deixou para trás o papel passivo que, por séculos ele desenvolveu no mundo da educação, hoje, no entanto, se transformou em protagonista de sua própria história, onde que, depende de sua decisão se vai ou não conhecer um mundo que antes eram apenas privilégio da elite: o mundo do conhecimento. Ao desenvolver a pesquisa, verifica as mudanças de postura dos alunos, onde se insere no contexto e busca soluções para os problemas, comprovando que, é por meio da educação que a conquista de seus sonhos se torna possível. O objetivo deste artigo é conhecer os anseios dos alunos da EJA no que se refere à sua participação nas tomadas de decisões no que tece à sua modalidade de ensino, mostrando que sua opinião contribuirá para o sucesso do aprendizado dos mesmos. Para atender os objetivos propostos nesta pesquisa foi utilizada a pesquisa qualitativa e exploratória, fontes bibliográficas, utilizando-se como técnica, o estudo de caso, tendo como método de coleta de dados o grupo focal.

PALAVRAS-CHAVE: Protagonista. Educação. Alunos da EJA. Aprendizado.

ABSTRACT:

This research seeks a vision from the other side of education: students, because it is known that in the contemporary world the student left behind the passive role that he

69 Mestrado em Ensino pela Universidade de Cuiabá-UNIC. Docente efetiva da Prefeitura Municipal de Várzea Grande-MT. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5545755618918157>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8742-6917>. E-mail: genibilioprofessora@gmail.com

70 Especialista na área de Educação do Campo. Professora na Secretaria de Estado de Educação do Estado do Mato Grosso SEDUC-MT. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3321620402771172>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6178-1889>. E-mail: marilenevendedora@hotmail.com

71 Especialista na área de História, com ênfase na História de Mato Grosso. Professor na Secretaria de Estado de Educação do Estado do Mato Grosso SEDUC-MT. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0333637768295130>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9018-0548>. E-mail: ricardinhoassis13@gmail.com

72 Especialização em Educação Interdisciplinar pelo Instituto Cuiabano de Educação. Professora da Escola Estadual Bacharel Ribeiro de Arruda. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3777582950550690>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1968-7247>. E-mail: marildadomingas77@hotmail.com

73 Graduação em História pela Universidade do Estado de Mato Grosso. Professor da Escola Estadual do/no Campo Dom Francisco de Aquino Corrêa. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1377069440884058>. E-mail: ton_hld@hotmail.com

developed for centuries in the world of education, today, however, he has become a protagonist of its own history, where that, depends on its decision whether or not to know a world that before were only the privilege of the elite: the world of knowledge. When developing the research, he verifies the changes in the students' posture, where it fits into the context and seeks solutions to problems, proving that it is through education that the achievement of their dreams becomes possible. The purpose of this article is to know the desires of EJA students with regard to their participation in decision-making in terms of their teaching modality, showing that their opinion will contribute to the success of their learning. To meet the objectives proposed in this research, qualitative and exploratory research, bibliographic sources, was used, using the case study as a technique, with the focus group as the method of data collection.

KEYWORDS: Protagonist. Education. EJA students. Apprenticeship.

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como tema central Políticas Públicas: uma questão a serem discutidas com os protagonistas da educação – os alunos. Essa manifestação de participar nas tomadas de decisões no que fere as questões sobre as metodologias utilizadas diariamente em sala de aula, os atingirá diretamente.

A Educação de Jovens e Adultos- EJA de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/96 é uma modalidade de ensino, que visa oportunizar a formação escolar para aqueles que não tiveram acesso ou não pôde concluir o ensino fundamental ou médio na idade apropriada.

Esta lei foi um divisor de águas para a educação brasileira, pois, sabe-se que a educação faz parte da prática humana, aprendemos e ensinamos o tempo todo, ou seja, não existem saber mais ou saber menos, existe saberes diferentes, havendo assim uma troca cada vez que nos socializamos uns com os outros. Com isso fica visível a importância da educação na vida dos seres humanos, os quais são privilegiados pela inteligência que carrega em sua carga genética e que se desenvolve durante toda sua vida. Pode-se dizer que a educação são todas as práticas sociais desenvolvidas por cada um de nós durante toda a vida, sem interrupções.

Estamos destinados a aprender, seja em casa, na escola, na igreja ou qualquer outro espaço social. Carlos Rodrigues Brandão, na abertura do livro: O que é educação (2007, p. 7), conceitua, de forma brilhante, tal exercício de “senso comum”:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações.

Ao pensar sobre “práticas de educação”, podemos perceber a existência de homens e mulheres interagindo, imprimindo e reinventando saberes, conscientemente ou não. Assim, “práticas de educação” são todas aquelas habituais presentes nas ações diárias. Onde tem gente vivendo, tem gente ensinando e aprendendo. As “práticas de educação” se confundem com a vida, pois, enquanto as pessoas trabalham, se divertem, brigam, amam e convivem se educam de mil maneiras, que nem sempre remetem às técnicas pedagógicas escolares. Há quem nomeie tais formas coletivas, patentes ou latentes de ensinar-aprender, pelo termo socialização. Como se pode observar em uma formulação de Brandão (2007).

Para atingir tal objetivo faz-se necessário conhecer o outro lado da educação: o lado dos alunos, ouvindo sua opinião quanto ao que eles precisam aprender naquele momento de sua vida, ou seja, um currículo mais voltado para a realidade do aluno da EJA, realidade essa que está inteiramente ligada à sua experiência de vida.

REVISÃO DE LITERATURA

O mundo está vivendo um momento jamais imaginado por qualquer um de nós, a pandemia nos proporcionou um momento ímpar: reflexões, conflitos mentais, medo, desemprego e tantos outros sentimentos que, pela necessidade fez-nos a buscar novos conhecimentos, sendo o uso das tecnologias indispensáveis para que consigamos sobressair nos momentos de isolamento social, necessário também para conhecermos melhor sobre o vírus da Covid-19 e nos prevenir.

Observa-se que a educação/conhecimento faz-se necessário, nos melhores e também nos piores momentos de nossa vida, no entanto, a autonomia de cada cidadão fez

e faz a diferença nesse processo de aprendizagem, o mundo digital/virtual está cada dia mais presente em nossas vidas, levando-nos a nos adequar às novas metodologias para suprir as necessidades do momento.

A educação foi afetada diretamente com os últimos acontecimentos, alunos independentes da idade teve que conviver com outro tipo de educação, uma educação mais familiar do que escolar, isso teve um lado positivo, outro negativo, deu visibilidade da real situação que as famílias brasileiras vivem, ou melhor, dizendo, sobrevivem na sociedade. A exclusão social tomou outra forma, o abandono escolar aumentou por motivos diferentes: uns por medo de sair de casa, outros por não ter condições de acompanhar as aulas nesse novo formato digital, remoto, on-line.

Isso também aconteceu com alunos da EJA, durante a pesquisa realizada no final de 2019 em duas escolas estaduais de Cuiabá/MT, observou que os alunos de uma das escolas não tinham muita habilidade com as mídias digitais, pois, seus alunos eram pessoas mais humildes e com mais idade do que a outra escola envolvida na pesquisa, a qual apresentava a jovinizização, ou seja, eram formadas por alunos (as) mais jovens e como sabemos os jovens possui facilidade de navegar no mundo virtual, utiliza os mais variados equipamentos e contribuem mais com sugestões sobre essas ferramentas, aqui eles estão mais aproximados com o seu papel: protagonista de sua própria educação, quando se fala de pandemia e educação virtual.

Naquele momento os alunos de ambas as escolas deram sua opinião sobre o que realmente essa modalidade de ensino realmente necessitava, mesmo sem saber, eles estavam sugerindo a criação de políticas públicas direcionada a eles, isso será apresentado nos resultados.

Hall (2009) e Silva (2000) entendem a juventude como uma identidade cultural, de modo hegemônico, significando um momento de inquietação, mudanças e instabilidade na vida dos jovens.

A educação da EJA deve ser educação permanente, embora enfrente desafios é uma chave imprescindível para o exercício da cidadania na sociedade contemporânea,

pois proporciona ao jovem e adulto retomar seu potencial, desenvolver suas habilidades, é uma promessa de qualificação de vida para todos (SOUZA; SILVA, 2011).

Num contexto onde o conhecimento é a chave da sobrevivência, pois, não adianta eu ter dinheiro para pegar um ônibus coletivo: é necessário que eu saiba lê para saber o destino do mesmo. Em que contexto o jovem/adulto está inserido? Freire exemplifica bem na citação abaixo:

ato de cozinhar. Por exemplo, supõe alguns saberes concernentes ao uso do fogão, como acendê-lo, como equilibrar para mais, para menos, a chama, como lidar com certos riscos, mesmo remotos, de incêndio, como harmonizar os diferentes temperos numa síntese gostosa e atraente. A prática de cozinhar vai preparando o novato, ratificando alguns daqueles saberes, retificando outros, e vai possibilitando que ele vire cozinheiro (FREIRE, 2006, p. 21-22).

Um dos grandes problemas da educação está relacionado à uniformização da educação, ou seja, igualar como se todas as modalidades fossem iguais. A pesquisa também nos levou a ouvir não apenas os alunos, como também os professores que trabalhavam nessa modalidade de ensino, onde reclamavam da falta de formação direcionada a eles, alguns não tinham experiência na EJA, isso afeta diretamente a qualidade da aprendizagem do aluno.

O papel do professor para esses alunos vai além do simples ministrar de uma aula, mas a troca de experiência entre eles faz parte do aprendizado do aluno que vai para sala de aula com uma carga grande de aprendizado e que algumas vezes está ali porque necessidade uma comprovação do que já sabe na prática, por isso o professor tem um papel além de suas funções.

Embora se saiba que estes deveriam participar da elaboração do planejamento, na prática isso não acontece, mas se trata de uma modalidade de ensino cuja especificidade é marcada pela diversidade. Para o cumprimento da função social dessa modalidade de ensino, conhecer com quem vai trabalhar e que metodologia será utilizada definirá que tipo cidadão irá formar. De acordo com a DCE-EJA (2005, p. 37).

A EJA deve ter como função preparar para a vida profissional também, deve desenvolver competências e aptidões, suprir necessidades do mercado atual, redefinir papéis, perspectivas e estratégias (ARROYO, 2001). Conforme Frigotto (2013),

não é por acaso que o tema e a relação juventude, trabalho e educação assume, especialmente nas últimas décadas, uma preocupação específica no âmbito das políticas públicas do Estado Brasileiro. Aplica-se, para um contingente enorme de jovens no Brasil (FRIGOTTO, 2013, p. 2).

A escola mostra-nos que necessita de políticas mais direcionadas às necessidades da sociedade, pois, não resolve o problema copiar modelos lindos de países desenvolvidos se vivemos em um país subdesenvolvido, com realidades de vidas totalmente diferentes. Nesse campo faltam políticas públicas que realmente se preocupe com a qualidade do ensino brasileiro. Isso também foi detectado na fala dos alunos, mesmo sem saber que o nome era esse, mas falava de suas necessidades e de como a EJA era invisível aos olhos dos governantes.

O conceito de política pública, por sua vez, é definido como sendo “um conjunto de decisões inter-relacionadas que são adotadas por um ator ou grupos de atores políticos que envolvem a definição de metas e meios para a sua realização em um quadro de uma situação particular” (DUNN, 1994, p. 70). Tal definição evidencia que as políticas públicas se constituem, portanto, em um conjunto de opções coletivas interdependentes, associadas às decisões adotadas pelos governos e seus representantes para as diferentes áreas.

Considerando que não existe algo além da vontade de aprender que leve o aluno para a escola, a EJA é a modalidade de ensino que atende um universo bem distinto, seja ele jovem, adulto ou idoso. Independentemente da situação, todos possuem suas trajetórias de vida, com ou sem experiência escolar prévia, que chegam ou retornam à escola com diferentes interesses e disponibilidades. Independente destes, a EJA tem o compromisso de promover a justiça educacional, priorizando as mulheres, nômades, negros, índios, idosos, camponeses e portadores de necessidades educativas especiais (POLÍTICA PÚBLICA DE EJA, 2001).

Para que uma política pública proporcione um efeito positivo, é necessário que as instituições devessem trabalhar em conjunto para desenvolver, de modo eficiente, sua função dentro da educação, tratando todo com igualmente, garantindo assim o acesso dos diferentes grupos sociais e com isso seus direitos com cidadão.

METODOLOGIA

A metodologia é o caminho que o pesquisador irá percorrer para atingir seus objetivos proposto na pesquisa, pois, as técnicas utilizadas e como irá analisar os dados construídos durante a pesquisa, Minayo (2001, p. 148), distingue a forma exterior com que muitas vezes é abordado tal tema (como técnicas e instrumentos) do sentido generoso de pensar a metodologia como a articulação entre conteúdos, pensamentos e existência.

O artigo se utilizou da pesquisa bibliográfica se configura como sendo o exame de materiais de natureza diversa, criando novas interpretações para coletar dados gerais ou específicos a respeito de determinado tema. É um componente obrigatório para qualquer pesquisa, na visão de Lakatos,

A pesquisa bibliográfica permite compreender que, se de um lado a resolução de um problema pode ser obtida através dela, por outro lado, tanto a pesquisa de laboratório quanto a de campo (documentação direta) exigem, como premissa, o levantamento do estudo da questão que se propõe a analisar e solucionar. A pesquisa bibliográfica pode, portanto, ser considerada também como o primeiro passo de toda pesquisa científica (LAKATOS; MARCONI, 1992, p. 44).

Para atender os objetivos propostos nesta pesquisa foi utilizada a pesquisa qualitativa e exploratória, com fontes bibliográficas, utilizando-se como técnica o grupo focal, tendo como a visão dos alunos no que se fere às suas necessidades em sala de aula, onde serão feito em forma de relatos, os quais contribuíram para a efetivação dessa pesquisa.

O grupo focal é caracterizado como uma técnica de levantamento de dados riquíssima, em se tratando de captação de dados, seja na forma de linguagem, expressões ou comentários de algum segmento. O trabalho realizado pelo grupo focal é útil em análise por triangulação ou para a validação de dados produzidos pelo pesquisador, podendo ser utilizado depois em processo de intervenção, bem como oferece oportunidade de alargamento de teorização em campo, a partir do ocorrido e falado (GATTI, 2005).

DISCUSSÃO E RESULTADOS

Trabalhei diretamente com os alunos em sala de aula, mas isso não seria possível se não a parceria de professores que contribuíram para que esse trabalho fosse realizado. Os alunos da EJA foram protagonistas dessa história, reconhecimento demorando em acontecer, necessitou de séculos muitas vidas perdidas para que hoje tenhamos liberdade de expressão e com isso participar ativamente de todas as atividades.

Utilizei como objeto de estudo os alunos da EJA, onde reunido em uma sala um grupo de oito alunos entre homens e mulheres, sendo que parte dos resultados a pesquisadora demonstra por meio das falas dos alunos, onde que todas as informações coletadas naquele momento foram relevantes no que tange o ponto de vista do grupo em relação ao processo de ensino e aprendizagem da escola.

O relato dos alunos demonstra o que eles sentem na pele e o que eles gostariam que mudassem, sem saber essa situação está diretamente ligada à falta de políticas pública direcionada a modalidade de ensino a qual eles fazem parte, veja a seguir:

Ouçõ sempre os professores dizerem que o aluno não tem interesse. Mais muitas vezes a gente não tem é tempo. Eu faço a EJA de manhã e tenho curso a tarde e trabalho à noite. Às vezes eu até durmo na sala por cansaçõ [...] não é culpa do aluno (Marcos).

Pra eu ter uma melhoria mesmo, (inaudível). Porque nenhuma escola tem estrutura pra atender matutino, vespertino e nem noite. Igual às escolas particulares, não ser igual, mas como ele é pago e é uma vez por semana também não adianta muito, mas poderia ter outra modalidade ter os três turnos pra quem pudesse fazer.

A escola não muda a modalidade de ensino, é a mesma coisa de 10 anos atrás, a escola precisa de investimento (Marcela).

Eu vejo que a escola precisa ter outras formas de ensinar a gente, tudo está ultrapassado quando vemos o que o mundo nos cobra todos os dias (Carlos).

Eu lembro quando eu ia com a minha mãe, quando ela ia pra escola aprender, ela fazia EJA naquele tempo, isso ha muito tempo atrás, eu lembro que era há uns dez anos. Eu não lembro se era EJA ou CEJA. Naquele tempo eram poucos alunos e eram pessoas mais velhas. Eu ficava depois da escola, eu estudava à tarde, minha mãe chegava e ficava estudando e eu ficava observando. Hoje eu fico pensando, pô não mudou nada, é como se eu estivesse no lugar da minha mãe naquele tempo atrás, estudando a mesma coisa que ela estudou naquele tempo lá. E eu não sei te explicar se ela aprendeu algo de novo pra vida dela, só sei que está continuando de novo a mesma coisa. A escola precisa de investimento (André)

A percepção de André, Marcos, Carlos e Marcela permitem compreender que, da forma como a educação se encontra, faz importante considerar diferentes aspectos que envolvem tanto alunos como professores e por uma educação de qualidade para todos. O relato de Marcos deixa evidente que seu direito como ser humano lhe foi tirado. Mesmo querendo estudar e sabendo da importância disso na sua vida, assim como, a cobrança da sociedade por qualificação, ele sente dificuldade porque tem que dividir seu tempo entre o estudo e trabalho, além da distância existente entre sua moradia e a escola.

Mesmo que os alunos não associam nomes às funções, sabe muito bem o papel que eles têm dentro da escola, como também o papel que os governantes deveriam desenvolver para melhorar a situação atual do ensino público no país, isso é a falta de políticas públicas direcionadas a uma modalidade de ensino que tenta conquistar o seu espaço frente a outras modalidades, mais ainda necessita de um olhar mais profundo por parte dos órgãos governamentais que rege nosso país.

Mas, sabe-se que a construção do conhecimento depende de cada um de nós, ou seja, temos o poder de construir nossa própria história e para isso precisa-se tornar protagonista da mesma. Na visão de Freire (2005), para fazer parte de uma história, não é simplesmente estar representado e sim estar presente nela, pois o povo deve se tornar agente de mudança na sociedade e não aceitar passivamente as imposições, mas questionar e enfrentar as adversidades sejam elas econômicas sociais e culturais, que fazem parte do cotidiano de cada um.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se que a EJA é uma modalidade de ensino que proporciona oportunidade a pessoas que por algum motivo teve que parar de estudar. Relatos de alunos mostraram alguns motivos que os levaram ao abandonar a escola, como também os que os fizeram retornar à mesma, em sua maioria, almejando um certificado e ingressar na universidade, acreditando que por meio do estudo terão melhores oportunidades profissionalmente e como pessoa. Isso poderá acontecer, mas não significa que ter um diploma irá ganhar bem, pesquisas mostram que o número de pessoas que têm uma faculdade e continua

desempregado crescem a cada dia e para sobreviver e por isso nem sempre trabalha na área que é formado.

A questão da flexibilidade nas avaliações e o tempo reduzido atraem os jovens a optarem por essa modalidade de ensino (EJA) deixando o ensino regular, isso foi encontrada na escola que foi realizado a pesquisa, sendo seu retorno à escola está relacionado com as exigências profissionais que a cada dia está maior.

Cabe fazer uma reflexão sobre a elaboração de uma proposta curricular que atinja as necessidades desses jovens e adultos, já que políticas públicas não dependem dos professores de sala de aula, mas estes podem buscar outras formas de trabalhar para minimizar a defasagem e/ou a falta de um trabalho da escola que possa fazer uma interação entre os alunos da EJA e os outros alunos (do ensino regular) para minimizar os problemas enfrentados por eles.

Ficou evidente na fala dos alunos o descontentamento deles em relação à forma com que são direcionados os trabalhos da escola no que se refere à EJA, fazendo até suas contribuições de melhoria.

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto Ed., Coleção Ciências da Educação, 1994.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. – LDB. Lei Nº 9394/96. Brasília, 2007.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Parecer CEB 11/2000)**. Brasília, maio 2000.
- DUNN, W. Public policy analysis: An introduction. 2 ed. Englewood Cliffs, N. J.: PrenticeHall, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- _____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 34 ed. São Paulo: Paz e Terra. 2006.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p.1-16. ?

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Série Pesquisa em Educação v. 10. Brasília-DF, 2005.

HALL, S.. **Quem precisa de identidade?** In T. T. Silva (Org.), *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 7 ed., pp.103-133. Petrópolis, RJ: Vozes. 2009.

LAKATOS, M.E. MARCONI, M.A. **Metodologia do Trabalho Científico**. 4ª ed. revista e ampliada. São Paulo: Atlas, 1992.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SOUZA, Gilson Luiz Rodrigues; SILVA, Luziene Aparecida da. **A Educação de Jovens e Adultos como Instrumento de Transformação Social**.

STERING, S.M.S. **O desafio da qualificação para o trabalho na perspectiva do Proeja no IFMT - Política, fato e possibilidades**. Tese de Doutorado. Universidade Júlio de Mesquita Filho - Unesp - Rio Claro, 2015.

CAPÍTULO XVIII

PRÁTICA PEDAGÓGICA: CONSTRUINDO SABERES PARA O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Girlene Rosa de Souza Silva⁷⁴; Alzineide da Silva Nascimento⁷⁵;

Claudia Zilene Grigorio Antunes⁷⁶; Francisca das Chagas dos Santos Almeida⁷⁷.

DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2021.01-18

RESUMO:

Assim, por longos períodos, algumas práticas exercidas no ambiente escolar padronizaram suas atividades pedagógicas, favorecendo a reprodução de desigualdades sociais a partir da exclusão das pessoas que não se encaixavam nos modelos que eram estabelecidos. Atualmente entende-se que a educação e a escola estão buscando metodologias que aprimorem o processo relacional e interativo para favorecer o desenvolvimento do ensino aprendizagem. Este estudo tem como objetivo analisar a importância da prática pedagógica durante o processo de ensino e aprendizagem da criança, bem como refletir sobre a atuação do docente e o ato de ensinar. O procedimento metodológico utilizado neste estudo foi a pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, onde é compreendido pela revisão da literatura sobre as principais teorias que norteiam o trabalho, como: Freire (1996), Coll (2004), Neto (2006) e Albuquerque (2000). Portanto, o ensino deve ser instigador e motivador, de maneira que para promover uma aprendizagem satisfatória, que englobe tanto o professor quanto o aluno.

PALAVRAS-CHAVE: Prática Pedagógica. Ensino. Aprendizagem.

ABSTRACT:

Thus, for long periods, some practices practiced in the school environment standardized their pedagogical activities, favoring the reproduction of social inequalities based on the exclusion of people who did not fit the established models. Currently, it is understood that education and the school is looking for methodologies that improve the relational and interactive process to favor the development of teaching and learning. This study aims to analyze the importance of pedagogical practice during the child's teaching and learning

⁷⁴ Pós-graduada em Práticas pedagógicas (ISEED). Professora no município de Pendências/RN. E-mail: girlenerosa15@gmail.com

⁷⁵ Pós-graduada em Alfabetização e letramento (ISEED). Professora no município de Pendências/RN. E-mail: alzineide.asilva.silva@gmail.com

⁷⁶ Pós-graduada em Educação Infantil (ISEED). Professora no município de Pendências/RN. E-mail: Claudiiazilene2@gmail.com

⁷⁷ Pós-graduada em Alfabetização e letramento (ISEED). Professora no município de Pendências/RN. E-mail: Chaguinha.almeida27@gmail.com

process, as well as reflecting on the role of the teacher and the act of teaching. The methodological procedure used in this study was a qualitative bibliographic search, where it is understood by the literature review on the main theories that guide the work, such as: Freire (1996), Coll (2004), Neto (2006) and Albuquerque (2000). Therefore, teaching should be instigating and motivating, so that to promote satisfactory learning, which encompasses both the teacher and the student.

KEYWORDS: Pedagogical practice. Teaching. Learning.

INTRODUÇÃO

A criança quando nasce, começa a vivenciar experiências significativas com seus pares que darão sentido a determinadas ações e reações dentro e fora dos contextos de aprendizagem. Assim, não se constitui tarefa fácil investigar essa temática por ser um assunto sem tanto debate no contexto educacional, mas aqui nos propomos a abordá-lo por tratar-se de tema relevante para a organização do trabalho pedagógico fora e dentro do ambiente escolar.

Assim, por longos períodos, algumas práticas exercidas no ambiente escolar padronizaram suas atividades pedagógicas, favorecendo a reprodução de desigualdades sociais a partir da exclusão das pessoas que não se encaixavam nos modelos que eram estabelecidos. Pois, existia um tipo específico de aluno aceitável em sala de aula, disciplinado, educado e passível de ser moldado, esquecendo-se que esse sujeito é um ser ativo e participativo de muitos contextos que possibilita múltiplas aprendizagens, nada disso era levado em consideração.

É perceptível que na abordagem tradicional de educação, o ato de ensinar pode ser associado à exposição verbal do professor, no qual cabe aos alunos receber e proceder à fixação e reprodução dos conteúdos é notório que os conhecimentos prévios não são levados em consideração. Se a aprendizagem é associada à memorização ou armazenamento de informações, a relação professor-aluno provavelmente é impessoal e transmitida, não favorece a relação dialógica, a identificação de elementos subjetivos que podem ser considerados para possibilitar uma prática mais eficiente.

Dessa forma, o trabalho tem como objetivo analisar a importância da prática pedagógica durante o processo de ensino e aprendizagem da criança, bem como refletir sobre a atuação do docente e o ato de ensinar;

Contudo, atualmente entende-se que tanto a educação como a escola está buscando metodologias que aprimorem o processo relacional e interativo para favorecer o desenvolvimento do aluno, nesse caso vê-se então a necessidade de estudar e investigar diversos conteúdos que estejam fora dos parâmetros curriculares, cuja finalidade de experimentar novas técnicas que possibilitem o avanço da aprendizagem, porém sem deixar de trabalhar o currículo existente, intencionando fazer um paralelo de conteúdos sistematizados na escola com práticas inovadoras.

O procedimento metodológico utilizado neste estudo foi a pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, onde é compreendido pela revisão da literatura sobre as principais teorias que norteiam o trabalho. De acordo com Gil (2007), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.

Para fomentar essa pesquisa buscamos subsídios teóricos nos autores: Freire (1996), Coll (2004), Neto (2006) e Albuquerque (2000). A partir destes livros, como em outras fontes de pesquisa, artigos, periódicos, livros e revistas foram feitas leituras reflexivas, fichamento de textos dedicados a assimilar e compreender melhor o contexto do tema escolhido.

DESENVOLVIMENTO

A escola é um dos lugares privilegiados para a construção e obtenção de saberes e de práticas de ensino, oferece metodologias que envolvem o aprimoramento e aprofundamento de atividades para despertar o interesse e os conhecimentos dos indivíduos envolvidos no cotidiano escolar. Para se ensinar é preciso muito mais que estudo e dedicação contínua, se faz necessário ter um olhar mais humanizante e sensível para o fazer pedagógico. Compreender, aceitar e respeitar as diversidades e singularidades de cada sujeito. Também não é possível ir para uma sala de aula e querer

praticar uma boa prática, sem compreender pelos menos alguns critérios básicos para ensinar. É claro não se apegar somente a “poucas” pesquisas com intuição que já sabe o suficiente, na prática pedagógica nunca saberemos o suficiente, sempre tem algo mais a se buscar, sempre podemos melhorar.

Assim, percebe-se que o currículo aparece como orientador absoluto das práticas pedagógicas, onde são definidas com base nos conteúdos, muitas vezes sem a consideração das formas como os alunos aprendem. No momento de realização das atividades que são frequentemente padronizadas, muitas vezes, nota-se um espaço limitado para os processos relacionais e o desenvolvimento de práticas dialógicas que permitam ao professor conhecer as singularidades de seus alunos.

De acordo com Neto (2006), a prática pedagógica pode ser entendida como uma relação entre os sujeitos pedagógicos e o conhecimento, onde a relação professor-aluno aparece como um elemento central dessa relação. O autor destaca que a relação pedagógica possui um caráter público e um caráter privado. Dito isso, o caráter público se refere aos elementos institucionais como o currículo, a organização estrutural dos níveis de ensino, a carga horária, os materiais didáticos, dentre outros. Enquanto o caráter privado se refere à “intimidade” da sala de aula, onde professor e alunos vão construindo um estilo próprio de se relacionar no contexto pedagógico.

Existem múltiplas pesquisas e concepções envoltas dos termos “ensinar” e “aprender”, vejamos essas palavras nos sugerem que: ensino é transmitir o que sabemos, e aprender é aquilo que ouvimos ou vemos. Porém, vai mais além do que compreendemos. Com isso, ensinar e aprender são duas ações que necessariamente devem estar ligadas na sala de aula, pois o ensino deve instigar a aprendizagem, e promover conhecimentos de acordo com as metodologias aplicadas pelo educador.

Pode-se levar em conta que os métodos pedagógicos do professor e seu comportamento diante da prática de ensinar tenham uma série de reações no desenvolvimento cognitivo do aluno, por isso a necessidade de reconhecer que ao ensinar precisamos desenvolver uma aprendizagem satisfatória e não apenas um conhecimento repetitivo ou sistemático entendeu que:

De fato, são pesquisas dirigidas fundamentalmente a estabelecer relações significativas do ponto de vista estatístico entre determinadas variáveis relativas ao processo de ensino – e que informam acerca do comportamento do professor, do aluno, e de suas inter-relações – e as variáveis escolhidas como indicadores do produto de ensino – definido a partir do nível de êxito dos objetivos educacionais por parte dos alunos (COLL, 2004, p. 248).

Ter uma prática humanizadora é essencial para a construção de saberes, respeitando os níveis de desenvolvimento e reconhecendo que há uma multiplicidade de subjetividades que precisam ser compreendidas e trabalhadas dentro do espaço de cada um, resultando em um ensino que eleve a aprendizagem. É analisada a importância do ensinar incorporando habilidades cujo objetivo é criar relações e construtivas ao desenvolvimento, visibilizando o quanto um vínculo entre professor aluno é significativo na aprendizagem. Sabe-se que, além do professor o aluno também torna-se o um ponto central do ensino e aprendizagem, como ressalta o autor:

As contribuições dos alunos – nas quais estão envolvidos processos psicológicos de natureza diversa, tanto cognitivos como afetivos, emocionais e motivacionais – são portanto, os elementos mediadores entre ação educacional e de ensino do professor e os resultados da aprendizagem (COLL, 2004, p. 250).

Portanto, entende-se que o ensino e aprendizagem estão envolta de diversos pontos aos quais foram explanados aqui, e passa por processos e práticas para se obter um resultado almejado, e uma aprendizagem significativa cujo métodos de ensino. Para possibilitar a eficácia do ensino/aprendizagem, os sujeitos que fazem parte desse processo não devem se ater somente ao conteúdo, ou podemos até dizer às práticas sistemáticas que contemplam o currículo, pois além dessas metodologias já existentes, existem outros meios que possibilitam o desenvolvimento do cognitivo humano.

Entretanto é necessário que compreendamos a respeito das peculiaridades do ensinar e a atuação do professor nesse contexto. Assim, surge a seguinte indagação: o que é ensinar? Existem determinados conceitos que caracterizam esse termo, porém quando falamos sobre ensinar surgem inúmeras de dúvidas, as quais precisam ser exploradas e que precisam ser revertidas em confiança. Entender o que é ensinar é muito importante, se faz primordial compreender que estar em sala de aula não é apenas transferir conhecimento, mas também usar as ferramentas que o ensino possibilita.

O fazer pedagógico é complexo e diverso, exige dedicação, estudo e pesquisa para exercer com qualidade aquilo que se propõe em sala de aula. Então, pode ser entendido que ensinar é um processo contínuo, pode acontecer indiretamente, em qualquer lugar. Quando falamos em prática educativa vem a surgir diferentes indagações: será que estou exercendo uma prática que realmente tenha bases sólidas? É preciso averiguar, e se policiar continuamente.

Com isso, ensinar é fazer o outro pensar além do que se pode ver, é enxergar através das inúmeras barreiras que nos impossibilitam de nos tornarmos críticos e seres auto pensantes e o educador tem um compromisso com o aluno de não somente repassar conteúdos sistematizados, mas ter intencionalidade de formar para a sociedade e de construir saberes pragmático.

Ensinar exige da parte do educador uma sensibilidade de compreender a realidade do outro, permitindo que expressem suas opiniões e ideias, possibilitando que o aluno tenha autonomia, o que é essencial. O professor não deve apenas só falar, mas criar uma interação com todos, pois o ensino ocorre a partir de diversos pontos de vista, aceitando opiniões contrárias, havendo discussões construtivas, e todas essas atividades com a participação do educador, auxiliando nas reflexões.

Ensinar exige pesquisa, exige criticidade, exige rigorosidade metódica, exige respeito aos saberes dos educandos, exige estética e ética, exige corporeificação das palavras pelo exemplo, exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, exige comprometimento, exige reflexão crítica sobre a prática em si mesma, independente da opção política do educador (FREIRE, 1999).

Acreditar na mudança é uma chave fundamental para se conseguir ter bons resultados, não posso pensar em mudança se antes dela não pensar em melhorias, em aperfeiçoar-me e alcançar os objetivos almejados. É então que a mudança entra em contato direto com a reinvenção do professor, praticamente um auxilia o outro. Pois vejamos, uma rotina na sala de aula tendo todos os dias as mesmas práticas, é algo que se torna cansativo e com pouco conteúdo absorvido. Desse modo é indispensável a criatividade do professor, de inventar, de criar, de explorar o que se tem de melhor para exercer uma boa metodologia com assuntos que despertem o interesse.

Compreende-se que, por meio da educação e por meio do ensino, estamos abrindo um caminho de oportunidades para aqueles que têm como objetivo aprender e conhecer o mundo. O professor pode ser enxergado como um espelho dentro da sala de aula, que muitas vezes reflete um poço de saberes aos quais nos espelhamos para ser. Porém por outro lado sabemos que existem também outros que espelham negativamente, usando dos conhecimentos que possui como instrumento para se sobressair-se em cima de outras pessoas, e dessa forma não é possível haver bom diálogo como troca de conhecimento, apenas a arrogância está sendo exaltada, mas não é esse o propósito de ensinar.

Ensinar é respeitar as diferenças do outro, provocando respeito mútuo, conhecendo as diversidades existentes na sala de aula e aprendendo a trabalhar com elas de forma autêntica e dinâmica. É poder ser idealizador, procurando absorver as opiniões e usá-las a favor de sua metodologia para aplicar práticas que obtenham bons resultados e que sejam impregnados de conhecimentos que tenham um fundamento significativo. Diante desse breve estudo sobre o ensino e suas complexidades, podemos agora adentrar em outro assunto que tem é o complemento do ensino, a aprendizagem.

O desenvolvimento cognitivo de cada indivíduo é singular e é considerado que, cada pessoa se desenvolve e aprende no seu próprio espaço de tempo. Cada criança possui etapas de aprendizagem, ou seja, não podemos comparar que uma certa criança aprendeu noções de lateralidade em tal idade e outra terá o mesmo processo de desenvolvimento e cada processo de aprendizagem tende a se expandir de acordo com seu cognitivo. Diante disso podemos ressaltar que:

Levando em conta tais critérios, Piaget concebe o desenvolvimento cognitivo como uma sucessão de estágios e sub-estágios caracterizados pela forma particular de como os esquemas de ação ou conceituais se organizem e se combinem entre si formando estruturas. Desse modo, a descrição que nos é oferecida do desenvolvimento cognitivo em termos de estágios é uma visão estrutural e inseparável da análise formalizante (COLL, 2004, p. 46).

Portanto, os estágios de desenvolvimento devem ser considerados de extrema relevância no processo de aprendizagem, tendo em vista as etapas que explicam o desenvolvimento, sendo elas: maturação, experiência com objetos e experiência com as pessoas, que de fato são fatores fundamentais para compreender o desenvolvimento. A

maturação pode ser vista como uma solidificação de estruturas cognitivas, que procede a partir do seu crescimento e evolução. Em seguida pode ser explicada a experiência com objetos, que através do tato a criança entra em contato direto com mundo, conhecendo e variadas formas e texturas, explorando uma nova descoberta e a partir da reação do indivíduo pode-se ver respostas positivas ou negativas, diante do novo.

E claro, a vivência e relação com as pessoas trata-se de um fator importante no desenvolvimento da aprendizagem, sabe-se que nossas relações pessoais podem influenciar as características do outro, e de fato ocorre com uma criança que está em fase de descoberta do mundo tenta absorver e reproduzir as variadas ações que sejam direcionadas a ela, de acordo com sua capacidade e aprender aquilo que é convencional ao seu cognitivo.

Deste modo, para o educador tornar uma educação mais fundamentada, é necessário basear-se em conceitos propriamente ditos como senso comum, e principalmente levar em conta a maneira como aprendem, essas determinadas condições surgem das relações interpessoais ou até mesmo intrapessoais. Com suporte nas relações do cotidiano é possível compreender que a partir de uma comunicação breve ou não, ocorre uma troca de ideias aleatórias que transforma-se em um movimento cultural de interação com o outro, de tal forma, “[...] a conversa surge como uma experiência que vivemos e que vai nos constituindo, pois nos desafia a pensar com o outro sobre o mundo que vivemos e fazemos [...]” (ALBUQUERQUE, 2010, p. 17). Essa ação indica que estamos nos modificando e modificando o outro, a partir da conversação, em um processo de trocas de subjetividades em atividades do cotidiano.

CONCLUSÃO

Portanto, diante de tudo que foi pesquisado, estudado e analisado, a pesquisa visou analisar a importância das práticas pedagógicas no processo de ensino aprendizagem da criança, como compreender a atuação do docente e o ato de ensinar além da construção de novos saberes.

Diante do que já foi abordado, a escola é marcada por um o ensino tradicional basicamente conteudista, seguido de uma aprendizagem repetitiva, memorizada e que não contempla as especificidades e as particularidades do sujeito. A fim de desenvolver uma aprendizagem crítica/reflexiva, tais práticas tornam o ensino monótono e pouco relevante para o desenvolvimento cognitivo.

Trazer essa metodologia de ensino que é especificamente trabalhar com embasamento no sujeito, e seu desenvolvimento humano, é poder enxergar o outro com sensibilidade, ter empatia e considerar que as subjetividades são inatas, estamos sempre em construção, modificando a si mesmo e o outro também. Explanar essas questões em ambiente escolar é de suma importância, pois fazer o outro refletir e criar um senso crítico por meio do que ele compreende, é dar voz e permitir ser ouvido também.

As experiências acarretadas pelo cotidiano têm uma bagagem de conhecimentos interessante e que podem ser bastante proveitosas para a interação dos sujeitos com os conteúdos abordados, as vivências do cotidiano desencadeiam aprendizagens que podem ser tragas para promover o diálogo dentro da sala de aula, refletindo no contexto pedagógico que está sendo apresentado. Por isso acredita-se que o cotidiano é um campo de aprendizagens mútuas que serve como uma ponte para obter bons resultados no desenvolvimento educacional.

Por fim, o ensino deve ser instigador e motivador, de maneira que para promover uma aprendizagem satisfatória desta forma se faz necessário trabalhar contemplando um ensino cujo embasamento é: compreender que cada indivíduo possui potencialidades ímpares e relativas, ou seja, cada um aprende no seu próprio espaço/tempo, considerar os fatores de que o aluno tem particularidades, convicções e ideais que podem ser amplificados e estimulados de acordo com o ensino. Tudo contribui para uma boa formação crítica e intelectual dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Andréa Serpa. **Quem são os outros na/da avaliação? Caminhos possíveis para uma prática dialógica.** 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

COLL, C. **Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da educação escolar.**
In: COLL, C; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004. v.2.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.**
São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

NETO, José Batista. **A relação professor-aluno na perspectiva da diversidade:**
dimensão didático-metodológica. In: NETO, José Batista. SANTIAGO, Eliane (Org).
Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2006.

CAPÍTULO XIX

PROJETO - A FORMAÇÃO CONTINUADA DO DOCENTE NOS TEMPOS ATUAIS: SUA IMPORTÂNCIA PARA ALUNOS E PARA PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE DOIS VIZINHOS/PR

Cláudia Daniela Cazzare⁷⁸; Maria Oracilda Castanha Santos⁷⁹.

DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2021.01-19

RESUMO:

O tema é de fundamental importância, afinal, o educador precisa refletir sobre sua formação, tanto a inicial quanto a continuada. Deve manter-se atualizado buscando informações contínuas no decorrer de sua carreira, para que obtenha êxitos pessoais e profissionais, além disso, é necessário para que consiga formar cidadãos conscientes e críticos, que consigam tomar decisões e se posicionar na sociedade. Cabe ao professor e a escola procurar estímulos para chamar a atenção dos educandos e estimulá-los para a pesquisa, sendo assim, voltamos a falar da importância da formação para termos profissionais preparados para orientar e ajudar a encontrar soluções aos problemas que surgem no decorrer da aula. Portanto, essa pesquisa vai consistir em revisão bibliográfica através de autores que tratem do tema e pesquisa de campo, envolvendo questionário de professores, com intuito de compreender como a formação de professores ocorre, e buscar meios de entender e ajudar a melhorar a formação de nossos profissionais, fazendo com que conheçam a realidade em que estão inseridos para que então possam desenvolver melhor a sua práxis.

PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada. Educador. Educando. Prática Docente.

ABSTRACT:

The theme is of fundamental importance, after all, the educator needs to reflect on his training, both initial and continuing. You must keep up to date looking for continuous information throughout your career, so that you obtain personal and professional successes, in addition, it is necessary for you to form conscious and critical citizens, who are able to make decisions and position themselves in society. It is up to the teacher and the school to look for stimuli to draw the students' attention and stimulate them for research, so we return to the importance of training for professional professionals prepared to guide and help find solutions to problems that arise during the course of the

78 Especialista em Psicopedagogia; Educação Especial Inclusiva; Gestão e Cooperativismo aplicados a Educação. Professora da rede municipal de Dois Vizinhos, Paraná. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6820911301498145>. E-mail: claudia_cazzare@hotmail.com

79 Especialista em Português e Espanhol; Gestão e Organização Escolar; Educação do campo; Educação Especial com Ênfase em Deficiências. Professora da rede municipal de Dois Vizinhos, Paraná. E-mail: mariacastanha10@hotmail.com

course. class. Therefore, this research will consist of a bibliographic review by authors dealing with the theme and field research, involving a questionnaire from teachers, in order to understand how teacher training occurs, and to seek ways to understand and help improve the training of our students. professionals, making them aware of the reality in which they are inserted so that they can better develop their praxis.

KEYWORDS: Continuing education. Educator. Teaching. Teaching Practice.

APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA E SUAS QUESTÕES

Por meio deste projeto de pesquisa propõe-se uma análise da importância da formação continuada de professores da cidade de Dois Vizinhos, fazer um estudo de como era a oferta de formação para estes docentes, como vem acontecendo à formação no decorrer dos anos e quais são as perspectivas futuras para ela.

Esta investigação foi escolhida devido a uma inquietude, por ser pertencente ao quadro de professores e achar que deveria existir formação constante para aprimorar as práticas pedagógicas de educadores e por consequência alcançar melhores êxitos na aprendizagem dos educandos que fazem parte da rede municipal de ensino.

Para compreender o presente faz-se necessário voltar-se ao passado e conhecer quais eram as leis vigentes? Qual curso deveria ter ou cursar para ser professor? Como é a formação de professores que estão em sala de aula hoje? O que diz a legislação municipal sobre a formação dos seus professores? Quais os resultados que o município obtém ao investir na formação contínua de seus profissionais? A partir de pesquisas realizadas propõe-se buscar alternativas para uma formação mais sólida e continua almejando o sucesso escolar de educandos e educadores.

Temática da investigação: Formação de Professores da Rede Municipal de Educação de Dois Vizinhos- PR.

Área de concentração: Educação

JUSTIFICATIVA

Diante das mudanças no cenário educacional fica claro que os alunos de hoje já não aceitam mais apenas o método tradicional de ensino, no qual o professor é o único detentor do saber (o professor fala o aluno ouve). Na atualidade a educação deve ser planejada e executada de maneira a cativar a atenção dos educandos, já que apenas o uso do quadro e do giz tornou-se obsoleto.

Para que isto venha a acontecer é necessário que os educadores reflitam qual o seu papel na formação de seus alunos, e repensem se a formação que possuem é suficiente para encarar os desafios que chegam em sua sala de aula todos os dias e se o uso de novas tecnologias não poderiam tornar suas aulas mais atrativas.

A formação profissional do educador não pode ser baseada apenas na sua graduação, pois estamos todos em constante evolução de ações e pensamentos e isso quer dizer que nossa prática tem que evoluir também, o aluno que está em nossas mãos hoje requer que nós educadores estejamos sempre procurando novas formas para educar, por isso a oferta de cursos para aperfeiçoamento da prática pedagógica deveria ser constante e possuir embasamento com a realidade educacional da cidade.

Com isso quem ganha são os professores, pois, estudando cada vez mais temos conhecimento, métodos e acesso a novas tecnologias para ministrar aulas que chamem atenção e tragam sentido aos conteúdos dispostos em sala. Para os educandos, novos métodos, incluindo a tecnologia, são essenciais para que a aula tornem-se produtiva e consequentemente alcancem resultados positivos em sua trajetória educacional.

OBJETIVOS

Objetivo geral: Analisar as influências para a prática do professor da formação continuada realizada no município de Dois Vizinhos, considerando para tanto as questões pessoais e interpessoais, que envolvem a vida desses sujeitos e o seu ambiente de trabalho.

Objetivos específicos:

- Analisar como era e como se desenvolveu a formação de professores no município de Dois Vizinhos, considerando o período de implementação do município até os dias atuais.

- Averiguar se o uso da tecnologia faz parte do cotidiano docente, especialmente na formação continuada, e a inserção das tecnologias melhora a relação professor-aluno-conhecimento.
- Investigar se os professores consideram que houve melhora na sua prática através dos conhecimentos obtidos na formação continuada.
- Analisar se a formação continuada condiz com a necessidade dos professores, e a realidade dos alunos do município.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O PROFESSOR E SUA PRÁTICA DE ENSINO

Com o passar dos anos a formação de professores foi submetida a diversas alterações. Comenius no século XVII já havia alertado para a sua importância. No Brasil a formação de professores começou a ser pensada após a independência, especialmente porque surgiu a necessidade de formação da população. Através do Ato Adicional de 1934, ficou a cargo das províncias a criação das chamadas Escolas Normais. A primeira destas escolas foi implantada na província do Rio de Janeiro em Niterói no ano de 1835. No Paraná houve uma turbulência grande em relação a estas instituições, pois elas foram inúmeras vezes criadas e fechadas, e se consolidaram somente na República. Estas escolas tinham por objetivo a formação de professores que atuariam nas escolas primárias.

Com o passar dos anos e com as mudanças nas leis as Escolas Normais desapareceram dando espaço para a formação de professores no ensino superior. A lei nº. 5.692/71 previu para o curso de pedagogia a formação específica para o magistério, além disso, seriam formados nesse curso diretores, orientadores, supervisores e inspetores de ensino, também foi atribuído aos cursos de Pedagogia a formação de professores para a Educação infantil e series iniciais do Ensino Fundamental. Como nos mostra a atualização da LDB nº 9.394/96 no art. 62 que diz:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

No mesmo artigo temos o parágrafo 3º que faz referência ao ensino a distância “a formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância”.

Com o passar dos anos e a modernização do ensino nos apresenta a possibilidade de novos métodos para aperfeiçoando na área da educação por meio do uso da tecnologia para a educação a distância.

A formação profissional do educador não pode ser baseada apenas na sua graduação, pois estamos todos em constante evolução de ações e pensamentos, o mundo está em constante transformação, e isso quer dizer que nossa prática tem que evoluir também, o aluno que está em nossas mãos hoje, requer que os educadores estejam sempre procurando novas formas para educar.

Para ser um bom profissional, é fundamental que o professor seja um bom aprendiz, sim, ele também tem que se sujeitar a estar sempre aprendendo para então, chegar em sala de aula e saber ministrar o conhecimento de que ele é sabedor para fazer a mediação com o aluno.

De acordo com Sócrates, conforme citado por Cortella (2014, p. 39) em sua frase “só sei que nada sei”, não quis dizer que ele não sabia de nada, apenas queria passar para as pessoas que ele sabia sim, mas, não podia parar de buscar conhecimentos, pois, tudo ao nosso redor está em constante evolução e a cada dia surgem novas formas de aprendizado.

Hoje, temos em sala de aula educadores formados no século XX, dando aula à crianças e adolescentes nascidos no século XXI, logo, é impossível o professor dizer que não precisa mais de formação, pois, ai já se tem um espaço enorme aberto entre educador e educando, para o educador o seu conteúdo é a coisa mais importante no momento e para o educando o mais importante para o seu momento é discutir com seus colegas a evolução das tecnologias.

No entendimento de Dias (2000, p. 116):

A escola não é somente um lugar de aprendizagem, é também um lugar de socialização, onde a criança e o jovem aprendem a viver e

desenvolver-se no seio de uma coletividade que tem como função fundamental favorecer sua inserção social e profissional.

Portanto, é fundamental que o professor crie um clima que favoreça não só a inteligência da criança, mas, que ajude no seu desenvolvimento social, para isso se faz necessário procurar novas formas e técnicas de ensino, propor projetos em que o educando tenha autonomia de realizar e coordenar o seu desenvolvimento. Ainda para Dias, (2000, p. 150): “A inovação e as mudanças educacionais são consideradas como um dos principais meios para aperfeiçoar o funcionamento da escola e melhorar a qualidade do ensino”. Portanto cabe ao educador provocar tais mudanças inovar, criar novas alternativas instigar o educando para a pesquisa e torna-lo crítico.

Na prática docente a realidade de cada aluno exige de todo professor uma atenção específica, um método de ensino diferenciado. Sendo assim, a interdisciplinaridade tornou-se essencial na prática docente, pois todos os conteúdos devem representar diferentes aspectos no processo educacional, tornando-se uma espécie de união entre as disciplinas.

Dermeval Saviani nos fala sobre os elementos culturais a serem assimilados pelos indivíduos.

“[...] 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”. Assim o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 1991, p. 21).

Neste contexto, já não cabe mais o conformismo e a comodidade de nossos profissionais, pois, trabalhar com pessoas requer uma constante atualização, o profissional da educação deve aprender a se tornar pesquisador para poder entender o que acontece dentro de sala de aula. O professor não consegue instigar seus alunos para a pesquisa se ele mesmo não tomar está prática como essencial para alcançar seus objetivos. A pesquisa tem como principal objetivo, a reflexão da sua prática e de suas ações.

Todavia, o papel do professor não é encher seu aluno de conteúdo apenas porque tem um planejamento a seguir, mas sim fazer com que esse mesmo aluno consiga

compreender a organização do pensamento concreto de seu educador. Logo, o diálogo torna-se fundamental entre professor e aluno para que ambos possam crescer intelectualmente e não fiquem reféns de uma educação meramente técnica e vazia.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Para o presente trabalho irá utilizar-se a metodologia do Estudo de Caso, para dar conta da investigação de cunho descritivo - analítico, numa abordagem qualitativa e quantitativa.

Segundo Gil (2002, p. 54)

O estudo de caso é uma modalidade de pesquisa amplamente utilizada nas ciências biomédicas e sociais. Consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento, tarefa praticamente impossível mediante outros delineamentos já considerados.

Por meio do estudo de caso será possível fazer a observação dos dados, números e respostas permitindo assim a análise dos fatos, que revelara a realidade em questão. Ressalta-se que após a análise, a constatação de uma multiplicidade de dimensões presentes nas relações em um âmbito escolar vai permitir aos pesquisadores várias informações de confirmação e/ou rejeição as hipóteses.

Quanto ao levantamento de dados serão recolhidas informações por meio da aplicação de questionário com questões objetivas e descritivas aos educadores da rede municipal de educação para levantar subsídios necessários, a fim de se chegar à compreensão dos principais objetivos alcançados com a formação continuada.

A pesquisa bibliográfica se dará por meio de materiais impressos e bases de dados eletrônicos, livros, periódicos e artigos científicos já publicados.

Rauen (1999, p. 122) entende que:

O objetivo da interpretação é a procura do sentido mais amplo de tais respostas, por sua ligação com outros conhecimentos já obtidos. A interpretação também é um processo de analogia com os estudos assemelhados, de forma que os resultados obtidos são comparados com resultados similares para destacar pontos em comum e pontos de discordância (SELLTIZ *et al apud* RAUEN, 1999, p. 122).

A análise e interpretação dos dados será feita de maneira descritiva e por meio de gráficos sendo que o objetivo da análise irá compreender as constatações procurando dar um sentido mais amplo de tais respostas, por sua relação com outros conhecimentos obtidos. As informações recebidas através dos questionários aplicados irão permitir uma análise da realidade encontrada, contrapondo com as pesquisas bibliográficas feitas durante o estudo.

REFERÊNCIAS

CORTELLA, MARIO SERGIO. **Educação escola e docência: novos tempos, novas atitudes**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

DIAS, José Augusto **Gestão da Escola Fundamental** Unesco/MEC editora Cortez, 2000.

GIL, ANTÔNIO CARLOS, **Como elaborar projetos de pesquisa** 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002

_____. **Lei 5.692/71, de 11 de agosto de 1971**. Diário Oficial da União, Brasília, 12 ago. 1971

Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. 11ª ed. rev. São Paulo: Autores associados. 1991. (coleção educação contemporânea). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm acessado em: 23/01/2021

RAUEN, F. J. **Elementos de iniciação à pesquisa**. 4 ed. Rio do Sul, SC: Nova Era, 1999

SOBRE OS ORGANIZADORES

PAIVA, Luciano Luan Gomes: Diretor de Arte na Editora Amplamente Cursos, coordenando toda a produção visual e ações de publicidade nas redes sociais e site da empresa. No campo da Educação, atua como Coach Educacional, Palestrante, Ministrante de Oficinas (presenciais e on-line), Tutor a Distância na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e Professor de Música em múltiplos contextos. Como pesquisador, tem feito estudos sobre Aprendizagem mediada por Tecnologias Digitais sob a ótica da Complexidade; Formação Docente no âmbito das Tecnologias Digitais; e Mediação Pedagógica no Ciberespaço. Também é membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Música (GRUMUS-UFRN). Tem formação acadêmica, como Mestre em Música (com ênfase em Educação Musical) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Especialista em Tecnologias Educacionais e Educação a Distância pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRN). Licenciado em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6192-6075>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0772088747598226>. E-mail: luciano.90@hotmail.com.

FREITAS, Dayana Lúcia Rodrigues de: Mestre em Ciências da Educação pelo Centro de Educação Continuada e Aperfeiçoamento Profissional (CECAP). Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Especialista em Tecnologias Educacionais e Educação a Distância pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Especialista em Metodologia do ensino de Biologia e Química pelo Instituto Pedagógico de Minas Gerais (IPEMIG/MG). Especialista em Educação Ambiental e Geografia do semiárido pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Especialista em Ensino de Ciências Naturais e Matemática pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Especialista em Língua Portuguesa, Matemática e Cidadania pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Graduada em Licenciatura Plena em Biologia pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Técnica em Meio Ambiente pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC/RS). Palestrante. Pesquisadora. Professora e Orientadora de cursos de Pós-Graduação e Graduação em instituições da rede privada em Macau/RN. Professora; Orientadora de TCC e Orientadora de Estágio Curricular Supervisionado da Escola Técnica Fanex Rede de Ensino – Macau/RN. Professora da Educação Básica do município de Guamaré/RN. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5355-3547>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5122671799874415>. E-mail: dayannaproducoes@gmail.com.

FERNANDES, Caroline Rodrigues de Freitas: Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Pós-graduanda em Educação Inclusiva pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Graduada em Licenciatura em História pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade UNOPAR. Técnica em Contabilidade pelo Centro de Educação Integrada Monsenhor Honório (CEIMH). Atuou como professora da Rede Pública em Macau/RN. Atuou como professora da Escola Técnica Fanex Rede de Ensino – Macau/RN. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9198-6746>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5956672837215695>. E-mail: caroline_brum2005@hotmail.com.

SOBRE OS AUTORES

ALMEIDA, Francisca Das Chagas Dos Santos: Graduada em Pedagogia pela Universidade Do Estado do Rio Grande do Norte (Campus Avançado de Assú). Especialização no curso na área da Educação-Alfabetização e Letramento, no Instituto Superior de Educação Elvira Dayrell. Professora do Município de Pendências a 11 anos.

AMORIM, Tamires Aline de: Nasceu em Tangará da Serra E atualmente reside em Barra do Bugres. Formada em pedagogia pela Faculdade Intervale e pós graduada em Literatura Infantil pela Faculdade Intervale atua como professora na educação básica do ensino fundamental na cidade de Barra do Bugres-MT.

ANJOS, Josiane Guimarães dos: Graduação em pedagogia na Universidade estadual Vale do Acaraú. Pedagoga. Estudante de pós-graduação em Atendimento Educacional especializado (AEE) na instituição Ipebras. Estudante em pós-graduação Educação Especial Inclusiva na instituição Facuminas. E-mail: josianemacau2012@hotmail.com

ANTUNES, Claudia Zilene Grigorio: Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (Campus Avançado de Assú). Pós-Graduada na área de educação - Educação Infantil na Faculdade do Vale Elvira Dayrelle. E ainda cursando, na área da educação - Alfabetização e Letramento, na Faculdade do Vale Elvira Dayrelle. Professora do município de Pendências a 11 anos.

ANTUNES, Girlene Patrícia de Melo: Graduada em licenciatura plena em Pedagogia – UERN-Universidade Estadual do Rio Grande do Norte. Pós-Graduação em Gestão e Coordenação Escolar- FVJ- Faculdade do Vale do Jaguaribe; Pós-Graduação em curso Educação Especial e Inclusiva e Neoropsicopedagogia Institucional e Clínica-FAVENI- Faculdade Venda Nova do Imigrante. Professora da rede Municipal de Ensino na cidade de Pendências/RN e na cidade de Assú/RN. E-mail: girleni_heloisa@hotmail.com

ARAÚJO, Francisca Elitânia Bezerra de: Graduação em Letras - Língua Portuguesa e Suas Respectives Literaturas pela Universidade do Estado do Rio Grande

do Norte. Pós-graduada em Leitura e Produção de Texto na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Pós-graduada em Letras, Português e Literatura no Centro De Ensino Superior Dom Alberto. Pós-graduada em Língua Espanhola no Instituto Nacional De Ensino Faculdade De Administração, Ciências, Educação, FACEL. Mestranda em Ciências da Educação na Faculdade Educacional de Cariri Paraibano, FECAP.

ASSIS, Ricardo: Lattes: Possui graduação em História pela Universidade de Cuiabá Unic (2002). Atualmente é professor na Secretaria de Estado de Educação do Estado do Mato Grosso SEDUC-MT. É especialista na área de História, com ênfase na História de Mato Grosso. Desenvolve o projeto intercultural intitulado "O Negro na Sociedade e na Educação". Atua há 17 anos na Escola estadual Profª. Eucaris Nunes da Cunha e Moraes", Poconé-MT, atuando como diretor há 09 anos. **Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/0333637768295130>. **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-9018-0548>. **E-mail:** ricardinhoassis13@gmail.com

BASTOS, Heleuzina Lima: Mestre em Ciências pela Universidad San Lorenzo – UNISAL/PY. Especialização em Gestão do Trabalho Pedagógico: Administração, Orientação e Supervisão - Faculdade Internacional de Curitiba - FACINTER. Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Roraima – UERR. **E-mail:** eleuzinasantos.rr@hotmail.com.

BILIO, Maria Geni Pereira: Graduada em Pedagogia pela Faculdade Integrada Cândido Rondon e em Geografia Licenciatura e Bacharelado pela UFMT. Especialista em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa, em Tecnologias em Educação a Distância e em Mídias na Educação. Mestrado em Ensino pela Universidade de Cuiabá-UNIC na área de concentração: Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Escolar. Experiência (2018), sob a orientação da Prof. Dra. Maria das Graças Campos em Educação/Alfabetização e Ensino Fundamental, em Tutoria na área de presencial e tutoria em cursos de Pedagogia e Gestão Ambiental, além de experiência na Gestão Escolar na unidade escolar onde atua como docente. Foi bolsista no ano 2019 pela PROSUP/CAPES e participa do Grupo de Pesquisa em Humanidades e Sociedade Contemporânea do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso. **Atividade atual:** Docente efetiva da Prefeitura Municipal de Várzea Grande-MT, onde coordenou o

Projeto Mais Educação e participa dos trabalhos de apoio pedagógico. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5545755618918157>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8742-6917>. E-mail: genibilioprofessora@gmail.com

BORGES, Jassiara Santos: Mestranda em Ciências da Educação pelo Centro de Educação Continuada e Aperfeiçoamento Profissional (CECAP). Docente nos Municípios de Guamaré/RN e Galinhos/RN. E-mail: jassiarasb@hotmail.com

BORGES, Maciel da Paixão: Nasceu em Várzea Grande, MT e atualmente reside em Barra do Bugres-MT. Formado em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso, Pedagogia pela Intervale, pós graduado em Literatura Infantil pela Intervale e Educação de Jovens e Adultos pela Faculdade Integrada Varzeagrandense. Atualmente é mestrando em Estudos Literários pela Universidade do Estado de Mato Grosso e atual como professor da educação básica no município de Barra do Bugres-MT.

CALIXTO, Tânia Almeida Mestre em Ciências pela Universidad San Lorenzo – UNISAL/PY. Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social - Universidade Federal de Roraima –UFRR. Graduação em História - Faculdades Integradas de Ariquemes – FIAR. E-mail: tcalixtoprof@gmail.com.

CARVALHO, Marilene Luzia Pinto de: Possui graduação em História pela Universidade de Cuiabá UNIC (2002) Cuiabá/MT. Atualmente é professora na Secretaria de Estado de Educação do Estado do Mato Grosso SEDUC-MT. É especialista na área de Educação do Campo. Atua há 16 anos na educação, entre o Ensino Fundamental e Médio, atualmente está trabalhando em escola do campo e na Escola Estadual do Campo Dom Francisco de Aquino Corrêa, Poconé-MT. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3321620402771172>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6178-1889>. E-mail: marilenevendedora@hotmail.com

CAZZARE, Cláudia Daniela: Especialista em Psicopedagogia; Educação Especial Inclusiva; Gestão e Cooperativismo aplicados a Educação. Professora da rede municipal de Dois Vizinhos, Paraná. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6820911301498145>. E-mail: claudia_cazzare@hotmail.com

CENTURIÓN, Diosnel: Possui doutorado (Ph.D.) em Comunicação Internacional - Macquarie University, Australia (2000). Tem experiência na área de Educação, Administração, Jornalismo, Gestão ambiental, Cultura, Saúde, Estudos de desenvolvimento, com ênfase em Pesquisa. Investigação em geral. Em Paraguay, professor nas Universidades Americana de Asunción; Evangélica; UNIDA; e a San Lorenzo. Orientador de dissertações e teses de mestrado e doutorado nessas universidades. Pesquisador em várias universidades e agencias independentes e como free lance. Leciona em graduação e pós-graduação. Publicação de livros, capítulos de livros, artigos em revistas científicas. Últimos livros: 1) Investigación, Método y Estilo: Normas técnicas para la elaboración de trabajos académicos, científicos y periodísticos. Curitiba, Brasil: Editora CRV, 2012. 2) Manual abreviado de método e estilo: Guia para elaboração de teses e dissertações baseada em normas acadêmicas internacionais, Curitiba, Brasil: Editora CRV, 2015. Atualmente: Presidente da Associação Global de Pesquisadores da Comunicação. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6215897838183089>

COPQUE, Diego de Jesus: Autor do Livro: Do Joanes ao Jacuípe, uma história de muitas querelas, tensões e disputas locais, que em breve, será publicado através da lei federal Nº 14.017/2020, conhecida como lei Aldir Blanc; Copque é responsável pela publicação de artigos na imprensa local de Camaçari e na Revista África e Africanidades de fatos importantes a respeito da história de Camaçari; Autor da poesia Lei da Escravidão, publicada em 2019 no livro Antologia Poética Internacional Vol. IV; Autor do texto que compõe a orelha do livro Antologia Poética Vol. XIV ambos publicados pela Cogito editora; Prestou consultoria para elaboração de Projetos de Lei para a Vereadora do município de Camaçari Fafá de Senhorinho, como: Projeto de Lei- 034/2019, que reconhece a data de fundação do Aldeamento do Espírito Santo a partir do Festival Cívico de Abrantes; Projeto de Lei- 057/2019, que solicita o reconhecimento da Festa do Divino Espírito Santo de Abrantes como patrimônio cultural histórico e imaterial de Camaçari; Ministração gratuita de uma série de palestras em escolas da rede pública e privada do município, no ano de 2019; Foi homenageado pela Câmara de Vereadores de Camaçari, através de uma Moção de Aplausos, por ter revelado a verdadeira data de fundação da cidade de Camaçari; Recebimento da Medalha Desembargador Montenegro, maior

honraria da cidade em virtude da relevância de meus estudos; atuou como historiador na equipe responsável pelo processo de Tombamento da Igreja do Espírito Santo de Abrantes-Camaçari/Ba. Atualmente é responsável por uma pesquisa historiográfica a Convite da professora da Université d' Provence Aix-Marseille – França, Dr^a. Ernestine Carreira, Diretora do Institut des Mondes Africains/ C.N.R.S. (Aix-Paris), sobre a trajetória comercial da família portuguesa "Ribeiro Neves", a partir de sua transmigração de Portugal para o Brasil, no século XVIII. <https://orcid.org/0000-0002-1337-2300>

DOMINGOS, Heliton Luiz: Possui graduação em História pela Universidade do Estado de Mato Grosso (2009). Atualmente é Professor da Escola Estadual do/no Campo Dom Francisco de Aquino Corrêa. Tem experiência na área de História. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1377069440884058>. E-mail: ton_hld@hotmail.com

EVANGELISTA, Sybelle de Lima: Possui graduação em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2013), possui Pós graduação em Ensino de Artes e pós graduação em Língua Portuguesa e Docência no Ensino Superior. Atualmente é professor^a língua portuguesa da Escola Municipal Prof^a Maura de Medeiros Bezerra, Centro de Educação Integrada Monsenhor Honório, Escola Padre João Penha, Escola Ressurreição, Ensino da EJA (Programa do Estado do RN), Programa Pro-Itéc e Escola Estadual Professora Nádia Câmara. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa e Ensino das Artes. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8691952741482794>. E-mail: bellysales24@live.com

FARIA, João Paulo de Oliveira: Possui Licenciatura Plena em Educação Física pela Fundação Universitária de Itaperuna (2003), Mestrado em Ensino pela Universidade Federal Fluminense (UFF/INFES) e Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Americana Py. Pós-graduado em: Psicopedagogia, Docência do Ensino Superior, Recreação e Lazer e MBA em Gestão Empreendedora da Escola. É Diretor Geral do Ciep 263 - Lina Bo Bardi, Professor Docente I (Disciplina: Educação Física) da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. Atua como Professor Universitário nas seguintes Instituições: Universidade Iguazu UNIG-Itaperuna, Instituto Superior de Educação do Município de Itaperuna-ISEMI e UNIFAMINAS-Muriaé. Tem experiência nas seguintes áreas: Aspectos Didáticos e Pedagógicos da Educação e da Educação Física,

com ênfase em Práticas Pedagógicas, Formação Docente e Didática da Educação Física.
<http://lattes.cnpq.br/3561556631615160>

FERNANDES, Caroline Rodrigues de Freitas: Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Pós-graduanda em Educação Inclusiva pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Graduada em Licenciatura em História pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade UNOPAR. Técnica em Contabilidade pelo Centro de Educação Integrada Monsenhor Honório (CEIMH). Professora da Rede Pública e Privada em Macau/RN. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9198-6746>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5956672837215695>. E-mail: caroline_brum2005@hotmail.com.

FIGUEIREDO, Maria Fernanda de Lima: Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia (Universidade Estadual Vale do Acaraú), Pós-Graduação em Psicopedagogia Institucional e Clínica (Faculdade do Maceço de Baturiter), Pós-Graduação em Educação Infantil (Faculdade Venda Nova do Imigrante). Professora da Rede Municipal de Ensino na Cidade de Pendências/RN. E-mail: mariafernanda0804@outlook.com

FREITAS, Dayana Lúcia Rodrigues de: Mestre em Ciências da Educação pelo Centro de Educação Continuada e Aperfeiçoamento Profissional (CECAP). Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Especialista em Tecnologias Educacionais e Educação a Distância pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Especialista em Metodologia do ensino de Biologia e Química pelo Instituto Pedagógico de Minas Gerais (IPEMIG/MG). Especialista em Educação Ambiental e Geografia do semiárido pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Especialista em Ensino de Ciências Naturais e Matemática pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Especialista em Língua Portuguesa, Matemática e Cidadania pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Graduada em Licenciatura Plena em Biologia pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Técnica em Meio Ambiente pelo Serviço Nacional de Aprendizagem

Comercial (SENAC/RS). Palestrante. Pesquisadora. Professora e Orientadora de cursos de Pós-Graduação e Graduação em instituições da rede privada em Macau/RN. Professora; Orientadora de TCC e Orientadora de Estágio Curricular Supervisionado da Escola Técnica Fanex Rede de Ensino – Macau/RN. Professora da Educação Básica do município de Guamaré/RN. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5355-3547>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5122671799874415>. E-mail: dayannaproducoes@gmail.com.

LIMA, Adão Machado: Mestre em Programa de Pós-Graduação em Ciências Moleculares, na Universidade Estadual de Goiás (UEG), campus Anápolis (GO). Possui graduação em Química pela Universidade Federal do Tocantins e Matemática pela Faculdade de Brasília (FABRAS). Atualmente trabalho como Professor de Matemática e Física no Centro de Ensino Médio Ary Ribeiro Valadão Filho em Gurupi-TO. Assim tendo como foco de pesquisa as Ciências dos Materiais e Polímeros. CV: <http://lattes.cnpq.br/7552645014987687>

MELO, Dymonna Sandryne da Silva: Graduada em Licenciatura plena em Pedagogia (Universidade Estadual Vale do Acaraú), Pós-Graduação em Gestão Escolar de Pesquisa. Professora da rede Municipal de Ensino na cidade de Pendências/RN. E-mail: sandrynedymonna@gmail.com

MENDES, Eliana Ester Cristante: Nasceu em Tangara da Serra- MT e atualmente reside em Assari-MT. Formada em pedagogia pela Ulbra e pós graduada em Especialista em Eduacacao Infantil com Ênfase na Inclusão pela Faculdade Afirmativo atua como professora na educação básica do ensino fundamental na cidade de Barra do Bugres- MT.

MORAES, Adriana Ferreira da Silva: Nasceu em Barra do Bugres, Mato Grosso. Atualmente reside em Assari, também no estado. Formada em pedagogia pela Unip e pós graduada em educação infantil e anos iniciais pela faculdade Futura, atua como professora na educação básica do ensino fundamental na cidade de Barra do Bugres-MT.

MOURA, Dayanne Chianca de: Possui licenciatura (2007), mestrado (2009) e doutorado (2014) em Química pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e

licenciatura em Pedagogia (2021) pelo Centro Universitário Internacional – UNINTER. Realizou Pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Química da UFRN (2015-2017) com estágio na *Universidad de las Americas-Puebla* (México). Atualmente é professora formadora do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy (IFESP). Tem experiência na área de Química e Ciências Naturais atuando principalmente nos seguintes temas: química ambiental, eletroquímica, tratamento de efluentes, ensino de Ciências. Também possui experiência na área de educação e formação de professores. Exerceu a função de coordenadora de Pesquisa no IFESP (2019-2020) orientando projetos de Iniciação Científica. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5569739045933136>

NASCIMENTO, Alzineide Da Silva: Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (Campus Avançando de Assú). Pós-Graduada na área da educação - Alfabetização e Letramento, na Faculdade do Vale Elvira Dayrelle. Pós-Graduada na área da educação - Educação Infantil na Faculdade do Vale Elvira Deyrelle. Professora do município de Pendências a 11 anos.

NOVAES, José Carlos Assunção: Mestre em Letras pela Universidade Federal da Bahia, UFBA, e doutorando em Língua e Cultura do PPGLINC/UFBA. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4519289105467081>. E-mail: jcanovaes@gmail.com

OLIVEIRA, Antônia Irení Almeida: Mestre em Ciências pela Universidad San Lorenzo – UNISAL/PY. Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Roraima - UERR. E-mail: profirenialmeida@gmail.com.

PINTO, Marilda Domingas: Possui graduação em História pela Universidade de Cuiabá (2002) e especialização em Educação Interdisciplinar pelo Instituto Cuiabano de Educação (2006). Atualmente é Professora da Escola Estadual Bacharel Ribeiro de Arruda. Tem experiência na área de História. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3777582950550690>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1968-7247>. E-mail: marildadomingas77@hotmail.com

RAMOS, Estela Batista Da Silva: Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Do Rio Grande do Norte. Pós-graduada em Educação Infantil pela Instituição Anhanguera. Professora do município de Pendências/RN.

SANTOS, Irene Rodrigues Dos: Graduada em Licenciatura plena em Pedagogia (Universidade do Estado do Rio Grande do Norte), cursando Pós-Graduação em Educação Infantil e Ensino Fundamental (Faculdade do Maciço de Baturité). Professora da rede Municipal de Ensino na cidade de Pendências/RN. E-mail: rodriguesirene1961@gmail.com

SANTOS, Maria Oracilda Castanha: Especialista em Português e Espanhol; Gestão e Organização Escolar; Educação do campo; Educação Especial com Ênfase em Deficiências. Professora da rede municipal de Dois Vizinhos, Paraná. E-mail: mariacastanha10@hotmail.com

SANTOS, Nednaldo Dantas dos: Possui licenciatura (2004), bacharelado (2005) e mestrado (2007) em Ciências Biológicas; e doutorado em Ciências da Saúde (2012) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Licenciado em matemática (2020) e pedagogia (2021) pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). Realizou Pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde com o desenvolvimento de Produtos Nanotecnológicos na UFRN (2013). Atualmente é professor formador do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy (IFESP). Tem experiência na área de Botânica, com ênfase em morfologia externa, extração e purificação de polissacarídeos sulfatados de vegetais marinhos e dulcícolas, avaliação de atividades biológicas in vitro e in vivo, desenvolvimento e avaliação de nano e micro sistemas e suas aplicações biotecnológicas e farmacêuticas. Possui experiência na área de educação e formação de professores nas áreas de ciências naturais e exatas. Desempenhou atividades como coordenador do Curso de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Projetos Especiais e Pesquisa no IFESP. Participou como Membro do GT de Formação do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3538940359754089>. ORCID ID: orcid.org/0000-0003-2617-7261

SILVA, Eneidina Aparecida da: Nasceu em Rosário-Oeste, MT. Atualmente reside em Assari, Distrito de Barra do Bugres. Formada em pedagogia pela UNIP-Universidade Paulista e pós graduada em Educação Infantil e Anos Iniciais pela FAVENI- Faculdade Venda Nova do Imigrante, atua como professora na educação básica do ensino fundamental na cidade de Barra do Bugres-MT.

SILVA, Girlene Rosa de Souza: Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (Campus Avançando de Assú). Pós-Graduada na área da educação - Alfabetização e Letramento, na Faculdade do Vale Elvira Dayrelle. Pós-Graduada na área da educação - Educação Infantil na Faculdade do Vale Elvira Deyrelle. Professora do município de Pendências a 11 anos.

SILVA, Ilkecia Kalini: Possui licenciatura (2006) em Química pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e licenciatura em Pedagogia (2021) pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). Realizou especialização (2017) pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Potiguar (UNP). Atualmente é docente e gestora da Educação Básica Estadual do Rio Grande do Norte (SEEC/RN). Tem experiência na área de Meio Ambiente, com ênfase em Química Ambiental, atuando principalmente na área de rejeitos químicos, impactos ambientais e estações de tratamento ETA/ETE. Foi docente supervisora do PIBID de Química/UFRN (2008). Atuou na gestão da Escola Estadual Professor Edgar (2010/2014) e como professora do PRONATEC no curso de Operador de ETA e ETE, Condutor Ambiental, Combate de Endemias e Técnico em Meio Ambiente (2012-2016). Desenvolveu ações como técnica pedagógica do Projeto Governo Cidadão/UES/SEEC acompanhando ações voltadas para Educação Profissional e Sistema de Avaliação Institucional (2015-2018). E atuou como professora Formadora do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy (IFESP). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5581830853098931>

SILVA, Josete Rodrigues da: Graduada em Licenciatura pedagogia (UERN). Pós-graduação em Educação infantil e anos iniciais - Faculdade Futura. cursando Pós-graduação em Educação infantil – FACESA. Professora no município de Pendências/RN. E-mail: josetcomcristo@hotmail.com

SILVA, Maria das Vitórias Nascimento de Assis da: Graduada em Licenciatura Plena em Matemática- UFRN, Especialista em Coordenação Pedagógica- UCDB, atuando como coordenadora de escola Estadual Dom José Adelino Dantas. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8953537789929363>. E-mail: vitoriaassis2013@hotmail.com.

SILVA, Marinalva Bezerra da: Mestre em Ciências pela Universidad San Lorenzo – UNISAL/PY. Graduada em Licenciatura em Letras, Espanhol e Licenciatura

Hispanica/IFRR. Especialização em Gestão do Trabalho Pedagógico: Administração, Orientação e Supervisão - Faculdade Internacional de Curitiba - FACINTER. E-mail: nalvabezerranalva@gmail.com.

SILVA, Rosilda de Jesus: Mestre em Ciências pela Universidad San Lorenzo – UNISAL/PY. Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade de Ciências, Educação e Teologia do Norte – FACETEN. Graduação Normal Superior pela Faculdade de Ciências, Educação e Teologia do Norte do Brasil. E-mail: rosildapajau@yahoo.com.br.

SILVA, Salione: Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte Assú. cursando especialização em Educação Infantil e alfabetização pela Instituição Faciba -BA e professora do Município de Pendências-RN. E-mail: salionesilva@gmail.com

SOUSA, Ana Clécia Ribeiro Santos: Pedagoga. Docente nos Município de Macau/RN e Guamaré/RN. E-mail: anacleciapy@hotmail.com

TAVARES, Karina Regina de Oliveira: Graduada em licenciatura plena em Pedagogia – UERN. Pós-Graduação em Gestão e Coordenação Escolar- FVJ- Faculdade do Vale do Jaguaribe; Pós-Graduação em Educação Infantil- Anhanguera- Universidade Anhanguera Uniderp; Pós-Graduação em Educação Especial e Inclusiva e Neoropsicopedagogia Institucional e Clínica- FAVENI- Faculdade Venda Nova do Imigrante. Professora da rede Municipal de Ensino na cidade de Pendências/RN. E-mail: Karina.ang@hotmail.com

TEIXEIRA, Damares de Oliveira: Pedagoga. Mestra em Ciências da Educação pelo Centro de Educação Continuada e Aperfeiçoamento Profissional (CECAP). Professora no município de Macau/RN.

TOLEDO, Ederilton Cassiano: Possui graduação em Educação Física pelo Fundação Universitária de Itaperuna (2003), especialização em Gestão Administração e Marketing pela Faculdades Integradas Maria Thereza (2004), especialização em Figurino E Carnaval pela Universidade Veiga de Almeida (2019), especialização em Especialização Em Didática Do Ensino Superior pela Faculdade Redentor (2004), especialização em Curso De Especialização Para Gestores Da Educação Pública pela

Universidade Federal de Juiz de Fora (2007) e mestrado em Ciências da Educação pela Universidad Americana del Paraguay (2017). Atualmente é Professor Docente da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro - Santo Cristo. Tem experiência na área de Artes. <http://lattes.cnpq.br/4855072868340208>

ÍNDICE REMISSIVO

A

Ácidos Carboxílicos, [197](#)
Adaptação curricular, [113](#)
Aldeamento indígena, [209](#)
Alunos da EJA, [248](#)
Ancestralidade, [209](#)
Anos Finais, [232](#)
Anos Iniciais do Ensino Fundamental, [72](#)
Aprendizado, [248](#)
Aprendizagem, [11](#), [129](#), [232](#), [259](#)
Arte, [82](#)

B

Base Esmeraldina, [197](#)

C

Competências, [139](#)
Costa de Camaçari, [209](#)
Currículo matemático, [113](#)

D

Dança, [82](#)

E

Educação, [21](#), [173](#), [248](#)
Educação Especial, [159](#)
Educação Infantil, [11](#), [21](#)
Educador, [269](#)
Educando, [269](#)
Ensino, [51](#), [129](#), [259](#)
Ensino da Matemática, [113](#)
Ensino Fundamental, [63](#)
Escola, [82](#)
Escola Inclusiva, [159](#)
Estratégias, [139](#)
Ética, [21](#)

F

Família, [159](#)
Fanfarra, [173](#)

Formação, [139](#)
Formação continuada, [269](#)

H

Hábito de ler, [41](#)
História oral, [173](#)

I

Interdisciplinaridade, [72](#)

L

Leitura, [41](#)
Ludicidade, [51](#)

M

Metodologia, [41](#), [51](#)
Monte Gordo, [209](#)
Mudança linguística, [94](#)

P

Polímeros, [197](#)
Prática Docente, [269](#)
Prática Pedagógica, [72](#), [129](#), [173](#), [259](#)
Projeto, [63](#), [82](#)
Protagonista, [248](#)
Psicopedagogia, [11](#)

S

Sal Esmeraldina, [197](#)
Software, [232](#)
Sujeito Nulo, [94](#)

T

Tecnologia, [63](#), [232](#)
Teoria de Princípios e Parâmetros, [94](#)

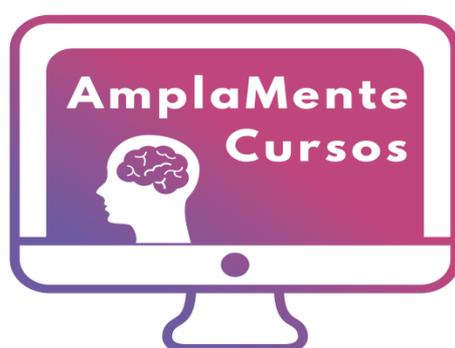
V

Variação Social, [94](#)
Vila de Abrantes, [209](#)

E-BOOK

CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO

1ª EDIÇÃO. VOLUME 01.



**EDITORA DE LIVROS
FORMAÇÃO CONTINUADA**

ORGANIZADORES

Luciano Luan Gomes Paiva
Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas
Caroline Rodrigues de Freitas Fernandes

DOI: 10.47538/AC-2021.01

ISBN: 978-65-992789-7-6

 (84) 99707 2900

 @amplamentecursos

 amplamentecursos

 publicacoes@editoraamplamente.com.br



Ano 2021