

# DESAFIOS DA EDUCAÇÃO:

**Contextos de pesquisa**

**Maria Gessi-Leila Medeiros  
Rejânia Rebêlo Lustosa  
Maria do Carmo Alves do Bomfim  
Organizadoras**

**DESAFIOS DA EDUCAÇÃO:**  
**contextos de pesquisa**





Maria Gessi-Leila Medeiros  
Rejânia Rebêlo Lustosa  
Maria do Carmo Alves do Bomfim  
*Organizadoras*

# **DESAFIOS DA EDUCAÇÃO: contextos de pesquisa**



2018

**Comitê Científico:**

Profa. Dra. Eliana Freire do Nascimento  
Profa. Dra. Liana Cardoso Andrade  
Profa. Dra. Maria Gessi Leila Medeiros  
Prof. Me. Francisco Robert Bandeira Gomes da Silva  
Prof. Me. Renato Souza do Nascimento

---

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO: contextos de pesquisa

© Maria Gessi-Leila Medeiros • Rejânia Rebêlo Lustosa  
Maria do Carmo Alves do Bomfim

1ª edição: 2018

---

**Revisão**

Francisco Antonio Machado Araujo

**Editoração**

Francisco Antonio Machado Araujo

**Diagramação**

Wellington Silva

**Capa**

Mediação Acadêmica

**Reprodução e Distribuição**

Editores Garcia

Ficha Catalográfica elaborada de acordo com os padrões estabelecidos no  
Código de Catalogação Anglo-Americano (AACR2)

D441      Desafios da educação: contextos de pesquisa / Maria Gessi-Leila Medeiros, Rejânia  
Rebêlo Lustosa, Maria do Carmo Alves do Bomfim, organizadoras – São Paulo:  
Garcia Edizioni, 2018.

E-Book.

ISBN: 978-85-5512-449-5

1. Educação. 2. Práticas Educativas. 3. Formação Docente. I. Medeiros,  
Maria Gessi-Leila.. II. Lustosa, Rejânia Rebêlo. III. Bomfim, Maria do Carmo  
Alves do. IV. Título.

CDD: 370.7

Bibliotecária Responsável:  
Nayla Kedma de Carvalho Santos CRB 3ª Região/1188

<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>9</b>
<b>PRÁTICAS EDUCATIVAS: A CULTURA DE PAZ NA ESCOLA</b>	<b>15</b>
<i>Maria da Cruz Soares da Cunha Laurentino Maria do Carmo Alves do Bomfim</i>	
<b>MEANDROS (OU IMPLICAÇÕES?) DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE</b>	<b>31</b>
<i>Mary Gracy e Silva Lima</i>	
<b>MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NO CONTEXTO ESCOLAR: PARA ALÉM DA PRÁTICA</b>	<b>47</b>
<i>Maria Gessi-Leila Medeiros Maria do Carmo Alves do Bomfim</i>	
<b>ABORDAGEM METODOLÓGICA ESTUDO DO TIPO ETNOGRÁFICO NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO: RELATO DE VIVÊNCIA INVESTIGATIVA NO CAMPO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b>	<b>67</b>
<i>Cleide Maria Arraes Rezende</i>	
<b>MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS APLICADAS AOS ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI</b>	<b>85</b>
<i>Ivoneide Pereira de Alencar Geraldo Caliman</i>	
<b>INTERAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA NO DESENVOLVIMENTO DO ENSINO E APRENDIZAGEM PARA MELHORIA DO PROCESSO EDUCACIONAL</b>	<b>97</b>
<i>Rosária Mary Gonçalves Coelho Joselma Coelho Lima Sandra Cristina Morais de Souza</i>	

**TIA, CRIANÇA NAMORA? MANIFESTAÇÕES DA  
SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

*Raniela de Sousa Silva  
Valdenia Pinto de Sampaio Araújo*

**105**

**O ENSINO INTERDISCIPLINAR DA MÚSICA:  
COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DO PROFESSOR DA  
EDUCAÇÃO INFANTIL**

*Francelice Carvalho Mendes dos Santos  
Leontina Pereira Lopes*

**123**

**O PAPEL DO PEDAGOGO EM ESPAÇOS NÃO  
FORMAIS DE ENSINO: UM OLHAR SOBRE O  
AMBIENTE HOSPITALAR**

*Eneida dos Santos Silva Carvalho  
Suênya Marley Mourão Batista*

**145**

**A RELAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIA E O PROCESSO  
DE ENSINO E APRENDIZAGEM: A PERCEPÇÃO  
DE PAIS E PROFESSORES**

*Ana Maria Costa e Silva  
Rejânia Rebêlo Lustosa*

**163**

**INDISCIPLINA ESCOLAR: O QUE DIZEM OS  
PROFESSORES DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL**

*Antonia Tayana Clemente Viana  
Edilene Lima da Silva*

**183**

**PROJETO “LER EM FAMÍLIA”: UMA ANÁLISE DAS  
ESTRATÉGIAS DE LEITURA DESENVOLVIDAS NO CMEI  
1º DE MAIO – TERESINA/PI**

*Antonia Verônica de Oliveira França  
Maria Daise de Oliveira Cardoso*

**201**

**GESTÃO DEMOCRÁTICO-PARTICIPATIVA EM ESCOLAS  
PÚBLICAS MUNICIPAIS DE TERESINA: DIFICULDADES  
E POSSIBILIDADES DE UM ENSINO DE QUALIDADE**

*Hebert Monteiro de Araújo  
Maria Gessi-Leila Medeiros  
Zélia Maria Carvalho e Silva*

**221**

<b>A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COMO ESTRATÉGIA POTENCIALIZADORA DE PRODUÇÕES TEXTUAIS NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL</b>	<b>241</b>
<i>Sandra de Oliveira Moraes Maria Daíse de Oliveira Cardoso</i>	
<b>A AUTOESTIMA DO ALUNO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: ALGUMAS ANÁLISES</b>	<b>261</b>
<i>Jardeson Barbosa Farias Maria Gessi-Leila Medeiros</i>	
<b>O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE TERESINA-PI</b>	<b>281</b>
<i>Joelma Maria Cabral Teixeira Suênya Marley Mourão Batista</i>	
<b>A LUDICIDADE POR MEIO DAS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	<b>301</b>
<i>Roberta Emanuelle Lopes dos Santos Luiza Maria Ferreira de Oliveira</i>	
<b>A PSICOMOTRICIDADE E A APRENDIZAGEM NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	<b>321</b>
<i>Suziele Batista Leal Celene Vieira Gomes Fortes Lustosa</i>	
<b>PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE RACIAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL</b>	<b>339</b>
<i>Rosemary Rodrigues da Silva Lopes Maria Daíse de Oliveira Cardoso</i>	
<b>O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA AUTISTA NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES</b>	<b>359</b>
<i>Maria do Perpétuo Socorro Soares de Campos Maria Gessi-Leila Medeiros Rejânia Rebêlo Lustosa</i>	
<b>SOBRE OS AUTORES</b>	<b>373</b>





## APRESENTAÇÃO

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Estes quefazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. (FREIRE, 1996).

**N**esta obra, estão reunidos estudos de pesquisadores de diferentes instituições que se dedicam a fenômenos relacionados ao contexto educacional. Desse modo, os universos empíricos são constituídos em diferentes espacialidades que “[...] se encontram um no corpo do outro”, pois emergem da mesma fonte, mesmo sendo esta múltipla e diversa.

O livro é, portanto, abrangente em suas análises em torno das quais os autores e as autoras desenvolvem suas reflexões, possibilitando a todos que lidam com a educação uma rica itinerância de leituras, em que é oportunizada, ao leitor, a realização de um livre percurso pela obra.

O texto inicial **Práticas educativas: a cultura de paz na escola**, de Maria da Cruz Soares da Cunha Laurentino e Maria do Carmo Alves do Bonfim, possibilita-nos compreender que a escola é permeada por práticas educativas e estas estão diretamente ligadas ao contexto das relações de gênero e de Cultura de Paz.

O capítulo intitulado **Meandros (ou implicações?) da prática pedagógica no processo de constituição da identidade profissional docente**, de Mary Gracy e Silva Lima, discute o processo de constituição da identidade profissional do professor e as suas implicações decorrentes do exercício de uma prática docente crítico-reflexiva e investigadora do seu saber e fazer no contexto da prática pedagógica.

As autoras Maria Gessi-Leila Medeiros e Maria do Carmo Alves do Bomfim analisam, no capítulo **Mediação de conflitos no contexto escolar: para além da prática**, os principais conceitos pertinentes ao conflito, desde as teorias clássicas às concepções modernas; na sequência, discorrem sobre mediação de conflitos de um modo geral, e, finalmente, apresentam a mediação de conflitos no ambiente escolar, destacando seus respectivos modelos.

No texto **Abordagem metodológica estudo do tipo etnográfico no cenário da educação: relato de vivência investigativa no campo da formação de professores**, Cleide Maria Arraes Rezende explicita o traçado metodológico que orientou a produção dos dados da sua dissertação de Mestrado, que teve como objetivo geral investigar a prática pedagógica como componente curricular formativo em um curso de formação inicial de professor da Universidade Estadual do Piauí (UESPI).

Em **Medidas socioeducativas aplicadas aos adolescentes em conflito com a lei**, Ivoneide Pereira de Alencar e Geraldo Caliman discutem a aplicação das medidas socioeducativas aos adolescentes em conflito com a lei, analisando o caráter reparador desse dispositivo.

O texto **Interação família-escola no desenvolvimento do ensino e aprendizagem para melhoria do processo educacional**, de autoria de Rosíria Mary Gonçalves Coelho, Joselma Coelho Lima e Sandra Cristina Morais de Souza, apresenta a importância da participação e da colaboração da família no ambiente escolar, destacando que, quando ocorre essa integração, há possibilidade de melhor desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem do educando.

As autoras Raniela de Sousa Silva e Valdenia Pinto de Sampaio Araújo, no capítulo **Tia, criança namora? Manifestações da sexualidade na educação infantil**, discutem experiências relacionadas

à sexualidade vivenciadas na prática de ensino no contexto da sala de aula na educação infantil.

O capítulo intitulado **O ensino interdisciplinar da música: competências e habilidades do professor da educação infantil**, de Francelice Carvalho Mendes dos Santos e Leontina Pereira Lopes, discorre sobre a música como ferramenta essencial para o processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que ela funciona como mecanismo de desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais nos educandos.

As autoras Eneida dos Santos Silva Carvalho e Suênya Marley Mourão Batista, no capítulo **O papel do pedagogo em espaços não formais de ensino: um olhar sobre o ambiente hospitalar**, discutem o trabalho do pedagogo dentro das empresas como um formulador da educação empresarial.

O capítulo **A relação escola e família e o processo de ensino e aprendizagem: a percepção de pais e professores**, de Ana Maria Costa e Silva e Rejânia Rebêlo Lustosa, analisa a relação entre família e escola, caracterizando a responsabilidade de ambas no processo de ensino e aprendizagem das crianças e dos adolescentes.

O capítulo intitulado **Indisciplina escolar: o que dizem os professores da rede pública municipal**, de Antonia Tayana Clemente Viana e Edilene Lima da Silva, discorre sobre a indisciplina escolar a partir da visão de professores da rede pública de ensino.

As autoras Antonia Verônica de Oliveira França e Maria Daíse de Oliveira Cardoso, no capítulo **Projeto “Ler em família”: uma análise das estratégias de leitura desenvolvidas no CMEI 1º de Maio – Teresina/PI**, apresentam as contribuições do Projeto “Ler em Família”, desenvolvido na referida escola, a partir da perspectiva dos professores.

O capítulo **Gestão democrático-participativa em escolas públicas municipais de Teresina: dificuldades e possibilidades de um ensino de qualidade**, de autoria de Hebert Monteiro de Araújo, Maria Gessi-Leila Medeiros e Zélia Maria Carvalho e Silva, consubstancia uma análise do processo de gestão democrático-participativa no sistema de ensino do município de Teresina – PI, objetivando conhecer a percepção dos professores sobre a gestão escolar em duas escolas públicas de Teresina – PI e caracterizar as dificuldades para o exercício da gestão democrático-participativa na escola pública.

As autoras Sandra de Oliveira Morais e Maria Daíse de Oliveira Cardoso, no capítulo **A contação de história como estratégia potencializadora de produções textuais no primeiro ano do ensino fundamental**, apresentam a contação de histórias como mecanismo potencializador do processo de ensino e aprendizagem, o qual se organiza a partir de aspectos lúdicos, de estímulo à criatividade, do imaginário, da abstração, entre outros dispositivos que fomentam um cenário propício ao desenvolvimento da criança em todas as dimensões.

O capítulo **A autoestima do aluno no processo de ensino e aprendizagem: algumas análises**, de Jardeson Barbosa Farias e Maria Gessi-Leila Medeiros, sintetiza algumas reflexões acerca da relação professor/aluno como elemento relevante na edificação da autoestima do educando. Nessa construção do conhecimento e nas relações vivenciadas na esteira do processo educacional, evidenciam-se as necessidades afetivas, que implicam e geram impactos de ordem negativa ou positiva em todas as atividades desenvolvidas.

O capítulo **O processo de formação continuada de professores da educação infantil da rede municipal de Teresina – PI**, de Joelma Maria Cabral Teixeira e Suênya Marley Mourão Batista, aborda o processo de formação continuada dos professores de escolas da Educação Infantil da rede municipal de ensino de Teresina – PI.

As autoras Roberta Emanuelle Lopes dos Santos e Luiza Maria Ferreira de Oliveira, no capítulo intitulado **A ludicidade por meio das brincadeiras na educação infantil**, analisam a importância da ludicidade no processo de ensino e aprendizagem na educação infantil.

O capítulo **A psicomotricidade e a aprendizagem na escola de educação infantil**, de Suziele Batista Leal e Celene Vieira Gomes Fortes Lustosa, traz como principal discussão a psicomotricidade no âmbito do ensino escolar infantil, destacando que tal perspectiva existe nos menores gestos e em todas as atividades que desenvolvem os aspectos motores da criança, visando ao conhecimento e ao domínio do seu próprio corpo.

Rosemary Rodrigues da Silva Lopes e Maria Daíse de Oliveira Cardoso, no capítulo **Práticas pedagógicas de afirmação da identidade racial nos anos iniciais do ensino fundamental**, analisam

o desenvolvimento de práticas de afirmação da identidade racial no âmbito escolar nos anos iniciais do ensino fundamental.

O capítulo **O processo de ensino e aprendizagem da criança autista na perspectiva dos professores**, das autoras Maria do Perpétuo Socorro Soares de Campos, Maria Gessi-Leila Medeiros e Rejânia Rebêlo Lustosa, discute o processo de ensino e aprendizagem de alunos com autismo, a partir da perspectiva de professores, identificando as concepções destes sobre autismo, verificando sua formação e as dificuldades enfrentadas pelos alunos com autismo no processo de aprendizagem no contexto escolar, bem como as metodologias desenvolvidas pelos professores no processo de ensino e aprendizagem dos referidos alunos.

Diante da multiplicidade dos textos que este livro traz, convido o leitor a conhecer a obra e a produzir, em suas páginas, seu próprio percurso, pois, como já enfatizado anteriormente, há várias possibilidades de trilhas a serem percorridas.

Prof.<sup>a</sup> Ma. Maria da Conceição de Souza Santos



# PRÁTICAS EDUCATIVAS: A CULTURA DE PAZ NA ESCOLA

*Maria da Cruz Soares da Cunha Laurentino  
Maria do Carmo Alves do Bomfim*

## **A Cultura de Paz na escola**

Culturalmente e socialmente fomos e somos educados a proceder de determinadas formas. Assim, homens e mulheres são orientados a agirem de forma distinta, a adotarem cores, roupas e comportamentos específicos. Para isso, a escola elabora e reelabora conceitos condizentes com condutas que tanto podem empoderar como podem discriminar, sendo que ela também pode e deve desenvolver ações que primam pelo exercício do respeito às diferenças culturais, à cidadania e aos Direitos Humanos, de modo a percorrerem todo o espaço e cotidiano escolar. Algumas dessas são realizadas e se tornam mais evidentes por meio de projetos educativos desenvolvidos ao longo do ano letivo.

Evidenciamos que as mais diversas ações que são desenvolvidas na escola primam pelo exercício do respeito às diferenças culturais, à cidadania e aos Direitos Humanos, coadunando com o que Behrens apresenta sobre a metodologia sistêmica, ao considerar o aluno como ser único e de relações, dotado de múltiplas inteligências. Assim, precisa “[...] possibilitar as relações pessoais interpessoais do



ser humano, visando a busca da ética, da harmonia e da conciliação.” (BEHRENS, 2013, p. 67).

Ressaltamos também que o conflito sempre existiu e continuará existindo tanto nas escolas como na sociedade de um modo geral. Isso é positivo porque nesses espaços se reúnem diversas pessoas de diferentes raças, credos e religiões, toda equipe gestora, docentes e discentes e comunidade. Na escola, especificamente, é interessante perceber quais são esses conflitos, os seus fatores determinantes, quem são seus protagonistas e, finalmente, como são enfrentados dialogicamente, tendo em vista a sua superação.

Nesse sentido, a abordagem referente à cultura de paz desenvolvida na escola é representada a partir de três eixos: 1) *direitos e valores humanos*; 2) *diversidades, pluralismo cultural*; e 3) *desenvolvimento sustentável*. A referência aos direitos e valores humanos é compreendida a partir do respeito à dignidade humana, aos valores de verdade, de retidão, de paz, de amor e de não violência. Acreditamos que existe um vínculo estreito destes com as relações de gênero, principalmente, no que se refere ao exercício de poder entre pessoas.

A instituição escolar é permeada por práticas educativas e estas estão diretamente ligadas ao contexto das relações de gênero e de cultura de paz. Esta última é menos perceptível por seus membros, haja vista que sobre ela muito se faz e pouco se fala.

Nas atividades escolares do Centro de Ensino Médio de Tempo Integral (CEMTI) pesquisado, esses eixos foram contemplados na maioria dos projetos. Especificamente sobre direitos humanos, em 2016, foi realizado o “Seminário de Direitos Humanos”, palestra sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), projeto sobre *bullying*. No eixo desenvolvimento sustentável, foram realizadas palestra e feira sobre alimentação saudável e alimentação não saudável; palestra sobre saúde e qualidade de vida e, ainda, o CEMTI Saúde que trabalhou o tema Água: desafios e possibilidades.

Desenvolvimento Sustentável é um dos eixos que fez parte de todos os CEMTIs Saúde, com ênfase no cuidado que todos devem ter com a natureza, dimensão revelada por Charlot (2013, p. 238), quando trata da relação homem e natureza “[...] a natureza além de ser um conjunto de recursos para sua sobrevivência, ela é um conjunto de significados e de sentidos conscientes e inconscientes.”

Desse modo, as pessoas, ao falarem sobre e se relacionarem com a natureza, estão tratando do que herdaram das gerações anteriores, falando de si mesmo e do legado que deixarão para as próximas gerações.

É interessante visualizar o poder que Charlot destaca nessa relação, a fim de perceber a coerência na relação homem e mulher.

A natureza? É a terra nutriz, que alimenta, amamenta, protege, consola das malevolências do homem. [...] Não há mãe sem pai, pelo menos no inconsciente. Nele, o pai simboliza a Lei, que Lacan chama Nome-do-Pai, o progresso, a técnica. O pai domina a mãe; ele agride a mãe boa; ele protege contra a mãe má. (CHARLOT, 2013, p. 239).

Lembremos que trabalhar com temas que envolvem a natureza é também fomentar o cuidado com os seres humanos e demais espécies. É possível encontrarmos esses três eixos em todos os projetos, mas, em razão da complexidade e do lapso temporal, iremos ressaltá-las com maior evidência no Projeto CEMTI SAÚDE.

Destacamos, brevemente, que, no eixo valores humanos, o projeto CEMTI Talentos – vem desenvolvendo potenciais artísticos na instituição. Nesse projeto, a arte musical é o mais rico instrumento do processo ensino e aprendizagem. Envolve principalmente as disciplinas de língua inglesa e de língua espanhola e, por meio dela, os alunos despertam seus interesses pela música, identificam e relacionam informações ou mensagens nelas contidas, posicionam-se de forma crítica e respeitosa em relação à cultura estrangeira e vivenciam momentos de descontração.

Além de estimular e descobrir os talentos das pessoas, acreditamos que desperta outras habilidades no educando, pois envolve também a dança, o movimento do corpo, a apresentação em público que contribui para superar a timidez. Esse projeto extrapola os muros da escola, grupos de alunos realizam aberturas de eventos em outros espaços, realizam momentos culturais. E o mais importante a ser destacado nessas práticas artísticas é a valoração de cada talento. Em cada apresentação artística, é um momento em que a instituição reconhece o potencial de seu alunado para desenvolver outros talentos, que extrapolam a leitura, a escrita e a aprendizagem de

conteúdos de áreas tradicionais de ensino. Alguns realizam inclusive apresentações artísticas musicais na noite teresinense, compõem e cantam músicas, tocam alguns instrumentos, ou seja, são artistas que se apresentam e representam a instituição, potenciais que a escola reconhece e estimula.

Além disso, essa instituição participa de vários concursos e olimpíadas e desenvolve, ao longo dos anos, diversos projetos temáticos nas esferas nacional e estadual. São programas que possibilitam estreitar vínculos entre alunos e a comunidade, para aprofundar o conhecimento sobre a realidade, estimular os jovens às carreiras científico-tecnológicas, identificar talentosos e promover debates e atualizações no processo de ensino e aprendizagem, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de sua cidadania, e para a melhoria na qualidade da educação do Piauí.

A participação do CEMTI tem sido traduzida em certificações e menções honrosas, tem propiciado o aperfeiçoamento de alunos nas mais diversas áreas do conhecimento por meio de cursos no Piauí, em outros Estados da federação e até nos Estados Unidos, Canadá e Nova Zelândia. Essas iniciativas, tanto na esfera nacional quanto na esfera estadual, são formas de promover oportunidades de construção de um olhar mais crítico sobre nossa realidade, pois nossos representantes têm a oportunidade de refletir e de discutir acerca de direitos humanos, educação inclusiva, gênero, jovens e trabalho, participação cidadã dos jovens, dentre outros temas. Possibilitam ainda, identificar jovens talentos e incentivar seu ingresso nas áreas científicas e tecnológicas, enfim, fortalecendo a democracia, a diversidade e o respeito à vida. Além destes programas, a instituição desenvolve outros projetos como parte do seu planejamento no âmbito escolar.

São projetos desenvolvidos com a participação da comunidade, de forma contínua e interdisciplinar. Dentre eles, o CEMTI Construindo Cidadania ocorre durante todo o ano. Não se trata de uma atividade específica, mas de diversas atividades que englobam todas as áreas do conhecimento, envolvem todas as turmas e alunos e professores. Dentre os objetivos do projeto estão:

[...] desenvolver ações educativas fundamentadas nos princípios da ética, convivência democrática, inclusão social, em respeito aos direitos humanos e às diferenças; Incentivar o protagonismo de alunos, fundamentado na democracia e na justiça social; Desenvolver uma cultura de paz através de ações interdisciplinares; Criar espaços de participação que oportunize aos alunos tecerem opiniões, pareceres, críticas; Enfatizar o importante papel que as diferentes culturas, religiões, ideias tiveram na construção da humanidade; Identificar questões emergentes como o “*bullying* escolar”, “as drogas”, “o desrespeito ao próximo” e outras, que estão presentes no espaço escolar; Promover ações de solidariedade e fraternidade reveladoras de compaixão com nossos semelhantes. (PPP, 2015, p. 52).

Os demais projetos apresentam objetivos e metodologias específicas, criando oportunidades para uma aprendizagem diferenciada, relacionando a teoria e a prática com o que ocorre no cotidiano: buscam desenvolver atividades utilizando diferentes formas, linguagens e produções; estimulam e desenvolvem o hábito da leitura e da escrita nos alunos; despertam o conhecimento sobre o folclore brasileiro e piauiense, valorizando étnica e culturalmente os diversos povos; possibilitam o posicionamento crítico e respeitoso em relação à cultura estrangeira; vivenciam momentos de descontração. Acreditamos que despertam outras habilidades no educando, tendo em vista que há o envolvimento com a dança, com o movimento do corpo, com a apresentação em público, contribuindo para a perda da timidez, além de estimular outros talentos.

## **A Cultura de Paz nos projetos escolares**

Diante de tantos programas e projetos que a escola participa, não conseguiríamos abordar todos em sua plenitude, portanto, optamos por dar maior ênfase às atividades do Projeto CEMTI SAÚDE, pois entendemos que nele há, de forma acentuada, ações que promovem a cultura de paz. Esse projeto ocorre anualmente e tem como objetivo esclarecer aos alunos dúvidas acerca da saúde biofísica e psicossocial. A cada ano uma temática é abordada e a partir dela são distribuídos diversos subtemas que oportunizam meios para a manifestação de comportamentos, de atitudes e de ansiedades da comunidade.

Nesse projeto, encontramos elos entre Práticas Educativas, Relações de Gênero e Cultura de Paz. Vale ressaltar que a equipe gestora, professores e alunos não chegam a apontar esse elo. Para estes, em suas falas, tão somente desenvolvem um projeto com determinada temática de estudo que é amplamente trabalhada com dedicação e compromisso de todos os envolvidos.

Metodologicamente, o CEMTI Saúde constitui práticas educativas nas quais todos são protagonistas, as relações de gênero incitam para a igualdade e equidade entre as pessoas e em toda temática trabalhada é expresso o cuidado com a natureza, consigo mesmo e com o outro. Para além de estudar, de planejar e de executar práticas educativas sobre determinado tema, a instituição e sua equipe adentram num contexto de respeito, de dignidade e de cidadania. A escola é permeada por muitas ideias, projetos e práticas educativas e, em sua maioria, está intrinsecamente relacionada às relações de gênero e à promoção de cultura de paz.

No ano de 2013, o projeto CEMTI Saúde teve como slogan “Viver bem, até mais que 100”; em 2014, o tema central foi “Cuidar do eu, cuidar do outro, cuidar do planeta”; e, em 2015, com o tema Sustentabilidade – “Se cada um fizer o mínimo, será o máximo”. Na metodologia, os temas são transformados em subtemas, passam a ser assuntos complementares em qualquer disciplina, propiciando reflexão temática e interação entre os participantes. No final do ano, ocorre a culminância dos projetos com a exposição dos trabalhos, ficando evidente a relação entre a teoria e a prática.

Cada sala de aula estava organizada e ornamentada para apresentar um subtema do projeto, mas todos relacionados ao tema sustentabilidade, assim divididos:

- 1º ano A: Esporte e sustentabilidade;
- 1º ano B: Sustentabilidade: desafios e possibilidades no âmbito da Educação Física Escolar;
- 1º ano C: Horta escolar com a produção do adubo, utilizando resíduos sólidos e orgânicos;
- 2º ano A: A relação dos alimentos transgênicos com a sustentabilidade e a qualidade de vida;
- 2º ano B: Restauração e reaproveitamento de objetos de madeira;

- 2º ano C: Justiça Social, cultura de paz e desenvolvimento sustentável: caminhos que levam à direção de uma nova sociedade;
- 3º ano A: Um mundo sem sustentabilidade... Não há mais solução;
- 3º ano B: Consciência e educação: o caminho para a sustentabilidade;
- 3º ano C: Radioterapia.

Esses subtemas foram trabalhados em conformidade com o que Pierre Weil (2007) considera sobre a Paz como um estado de harmonia que se manifesta em três direções: consigo mesmo, ou Paz Individual; com os outros, ou Paz Social; e com a natureza, ou Paz Ambiental.

O trabalho que acompanhamos foi o do 2º ano C que resultou na elaboração de um projeto intitulado “Justiça Social, Cultura de Paz e Desenvolvimento Sustentável: caminhos que levam à direção de uma nova sociedade”. Teve como problemática o questionamento: como a justiça social estimula o desenvolvimento de uma cultura de paz e viabiliza a construção de uma sociedade sustentável? Dentre os objetivos, buscou-se compreender a necessidade de vinculação do desenvolvimento social com o meio ambiente para alcançar o desenvolvimento sustentável. Para tanto, estudaram o tema direitos humanos, buscando perceber quais as condições necessárias para promover a justiça social; relacionaram os temas justiça social, cultura de paz e sustentabilidade.

O tema cultura de paz ainda gera expectativa aos/as alunos/as. A visão paz se ampliava para o cuidado com a natureza, mas ainda incitava o sentido de *paz* romana. O fato de individualmente, cada um/a e os/demais estarem bem tinha reflexos num plano particular. Essa visão fora ampliada para o cuidado de si, para o cuidado com o outro e o cuidado com o planeta. (Diário, 2015).

Quanto à metodologia, além de iniciar com pesquisa bibliográfica dos temas que foram debatidos em sala de aula, a equipe gestora também organizou a palestra intitulada: “Justiça social, cultura de paz e desenvolvimento sustentável: caminhos que levam à direção de uma nova sociedade” ministrada por uma

assistente social. Realizou também a palestra intitulada: “Educação em valores, que trazem consigo uma cultura de paz” ministrada por esta pesquisadora.

[...] Tudo preparado, projetor de slides. A turma atenta participou questionando, estava empolgada por mais ideias e combinações para as ações no dia da culminância do projeto e em manter o seu vínculo com a promoção da cultura de paz. Cada grupo solicitou ajuda para reduzir textos que estavam longos e para elucidar algumas questões específicas com a fala individual. (Diário, 2015).

O dia da culminância foi realizado por alunos do 2º Ano, orientados por duas professoras. A turma se dividiu em dois grupos: o primeiro defendeu o tema “Justiça Social: Elemento indispensável para a construção de uma sociedade sustentável”; e o segundo discutiu: “Injustiça Social e Violação de Direitos: Elementos que inviabilizam o desenvolvimento de uma sociedade sustentável”.

Os convidados, em média de 15 pessoas em cada seção, entravam em um túnel cheio de fotos, que retratavam algumas mazelas sociais vivenciadas, e de frases reflexivas, clamando por um mundo melhor. Ao ingressarem na sala, cada grupo alternava a fala dirigida ao público para que esse refletisse sobre a situação dos povos no Brasil e no Mundo. Em seguida, foi apresentada uma dança cuja coreografia expressava a busca por momentos de paz e, finalmente, ao acender das luzes, vislumbravam uma exposição, resumindo esses momentos em fotos.

Não muito diferente metodologicamente, o ano de 2016 também foi contemplado com um CEMTI SAÚDE voltado para o cuidado com o homem e com a natureza. A escolha do tema do CEMTI Saúde 2016 ocorreu ainda na Semana Pedagógica. Cada um foi teoricamente estudado e conhecido por todos.

Com o tema “Água: desafios e possibilidades”, o CEMTI Saúde 2016 apresentou um show de talentos na conscientização dos cuidados com o meio ambiente. Seus subtemas foram:

- 1º ano A – Doenças de veiculação hídricas;
- 1º ano B – A importância da água para o organismo humano;
- 1º ano C – Tecnologias e reaproveitamento da água;

2º ano A – Técnicas que ajudam e combatem a escassez de água;  
2º ano B – Ciclo da água: conhecer para preservar;  
2º ano C – Água: elemento indispensável à hemodiálise;  
3º ano A – A importância da água ao longo da história;  
3º ano B – A análise do processo de tratamento e água na ETA, em Teresina;  
3º ano C – Futuro: estamos preparados para as consequências da má utilização da água?

Com esses subtemas, algumas turmas trabalhavam com frases impactantes, como: “Água não tratada é porta aberta para doenças!”. Antes da apresentação final aberta ao público, os professores realizaram diversas atividades práticas com seus alunos. Dentre as que participamos, foram duas visitas à Estação de Tratamento de Água (ETA), localizada no Polo Industrial, zona Sul de Teresina, e uma visita à Clínica Nefrológica (CLINEFRO), oportunidade em que observamos a forma de organização dos estudantes, revelando uma das questões de gênero já discutidas antes: lugar de meninos e lugar de meninas.

Ao fundo do micro-ônibus a maior concentração é de meninos, [...] na fila de acesso ao espaço físico da ETA, a disposição de cada aluno/a é livre, mas concentram-se mais por meninos e meninas de cada lado. (Diário, Visita ETA, 2016).

A essa tendência espontânea, de se agruparem por sexos separadamente, entendemos como característica social e cultural ainda enraizada e que ganha proporções, mas que no CEMTI não se presencia essa dinâmica em sala de aula.

Na visita à Clínica Nefrológica CLINEFRO, um dos professores segue para o fundo do micro-ônibus com o intuito de diminuir as conversas, quando observamos mais uma vez que a livre aglomeração ocorreu por sexo. Chamou a atenção a presença de um aluno que fez questão de sentar na primeira cadeira do ônibus, o qual não interagia bem na escola e nem em sua casa, segundo o professor. Em conversa com a coordenadora pedagógica, a família a informou que realiza acompanhamento médico com o referido aluno. Nos contatos, observamos que o CEMTI o incluiu na escola, porém, sem garantir um atendimento especializado. Mesmo assim, ele faz todas



as atividades, sem interagir muito com colegas e com professores.

Na abertura, a diretora falou sobre a importância da água no nosso corpo, na natureza e na nossa vida. Durante as apresentações chamamos a atenção para as performances dos alunos que falam com irreverência, descontração, motivação e alegria. Em alguns momentos, alunos e alunas não se distinguem na hora da distribuição de atividades, assim como alunos e alunas se juntam aos de outras salas, por serem amigos, e se ajudam mutuamente.

Durante a preparação e durante a feira, são ouvidas músicas como meio de descontração.

[...] **Não há diferença entre trabalho de menino e menina...** Aqui se faz de tudo, colocamos as carteiras para dentro e para fora da sala, limpamos a área.

Os meninos varrem o espaço, pegam lixo [...] (PROFESSOR).

O CEMTI está em festa! Amigos, familiares e pessoas da comunidade chegavam antes do início das atividades e aguardavam sentados nas cadeiras no pátio. Nas salas, alguns alunos findavam os últimos retoques e providências. A presença de repórteres de uma emissora de televisão para registrar o momento, as visitas de pessoas da comunidade e das escolas e de creches próximas enriqueciam o evento.

Cada sala apresenta um tema. Seus alunos se dividem para apresentar nos dois dias. Em média, são nove alunos divididos em três blocos de apresentação que duram de 15 a 20 minutos. Desse modo, no horário oposto de sua apresentação, cada aluno visita as outras apresentações das demais turmas.

Não obstante os momentos de descontração, um momento de intolerância fora demonstrado quando um aluno desligou o som para que ele e outros não ouvissem música *swingueira*. “[...] bota música normal (aluno)”. Em resposta, o outro disse que *swingueira* era uma música boa e ninguém relutou, quando um terceiro aluno colocou forró-pop. Ao refletir sobre situações similares a esta, Bomfim (2006, p. 66) afirma que os jovens buscam

[...] estabelecer sua identidade, ou seja, uma forma própria de comunicar-se consigo mesmo, com os outros e com o mundo,

a partir de novas formas de sociabilidade. Provavelmente, elas (moças) e eles (rapazes) estão buscando expressar suas subjetividades com suas formas próprias de agir, buscando também serem percebidos e terem visibilidade naquilo que fazem e vivem nas sociedades contemporâneas, mesmo que certos grupos apelem para práticas violentas e desagregadoras de outros jovens, quando alguns são ameaçados e outros mortos. (BOMFIM, 2006, p. 66).

Os alunos também tem seu lado artístico explorado. Durante o CEMTI Saúde, algumas turmas apresentaram danças, paródias, teatro, músicas, dentre outras artes. Chamam a atenção também alguns grupos de alunos que se localizam ao fundo do pátio, tocam instrumentos musicais e fazem barulho para além do permitido, durante as apresentações. Quando a diretora informa que: “[...] estou vendo esses grupinhos que não estão dando a devida atenção ao evento, [...] vou pedir para diminuir a pontuação”. Vale ressaltar que os professores se distribuem como uma espécie de olheiros para controlar os alunos.

A vigilância hierárquica funciona como um dispositivo que possibilita um olhar ostensivo, incessante e minucioso sobre seus alvos, cuja função é garantir a aplicação permanente de poder sobre a conduta desses sujeitos para corrigir irregularidades e controlar com eficiência o comportamento. (MEDEIROS; LAURENTINO, 2013, p. 70).

Discutindo sobre vigilância hierárquica, Foucault (2010) afirma que ela se organiza como:

[...] poder múltiplo, automático e anônimo; pois, se é verdade que a vigilância repousa sobre os indivíduos, seu funcionamento é de uma rede de relações de alto e baixo, mas também até um certo ponto de baixo para cima e lateralmente; essa rede “sustenta” o conjunto, e o perpassa de efeitos de poder que se apoiam uns sobre os outros: fiscais perpetuamente fiscalizados. (FOUCAULT, 2010, p. 170).

Esse olhar atento funciona como meio disciplinar de controle dos corpos e como meio para manter a ordem no ambiente, assim

como a nota quantitativa e qualitativa de incentivo à participação do aluno, à qualidade do evento e do aprendizado.

De maneira geral, em relação às relações de gênero, esse evento mostrou também que o poder disciplinar e controlador carece de informações que são usadas para manter a ordem escolar. Para tanto, torna-se tão sério que todos são vigilantes, além de existir um autocontrole para não errar, existe um monitoramento de um sobre o outro para que este não erre também. Desse modo, alunos, professores, funcionários e gestores são vigilantes de si mesmos e de seus pares, de modo que, dentro da mesma classe, um exerce poder sobre o outro.

No aspecto da cultura de paz, conectada ao cuidado consigo, com o outro e com o planeta, os protagonistas do evento demonstraram para a comunidade acadêmica e de seu entorno a necessidade de cuidar desse bem precioso que é a água. Questionaram o que seria do Brasil e do mundo em 2070, indicando que se não cuidarmos da água, ela poderá acabar. A reflexão girou em torno do abuso, da inteligência das pessoas para a preservação da água como um bem precioso e contrária ao consumo irracional da água. Assim, incluíram também os cuidados quanto à falta de saneamento, à poluição, ao desperdício, às razões dos atrasos na distribuição da água. Abordaram ainda sobre o seu processo de tratamento, das doenças causadas por água não tratada, enfim, muitas outras questões lograram êxito quanto ao compreender como fazer o hoje acontecer, com o devido cuidado para as próximas gerações.

Os grupos enfatizaram o que é primordial conhecer para onde caminha o planeta e o que nos aponta “o porvir da humanização”. É preciso perceber que o [...] desenvolvimento deve ter como finalidades: viver com compreensão, solidariedade e compaixão. Viver melhor, sem ser explorado, insultado ou desprezado (MORIN; CIURANA; MOTA, 2003, p. 105).

Desse modo, os autores nos chamam a atenção para as ações e acontecimentos que envolvem o planeta e interferem também nos aspectos econômicos, políticos, religiosos, econômicos, sociais. Ou seja, para tudo que faz parte da dimensão humana, do cuidado de si, dos outros e do meio ambiente. Os jovens compreenderam que somos pessoas com potenciais para, agindo individualmente e

coletivamente, participar da luta em defesa destas e das próximas gerações.

A sustentabilidade trabalhada no projeto também ratificou o que Crema (2007, p. 162) entende por “[...] cuidar da paz, que é investir em nosso potencial de inteireza, de integridade, de conectividade e de comunhão. É conquistar um centro, que nos direcione para bem viver e conviver, para transparecer”. Desse modo, o sentimento de comunhão, de partilha, de solidariedade e de paz caracterizou o evento e permitiu pensarmos no mundo em que vivemos e no mundo em que desejamos viver, pensarmos, sobretudo, no que poderá resistir para as futuras gerações. Ao final, percebemos a paz positiva como a resolução de conflitos por meio da justiça e da forma não violenta que postula a preservação da vida humana e da natureza.

### **Algumas considerações**

Dessa abordagem sobre cultura de paz, é necessário compreendermos que o grande problema, quando se trata de analisar os processos das relações sociais, está nas relações de poder entre homens e mulheres, em que, estereotipadamente, certos papéis sociais são vistos como parte da natureza humana. A noção de gênero deve ser enfatizada com o intuito de afirmar a dignidade e promover a cidadania, o seu auge ocorre a partir dos movimentos sociais, dos movimentos feministas e da luta contra as formas de injustiças sociais e de violências, principalmente contra as mulheres.

Considerando o exposto, baseado na concepção que os alunos têm da escola, encontramos três indicadores que caracterizam positivamente aquele ambiente:

- 1 – a qualidade na educação;
- 2 – o sentimento de segurança;
- 3 – o protagonismo nas relações.

A qualidade na educação é feita com base na eficácia do aprendizado, a partir dos índices de aprovações do ENEM, na relação entre escola e família, na ideia de uma gestão democrática. A segurança de que naquele espaço, mesmo que não sejam todos amigos, haverá sempre o respeito mútuo, a solidariedade, a união.

Por fim, em todos os momentos, os professores, alunos, gestoras e funcionários percebem a importância de cada membro e todos procuram mostrar o que tem de melhor, sendo o diálogo o meio para criar um clima no qual todos se sintam bem.

Ficaram evidentes algumas preocupações da instituição para com seus jovens. Num primeiro momento, o interesse em detectar brevemente quaisquer atos de violência, isso implica também na identificação de alunos infratores e na prevenção. Num segundo momento, a atenção às vítimas e a avaliação com os envolvidos e as devidas providências. Tudo isso reflete um terceiro aspecto, a escola procura ser além do lugar que ensina conteúdos, ou seja, procura ser um espaço onde se constrói amizades, em que há respeito mútuo, e experiências interpessoais com vistas à promoção de uma cultura de paz, apesar de certas contravenções. Nesse sentido, a questão extrapola um processo de igualdade entre homens e mulheres e conduz para as lutas de igualdade de gênero, principalmente no que se refere aos direitos humanos.

Dentre os desafios citados, apontamos a manutenção da credibilidade da escola, o que comporta melhorar a comunicação, incluir a aceitação, o respeito em relação ao outro, obter maior amadurecimento e proximidade da gestão com os alunos, o que fortalecerá mais ainda essa relação, tornando o CEMTI referência em todo o Estado do Piauí, pelo desempenho de seus alunos, principalmente no ENEM. Incluímos a tolerância para que, enfim, possa acontecer a promoção de Cultura de Paz de forma transdisciplinar, concomitante a esse trabalho que a escola vem desenvolvendo junto à família, em favor dos outros valores primados pela instituição.

Nesse sentido, afirmamos que a comunidade escolar do CEMTI tem, entre outros fatores, a possibilidade de ampliar a tolerância como valor primordial da promoção de Cultura de Paz, podendo sempre concretizar a escola que tanto almejam. Nas relações interpessoais, professores, alunos, gestores, funcionários e a comunidade demonstram laços afetivos, de confiança e de respeito, estando inseridos em um ambiente visto como democrático que valoriza e conserva seus espaços físicos, estruturais, materiais e a natureza.

## Referências

BEHRENS, Maria Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BOMFIM, Maria do Carmo Alves do. Agregação de juventudes: múltiplos olhares. In: \_\_\_\_\_; MATOS, Kelma Socorro Lopes de Matos (Org.). **Juventudes, cultura de paz e violências na escola**. Fortaleza: UFC, 2006. p. 46-68.

CHARLOT, Bernard. **Da relação como o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CREMA, Roberto. Cuidar da paz. In: MAGALHÃES, Dulce (Org.). **A Paz como caminho**. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2007. p. 156-163.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: história das violências na prisão**. Trad. Raquel Ramallete. 38. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MEDEIROS, Maria Gessi-Leila; LAURENTINO, Maria da Cruz Soares da Cunha. Os corpos (in)disciplinados nas “escolas de vidro” *versus* corpos em devir e propostas de Cultura de Paz. In: **Linguagens, Educação e Sociedade**. Teresina, ano 18, n. 28, jan./jun. 2013, p. 65-88.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio Roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana**. 3. ed. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez; Brasília; UNESCO, 2003.



# MEANDROS (OU IMPLICAÇÕES?) DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

*Mary Gracy e Silva Lima*

## À guisa de introdução

**A**s circunstâncias concretas em que se desenvolve a produção dos saberes pelos alunos e pelos professores, partindo das relações interativas no ambiente de sala de aula são requisitos essenciais para a prática reflexiva do educador sobre a sua prática pedagógica, bem como diretrizes norteadoras da organização curricular e pedagógica dos cursos de formação dos professores. A prática, para se construir em “práxis”, tem como base uma pedagogia fundada no humano genérico, satisfazer à necessidade social de educação e ser orientada por uma filosofia que possibilite a construção da própria realidade social.

O trabalho docente se concretiza por meio da prática pedagógica do professor na vida cotidiana da escola como uma “práxis” educativa reflexiva – crítica e/ou alienante – não crítica. O professor, na sua prática escolar, confronta-se com situações complexas e heterogêneas do processo de ensino e aprendizagem, e ainda com problemas e



dificuldades referentes à apropriação e produção do conhecimento e relação professor-aluno. Nesse sentido, a atividade prática da ação docente deve conceber a educação como uma necessidade vital que deve responder aos objetivos e fins da educação global.

Para Freire (1987, p. 183), a educação deve ser a libertação do oprimido, por meio da qual será instrumentalizada para a transformação da realidade social mediante o conhecimento crítico do mundo, a partir da conscientização, valorizando, dessa forma, o papel político da educação na formação do povo alfabetizado e libertador do seu opressor. Sendo que a pedagogia do oprimido propõe uma teoria da ação dialógica que serve à libertação pela práxis, evidenciando que, assim como o opressor, para oprimir, precisa de uma teoria da ação opressora, os oprimidos, para se libertarem, necessitam, igualmente, de uma teoria de sua ação.

Nesse contexto, a prática pedagógica no âmbito escolar deve ser considerada como uma tarefa da vida cotidiana e permanente do professor, pois direciona o desenvolvimento de uma atividade construtora da educação formadora da integralidade do indivíduo para o desenvolvimento pleno e consciente da cidadania, partindo de uma contextualização pragmática dos conhecimentos acadêmicos e científicos, e na resolução de problemas e na tomada de decisões, diante de situações novas e conflitantes.

Buscando a compreensão das questões influenciadoras da prática pedagógica docente, pressupõe-se uma definição da concepção que se tem da educação na contemporaneidade. Assim, propõem-se reflexões acerca da temática proposta, tais como: Qual o significado da Prática Pedagógica no ofício de professor? Quais competências, habilidades e saberes os professores devem dominar para desenvolver uma “boa” prática pedagógica na escola? Qual a definição do papel da formação de professores (inicial e contínua) no desenvolvimento de uma prática pedagógica reflexiva?

Nesse sentido, focaliza-se o estudo da identidade profissional do professor e sua contribuição na formação do educador reflexivo, buscando compreender as implicações decorrentes deste ensino na formação e na atuação dos educadores na realidade escolar, uma vez que a identidade com a profissão resulta do significado pessoal e social que a profissão tem para a pessoa. Objetivamos, portanto,

refletir sobre o processo de constituição da identidade profissional do professor e as suas implicações no exercício de uma prática docente crítico-reflexiva e investigadora do seu saber e fazer no contexto da prática pedagógica.

### **Discussão conceptual sobre o contexto da prática pedagógica docente**

Para Veiga (1994), a prática pedagógica é uma prática social que pressupõe a relação de unidade entre teoria e prática, e é um dever do educador buscar condições necessárias à sua realização. Essa prática não deve esquecer a realidade concreta da escola e os determinantes sociais que a circundam. Nesse contexto, a prática social é o ponto de partida e de chegada da ação pedagógica docente. Ressaltando essa afirmativa, é salutar destacar que a prática pedagógica apresenta duas perspectivas acerca da teoria e da prática: a repetitiva e acrítica (visão dicotômica), que prega o rompimento teoria e prática; e a reflexiva crítica (visão de unidade), afirmando a não dissociação entre a unidade da teoria e prática.

Assim sendo, Candau (2002) enfatiza a importância da compreensão da multidimensionalidade da educação que subsidia o processo de ensino e aprendizagem: dimensão humana, dimensão técnica e a dimensão político-social para a construção de uma visão articuladora da prática educativa escolar. Ressalta-se, com isso, que a prática pedagógica é complexa e plural, exigindo, além dos saberes técnico-científicos, os saberes experienciais, permeados pela reflexão individual e coletiva, mediada pela ética, num contexto sócio-histórico no qual estão inseridos os docentes no exercício da profissão.

Portanto, a efetivação da prática docente perpassa conceitos teórico-metodológicos oriundos das concepções filosóficas e pedagógicas, assim, a concepção da relação teoria-prática existente nos cursos de formação do professor, bem como o projeto político e a prática educativa no contexto escolar, determinam os modelos e as tendências pedagógicas fundamentadas em paradigmas conservadores ou inovadores da atividade docente. Sendo assim, a prática é vista como campo de aplicação e de investigação do saber e do saber fazer docente, derivadas dessas teorias educacionais.

Na atividade prática docente, tem-se que teorizar a prática efetivada cotidianamente, estabelecendo as relações entre as teorias educacionais conservadoras e/ou progressistas, e o saber, o saber fazer e o saber ser. Paulo Freire (1987) afirma que o educador, na sua prática pedagógica, pode optar por uma ação educadora “bancária” ou ser um educador “problematizador”. Ao educador democrático, cabe, com a sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua “insubmissão”. Enfim, ressalta-se a importância do papel do educador, não só apenas de ensinar os conteúdos, mas também de ensinar a refletir sobre o que é certo e o que é errado no processo de ensino e aprendizagem.

A prática pedagógica é a situação real em que se fornecem pistas fundamentais para que o professor articule os conhecimentos da formação básica, consolidando, assim, o exercício do processo de tornar-se professor, pois, partindo do exercício profissional, é possibilitado compreender o processo de aprender e ensinar, articulando o conhecimento teórico-acadêmico e o contexto escolar com a prática docente. Dessa forma, percebe-se a complexidade do trabalho docente em sala de aula, visto que o sucesso ou insucesso, limitações e dilemas profissionais devem ser compreendidos sempre no condicional, pois dependem de múltiplos aspectos sociais e políticos (GUARNIERE, 2005).

Muitos são os problemas pontuados pelos professores na sua prática pedagógica que devem ser superados, apresentados por Guarniere (2005), tais como: trabalhar com alunos que possuem mais dificuldades para aprender; capacidade de articular os conhecimentos da formação básica na prática; falta de condições para um trabalho coletivo de troca de experiências; conflitos entre seus valores, noções e procedimentos acerca do trabalho docente e o preconizado pelo contexto cultural escolar.

Berhrens (2005, p. 110), reforçando esta questão, propõe uma mudança e o delineamento de um novo paradigma, o paradigma emergente, para o ensino e aprendizagem no contexto da prática pedagógica para a superação dos processos de reprodução do conhecimento, favorecendo o acesso à produção do conhecimento no âmbito educacional escolar. “Nesta perspectiva, o professor passa a ter uma nova proposição em que se torna o articulador

e o orquestrador do processo pedagógico”, tendo como desafio a formação do cidadão ético que busque a transformação da sociedade digna, justa, solidária e igualitária, por meio da atividade docente de “[...] reconstrução dos caminhos da sensibilidade, de harmonia, de paz, de coleguismo, de parcerias, de trabalho integrado”.

Para o desenvolvimento da ação pedagógica, Anastasiou e Pimenta (2005) enfatizam que educar para e na reflexão é atividade essencial na atualidade, e se quisermos construir uma sociedade e uma humanidade que valorize e respeite as diversidades, isto é, que acredite num projeto social complexo distinto da realidade sócio-histórica marcada radicalmente pela exploração, e que formar mentes reflexivas é acreditar e agir num projeto de inovação que rompe com as formas e os modelos tradicionais de educação, partindo da prática e resultante de uma prática reflexiva do professor norteadada pela formação inicial e continuada do seu fazer pedagógico.

É inconcebível falar de prática pedagógica sem abordar a formação de professores, visto que é no processo de formação que também se processa a constituição da identidade dos profissionais que atuam ou atuarão concretamente na realidade conflituosa da sala de aula. Para o direcionamento das questões acerca das experiências vivenciadas, dos conhecimentos específicos, das ciências da educação e das questões pedagógicas, de um modo geral, tem-se que articular a ação docente no contexto da escola, nas suas necessidades e em seus saberes, e as dificuldades e limitações do desenvolvimento profissional do professor.

A formação de professores permeia todas as discussões no âmbito educacional nos dias atuais, bastante discutida como o cerne das questões que qualificam e/ou desqualificam o ensino escolarizado, que, segundo Libâneo (2004), promove um consenso de que a qualidade do ensino é inseparável da qualificação e competência dos professores, apesar da degradação social e econômica da profissão. Conteúdos distanciados dos problemas concretos das salas de aula, empobrecendo a especificidade dos saberes – específicos, da experiência, pedagógicos e das ações pedagógicas –, que dissociados do campo da pedagogia e da didática resultam em visões reducionistas de questões imprescindíveis da

educação escolar como a interdisciplinaridade, a contextualização, a diversidade cultural, os gêneros, dentre outras temáticas.

Abordar a questão da docência, da prática pedagógica docente é precisar sobre a terminologia dos saberes dos professores e buscar a ressignificação da profissionalidade docente a partir da problemática desses saberes e da sua implicação para a definição/instrução da profissão do professor. Acreditamos que é relevante a oportunidade de analisar e investigar o sentido da autonomia profissional como exercício de constituição de uma identidade profissional, visto que “[...] o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a experiência de vida e com a sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola” (TARDIF, 2002, p. 11).

No âmbito do trabalho do professor, como atividade cognoscitiva, a ênfase deve caminhar para promover a autoformação contínua, por meio de um processo participativo em que se valorize o saber da experiência e em que a “práxis” pedagógica seja vista como “locus” da produção do saber. A prática docente pressupõe uma atuação do professor norteada por conhecimentos específicos da profissão, base de conhecimentos teórico-práticos que o professor deve dominar, articular e transformar, no contexto do ensino, mantendo-se coerente com a dimensão ética dessa prática.

No contexto da prática pedagógica, a troca de experiências entre os professores conduz não só à reflexão sobre a prática, mas também ao questionamento sobre esta e sobre a socialização dos saberes, fazendo com que o professor assuma tanto o papel de formador, como de investigador e identifique-se ou não com a atividade que realiza e também com os seus pares.

Pimenta (1997), buscando repensar a formação inicial e continuada de professores, destaca a mobilização dos saberes da experiência como construtora da identidade profissional dos professores e identificando em suas pesquisas três tipos de saberes: da experiência – aquele aprendido enquanto aluno, com professores significativos e os produzidos na prática, por meio da reflexão e das trocas; saberes do conhecimento abrangem a revisão da função da escola na transmissão dos conhecimentos e suas especificidades em

um contexto contemporâneo, e os chamados saberes pedagógicos, que abrangem a questão do conhecimento juntamente com o saber da experiência e dos conteúdos que serão construídos a partir das necessidades pedagógicas reais.

Pimenta (2005) afirma que a prática pedagógica do professor, no seu trabalho educativo, envolve a utilização, mobilização e produção de saberes específicos de forma competente ao seu ofício, evidenciando a relevância e a necessidade dos estudos e reflexões sobre a ação docente na própria ação docente, para contribuir com a melhoria significativa e redimensionamento da formação e da profissionalização docente.

No contexto da prática pedagógica, atualmente, muito se discute acerca da questão da competência exigida para o exercício da atividade profissional docente, visto que é fundamental na efetivação dessa prática que o professor tenha competência humana, política, social, técnica, dentre outras, na sua atuação como formador. No entanto, a concepção de competência decorre do paradigma educacional focado no processo de ensino aprendizagem, bem como do compromisso, da responsabilidade e do uso das dimensões da competência.

Cabe enfatizar, portanto, que se delineia um novo paradigma de formação docente, vislumbrando o professor como um profissional que pode gerar novos conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem, o que com certeza refletirá no cenário da construção da identidade docente na contemporaneidade. A partir dessas reflexões, ressaltamos:

Há, portanto, a necessidade de se delinear um processo de formação do professor em que a prática se transforme num local de produção de saber, capacitando-o a compreender, entre outros aspectos, a peculiaridade/heterogeneidade dos alunos, a função social da escola e a especificidade da ação docente, bem como valorizando os saberes e práticas dos professores, ampliando, assim, sua autoformação pessoal e profissional. (BRITO, 2008, p. 45).

No desenvolvimento dos processos de tornar-se professor, educar para e na reflexão é essencial se quisermos construir uma

sociedade que valorize e respeite as diversidades, isto é, que acredite num projeto social complexo, perspectivando formar mentes reflexivas para acreditar e agir num projeto de inovação que rompa com as formas e os modelos tradicionais de educação, partindo da prática reflexiva do professor.

O educador desenvolve sua prática na escola, sendo esta uma instituição social, que tem a tarefa de transmissão/criação sistemática de saberes e culturas, entendidos como resultantes da intervenção dos homens na realidade, transformando-a e transformando a si próprio. Nesse sentido, o que significa ser professor competente? Quais as dimensões da competência docente? No sentido de discutir as dimensões da competência pedagógica do saber e do fazer do professor no exercício da docência, é pertinente discutir estas questões, bem como o professor deve buscar refletir sobre estas quatro questões norteadoras da ação docente: Por que eu ensino? O que ensinarei? Como ensinarei? A quem ensinarei? Visto que o ensino é sempre situado, com alunos reais em situações definidas.

Para Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), as competências podem ser caracterizadas partindo de várias situações ou premissas, tais como: a competência é mostrada em contexto real; a competência se baseia em um conjunto de recursos; a competência exige o saber-mobilizar e o saber de seu saber fazer; a competência como saber agir é uma prática intencional; a competência é um projeto, é uma finalidade; uma competência é uma potencialidade de ação; o agir competente é um ato bem sucedido, é imediato e eficiente; e uma competência é uma capacidade de agir com estabilidade.

Cunha (1998) afirma que o conceito de competência é multidimensional, dependendo do professor, dos alunos, da situação educacional e dos valores sociais que servem de base ao ajuizamento dessa competência. Nessa visão, a competência é vista como algo abrangente e dependente de vários fatores. Dentre estes, estão os valores sociais. Estes fatores evidenciam um paradigma criado em dado momento da sociedade, paradigma resultante de uma ideologia dominante ou repassada por um grupo socialmente hegemônico. Naturalmente, esse ajuizamento de competência passará a determinar ou a influenciar as ações do professor dentro da sala de aula. Do mesmo modo, servirá de reflexo, por meio do

qual os alunos perceberão quem é o bom professor.

O professor compreenderá as dimensões de sua competência na sua prática pedagógica quando perceber o alcance de seu saber e estiver predisposto a fazer de sua visão crítica da realidade uma intervenção crítica na sociedade. Implicará em tomar partido, sair da neutralidade, assumir compromissos. Ser um professor competente é, então, o que se envolve no processo de ensino e aprendizagem, ultrapassando os limites da simples memorização e da repetição de saberes. É ser alguém envolvido em uma prática pedagógica que privilegia a investigação e a reflexão. É alguém que tem a intencionalidade no ensinar e exige uma intencionalidade no aprender, mas reconhece que ser bom professor não acontece por um ato apenas, uma vez para sempre, mas é um caminho a ser trilhado e uma postura a ser conquistada, dia a dia, na prática docente.

Assim, é pertinente afirmar que os educadores devem ter a oportunidade de reflexão-ação crítica sobre a relevância e responsabilidade da sua ação educativa formadora decorrente da opção por uma concepção de educação bancária ou libertadora que efetivará a sua prática pedagógica, desenvolvendo uma ação dialógica ou antidialógica no contexto escolar, decorrente do tipo de homem que pretende formar.

Diante disso, parece surgir uma nova concepção de professor aprendiz, evidenciando a complexidade da docência a partir da percepção mais ampla dos processos formativos, e, principalmente, no que se refere a desmitificar que o tornar-se professor resulta, somente, a partir de cursos de formação inicial e contínua. Atualmente, no exercício da profissão docente, as receitas prontas sobre como ensinar, baseados na racionalidade técnica, vêm sendo superadas pelas incertezas, pelos dilemas, evidenciando que “[...] o professor toma decisões, processa informações, atribui sentidos, fundamentado no que sabe; sua subjetividade é mesclada de teorias, vivências, crenças e valores” (FURLANETTO, 2003, p. 12).

É evidente, portanto, a existência de um forte vínculo entre os processos formativos, o espaço do exercício profissional e as significações profissionais e sociais no movimento de tornar-se professor, isto é, da dinamicidade do processo de constituição da identidade profissional.



## A constituição da identidade profissional docente no contexto da prática pedagógica

No contexto das pesquisas educacionais, muitas são as discussões e estudos acerca da questão da identidade do professor como indicador importante na busca pela compreensão do papel do professor no cenário da sua profissionalização para, dessa forma, identificar quais são as implicações do seu fazer saber diante do significado pessoal e social que este e a sua categoria atribuem a sua profissão e atuação profissional, bem como as relações estabelecidas com seus pares e com a instituição empregadora e o investimento no seu desenvolvimento profissional, pois acreditamos que esses elementos que norteiam a constituição da identidade docente e suas crises refletem na qualidade do ensino escolar brasileiro em todos os níveis de escolarização.

Na era da profissionalização, a formação de professor exige reflexão sobre seus valores, saberes, e percepção do sentido do processo de escolarização presentes nas soluções que os profissionais encontram em exercício, por meio de reflexão sobre/na ação. Nesse contexto, a proposta de formação de professores deve especificar o que deve ser “um bom professor” e quais ações pedagógicas dos formadores preparam o professor para atuar no âmbito escolar com um perfil e uma identidade profissional docente definida e construída continuamente nas situações didático-pedagógicas em desenvolvimento. Haja vista que:

[...] muitos professores estão em conflito com o dever-ser e estão à procura de uma nova relação que implique a redefinição de seu papel. Isto significa dizer que em muitas situações eles exercem atitudes de acordo com as expectativas do dever-ser, mas em outras procuram construir um novo papel, um novo dever-ser, que responde a uma nova idéia de professor. (CUNHA, 1989, p. 156).

O professor reflexivo, consciente e crítico, e comprometido com a sua tarefa educativa não se faz somente partindo de uma boa formação teórico-metodológica, pois os cursos de formação não conseguem dar subsídios suficientes para que um professor se torne

reflexivo, mesmo que este tenha sido graduado para tal fim, isso se dá também pela concretização coletiva de ações pensadas. Para a compreensão sobre a complexidade do ato de ensinar, o professor precisa estar ciente de que a aprendizagem não se dá por meio da aplicação de conhecimentos produzidos por outros, pois o sujeito é que assume sua prática com base nos significados que ele e o coletivo lhe dão, num saber-fazer proveniente de suas próprias atividades a partir das quais ele as estrutura e orienta consciente de operar mudanças que ultrapassem o imediatismo.

Desse modo, torna-se evidente que a identidade profissional do professor é um espaço de construção das maneiras de ser e de estar na profissão. Ela se constitui tanto em relação a uma definição mais geral do trabalho e do trabalhador quanto às dimensões mais particulares que definem o âmbito e a especificidade da função docente, referente à formação e à produção do conhecimento. Diante dessa afirmação, importa compreender que os cursos de formação inicial têm um grande desafio que “[...] é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor. Isto é, de construir a sua identidade de professor”, sendo que, nesse contexto, os saberes da experiência são fundamentais, mas não bastam. Por isso, há necessidade da mobilização dos saberes docentes (PIMENTA, 1997, p. 50).

A categoria identidade é bastante discutida nos diversos campos do conhecimento. Na perspectiva da Psicologia Social, fundamentada em Ciampa (2007), que entende a identidade como movimento, como metamorfose visando à alteridade, à emancipação do sujeito, esta identidade é vista como totalidade não apenas no sentido da multiplicidade dos personagens, mas também no que se refere ao conjunto de elementos biológicos, psicológicos e sociais que a constituem.

A abordagem da identidade, no campo da Sociologia, compreende também a dimensão pessoal, e, segundo Dubar (1997), a identidade apresenta-se como resultado, ao mesmo tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural de vários processos de socialização que, em conjunto, formam os indivíduos e definem as instituições. Dessa forma, considera-se que a identidade jamais é concedida. “Ela é sempre

construída e reconstruída em ambiente de incerteza, mais ou menos grande e mais ou menos durável” (SCHAFFEL, 2000, p. 105).

Dubar (1997) destaca a dimensão identitária apresentando uma articulação entre a identidade para si, atribuída a si mesmo pelo indivíduo, e a identidade para outrem, atribuição dada ao indivíduo, mas também transação entre a identidade que o indivíduo quer construir para si, projetada e herdada. Este teórico afirma que a identidade social é articulação entre essas transações, e que esta identidade é um processo que não está definitivamente fixado, que pode transformar-se, que se constrói sobre a capacidade de elaborar, mas também de reconhecer projetos enraizados numa história pessoal e profissional, nas suas dimensões essenciais (espaço, tempo e relacional).

Desse modo, torna-se evidente que refletir sobre a questão da identidade profissional do professor é concebê-la como uma construção individual e coletiva, que comporta reflexões sobre os saberes e as competências exigidas pela profissão. Compreendemos identidade docente como sendo o processo de construção e de significação individual e coletiva do ser professor de profissão.

Portanto, a proposição sobre a análise da constituição da identidade profissional demanda reflexões acerca da formação e atuação de professores, isto é, da prática pedagógica na sua complexidade e dos dilemas enfrentados no processo de ensino e aprendizagem, implicando ainda compreender como o professor estabelece suas relações com a profissão, com o seu exercício profissional, constituindo-se na trajetória profissional docente, evidenciando, assim, como se vê e como se sente sendo professor.

A identidade com a profissão é constituída principalmente no exercício da atividade profissional, de modo específico do professor na prática pedagógica docente e, ainda, articulada ao significado que a profissão tem para a pessoa. Essa assertiva torna-se consistente a partir da ideia de Pimenta (1997, p. 83) sobre a construção da identidade profissional docente:

[...] Constrói-se ainda pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir dos seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus

saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em vida o ser professor, assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas suas escolas, nos sindicatos e em outros segmentos.

Concebemos, portanto, que a identidade profissional diz respeito aos saberes, habilidades, competências, atitudes e valores que definem e orientam com especificidade o fazer no exercício do trabalho do professor, isto é, na docência. Partindo de reflexões acerca da trajetória profissional e dos saberes que alicerçam a docência, bem como no que concerne às significações e imagens que estas têm do ofício de professor.

Reafirmamos, ainda, que a identidade de professor só é construída no processo de estar sendo professor, em suas experiências como professores, no contato com os alunos e com os seus pares e na prática reflexiva que realiza a partir da sua atuação profissional, ou seja, nas situações concretas que possibilitem o ser, o tornar-se e o sentir-se professor. Por meio dessas situações, as identidades pessoais e profissionais se entrecruzam no decorrer do processo de vida pessoal e profissional do professor (LIMA, 2009).

### **Considerações finais**

Diante da temática proposta para esta reflexão, ressaltamos que a prática pedagógica docente é uma atividade específica da ação do professor na escola, respaldada qualitativamente na formação, que deve ir além de simples transmissão de um conjunto de competência e de técnicas de ensino, e também na própria reflexão dos professores a partir da sua própria prática e no confronto das vivências escolares e teóricas de outros educadores, bem como elemento fundamental no processo de constituição da identidade profissional docente por meio da atividade investigativa e reflexiva, visto que a capacidade de pesquisar é fundamental no saber e no fazer pedagógico do professor.

Assim, entendemos que a prática pedagógica docente é uma condição de autoformação, de produção dos saberes e de construção da identidade profissional, pois é uma atividade complexa da ação do professor na escola, respaldada qualitativamente na formação básica e continuada, e que deve ir além de simples transmissão de

um conjunto de competência e de técnicas de ensino, e também na prática reflexiva dos professores a partir da sua própria prática e no confronto das vivências escolares e teóricas de outros educadores, por meio da pesquisa investigativa, visto que a capacidade de pesquisar é fundamental no saber e no fazer pedagógico do professor.

Portanto, no cenário da educação escolar atual urge a necessidade de uma definição da identidade para este profissional, o professor, que evidencie e reafirme a sua importância e a da sua prática pedagógica no cenário da profissionalização na historicidade da educação brasileira. Assim, a identidade profissional docente, no contexto do presente estudo, revela-se como processo de construção e de significação individual e coletiva do ser professor. A análise da constituição da identidade profissional demanda, pois, reflexões acerca da formação de professores, bem como exige leituras e releituras da prática pedagógica, isto é, implica compreender como o professor estabelece suas relações com a profissão, constituindo, na trajetória profissional, o ser professor, evidenciando como se vê e como se sente sendo professor.

Nesse contexto, é importante lembrar que, identificando-se como profissional da docência, o professor, no exercício de sua prática pedagógica cotidiana, como intelectual crítico, profissional reflexivo e pesquisador participante na organização e na gestão do contexto escolar, torna-se detentor e produtor de saberes peculiares ao ofício de ensinar, sendo partícipe crítico da sociedade do conhecimento e corresponsável pela formação das novas gerações, ou seja, entende-se como sujeito de uma identidade profissional forjada em múltiplas e diversas redes de formação, visto que identidade é movimento, é transformação é a busca pela autonomia e emancipação.

Concluimos, acreditando que o presente trabalho poderá contribuir com análises e reflexões acerca do papel da prática pedagógica do professor no processo de constituição da identidade profissional docente. Nessa perspectiva, compreendemos a constituição da identidade profissional docente, articulando o significado pessoal e social que a profissão tem para o professor e as implicações significativas da prática pedagógica do professor no contexto educacional escolar.

## Referências

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo; PIMENTA, Selma Garrido. **Docência superior**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: vozes, 2005.

BRITO, Antonia Edna. Professores experientes e formação profissional: Evocações... Narrativas... E trajetórias... In: **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, 14. 2008. Porto Alegre. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas. 1 CD-ROM.

CANDAU, Vera Maria. **Rumo a uma nova didática**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CIAMPA, Antonio da Costa. **A estória do Severino e a história da Severina**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

CUNHA, Maria Isabel da. **A prática pedagógica do “bom professor”**: influências na sua educação. São Paulo: Unicamp, 1988.

\_\_\_\_\_. **O bom professor e sua prática**. 18. ed. Campinas, SP: Papyrus Editora, 1989.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1997.

FURLANETTO, Ecleide Cunico. **Como nasce um professor?** Uma reflexão sobre o processo de individuação e formação. São Paulo: Paulus, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GUARNIERI, Maria Regina (Org.). **Aprendendo o caminho nada suave da docência**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

LIBANEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: Teoria e prática. 5. ed. Revista e ampliada Goiânia – GO: Editora Alternativa, 2004.

LIMA, Mary Gracy e Silva. **A constituição da identidade profissional docente**: desvelando significados do ser professor de didática. Dissertação (Mestrado em Educação). 2009. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, 2009.

NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulinas, 2003.

SCHAFFEL, Sarita Léa. A identidade profissional em questão. In: CANDAU, Vera (Org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 102-115.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VEIGA, Ilma Passos. **A Prática Pedagógica do Professor de Didática**. 3. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994.

# MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NO CONTEXTO ESCOLAR: PARA ALÉM DA PRÁTICA

*Maria Gessi-Leila Medeiros  
Maria do Carmo Alves do Bomfim*

## **Introdução**

**E**ste artigo constitui-se como parte de uma pesquisa de doutoramento que analisa a mediação de conflitos como caminho que leva à educação para a paz. Inicialmente, abordaremos os principais conceitos pertinentes ao conflito, desde as teorias clássicas às concepções modernas; na sequência, discorreremos sobre mediação de conflitos de um modo geral, e, finalmente, mediação de conflitos no ambiente escolar, destacando seus respectivos modelos.

O termo engloba diversas definições, às vezes bem distantes umas das outras, porém, com um elemento principal do conflito, a oposição. A divergência de opiniões e pleitos é a essência desse elemento. O conflito permeia o contexto dos indivíduos, das nações, do ser humano em sociedade.

Entendendo conflito como parte integrante do ser humano, que o acompanha ao longo da vida, Chrispino e Chrispino (2002)



descrevem que o conflito é toda opinião diferente ou modo diferenciado de interpretar ou de ver um acontecimento. Isto é, a partir do momento em que os seres humanos vivem em sociedade, vivenciam a experiência do conflito, seja na infância, na adolescência ou na vida adulta, tanto de forma intrapessoal quanto interpessoal.

O conflito é um exemplo da dificuldade do ser humano de identificar as diferenças, as desigualdades de opiniões, pois cada ser tem a sua visão, sua forma de interpretar a realidade que o cerca. Contudo, isso não quer dizer que existe uma opinião melhor do que a outra, certa ou errada. Ratificando essa premissa, Chrispino (2007, p. 16) ressalta que o conflito se “[...] origina da diferença de interesses, de desejos e de aspirações. Percebe-se que não existe aqui a noção estrita de erro e de acerto, mas de posições que são defendidas frente a outras, diferentes”.

Contextualizando os conceitos de conflitos ao longo do tempo, Redorta (2004, p. 33) resume grandes exemplos de conflitos que estão inseridos nos movimentos de rompimento de paradigmas.

### Quadro 1 – Movimentos de rompimento de paradigmas

<b>Autor</b>	<b>Tipo de conflito</b>	<b>Processo resultante</b>	<b>Síntese</b>
Freud	Conflito entre o desejo e a proibição: Repressão e defesa	Luta pelo dever	Luta pelo dever
Darwin	Conflito entre o sujeito e o meio	Diferenciação e adaptação	Luta por existir
Marx	Conflito entre classes sociais	Estratificação social hierarquia	Luta pela igualdade
Piaget	Conflito nas decisões e experiências	Aprendizagem Resolução de problemas	Luta por ser

Fonte: Redorta (2004).

O conceito de conflito parece ser fácil, mas quando interpretado em um contexto, demanda responsabilidade, cuidado e destreza. E, de acordo com Delgado (2011), o seu processo de definição envolve

dois elementos fundamentais: a declaração da estrutura essencial juntamente com seus respectivos componentes e o vínculo que os une.

Partindo dos conceitos e adentrando em um campo de pesquisas sobre o assunto, o estudo dos procedimentos preventivos e resolutivos do conflito, em várias áreas do conhecimento, é destinado à conflitolgia. Contudo, ela não se constitui como ramo autônomo de conhecimento. A conflitolgia nasceu nas décadas de 1950 e 1960, expandiu-se nas décadas seguintes mediante autores como Kenneth Building, Hebert Kelman, Mary Parker Follet, Roger Fischer, Elise Building, William Zartman, Adam Curle, John Burton, William Ury, entre outros; apresenta várias técnicas de estudo globais ou específicas, sendo que as específicas vão desde a Antropologia até a Medicina, as quais não se predem a premissas unidirecionais e, sim, trans e multidisciplinares, considerando os sujeitos e o local onde o conflito se manifesta (VINYAMATA, 2005).

Adentrando as teorias clássicas dos conflitos, Lucena Filho (2012) ressalta a ociologia conflitiva na formação dessas teorias. Essa formação deu-se em três períodos distintos. O primeiro momento é caracterizado pelas teorizações de Thomas Hobbes na obra “O Leviatã ou Matéria, Forma e Poder de uma Comunidade Eclesiástica e Civil”, contexto no qual deveria ser evitado, pois o conflito “[...] latente ao estado natural do homem, seria a semente para o fim do seu próprio a(u)tor” (LUCENA FILHO, 2012, p. 12). O autor propunha um modelo de sociedade contratual, oposta à natural, em que o contrato evitaria a destruição absoluta da humanidade.

No segundo momento, apresenta uma corrente conhecida como estrutural-funcionalista, que expressa o conflito como uma patologia ou anormalidade, à medida que a coesão e a harmonia atentam contra o consenso moral existente no meio social. Esse momento, assim como o primeiro, evita o conflito, este por sua natureza estranha à coesão social e, em regra, externo à própria sociedade; e aquele, por se tratar da própria sentença de morte, destruição do ser humano. O funcionalismo compreende o conflito como uma patologia, uma disfunção da ordem social, de certo sistema social ou de parte dele, o que torna impossível sua compreensão em si, pois o viés é dado ao consenso e não à perturbação (LUCENA FILHO, 2012, p. 12).

O terceiro momento vem de encontro aos funcionalistas. A teoria do conflito social – descrita por Karl Marx, Georges Sorel, John Stuart Mill, Georg Simmel, Ralf Dahrendorf, Alain Touraine e Lewis Coser - divide-se em diversas categorias, porém, apresenta uma compreensão comum, a de que o consenso social não é o mantedor da coesão e das estruturas sociais. A dinâmica, a evolução e a estabilidade necessárias à vida social devem-se à conflitividade (CF. DAHRENDORF, 1982).

Os três momentos são de fundamental importância para a evolução das pesquisas sobre o tema. Há, ainda, as concepções modernas sobre conflito, que emergiram a partir da segunda metade do século 20, e apresentaram raciocínios mais contemporâneos sobre as teorias do conflito. Na concepção moderna, diferentemente da clássica, que apresentava análises abertas, é exposta uma análise fechada. Existem diversas teorias e Escolas que diferem na condução do tema e que se enquadram em dois grupos: o Condutismo, também conhecido como Behaviorismo ou Culturalismo; e a Teoria Macro, conhecida como clássica.

A primeira observa o comportamento com fator de análise do indivíduo. O objeto de estudo reside na aprendizagem por condicionamento e na influência dos meios em que o sujeito está inserido e não consideram a ordem psicanalítica ou hereditária do indivíduo. Para o Condutivismo, “[...] o conflito nada mais é do que um desdobramento do comportamento humano” (LUCENA FILHO, 2012, p. 18). A segunda traz para si uma análise dos relacionamentos entre indivíduos, as influências dele no desenvolvimento conflituoso e sua conseqüente resolução, que consideram não somente o cunho comportamental e, sim, os diversos fatores exógenos ou endógenos do conflito.

Evidencia-se que as teorias referentes aos conflitos foram se modificando ao longo do tempo. Relacionando essa temática ao nosso propósito de estudo – a mediação do conflito nas escolas – em geral, ele só é percebido quando se manifesta de forma violenta. Os programas referentes à resolução de conflitos originaram-se fora do contexto escolar, estando mais próximos das práticas jurídicas. Nos Estados Unidos, surgiu na década de 1970 com o nome de *Alternative Dispute Resolution* (ADR); em Portugal, teve início nos anos 1990, identificados com Resolução Alternativa de Conflitos ou de

Litígios (RAC ou RAL). Somente no início dos anos 1980 houve um crescimento da utilização de mediações em disputas envolvendo crianças e jovens, principalmente no ambiente escolar (MORGADO; OLIVEIRA, 2009).

Em 1832, em San Francisco, os *Community Boards* deram início a uma colaboração entre o centro de mediação comunitária e os sistemas escolares e criaram o programa “Recursos de resolução de conflitos para a escola e jovens”. Em 1984, nos Estados Unidos, foi criada a Associação Nacional de Mediação Escolar (NAME), e, em 1985, ela incorporou-se ao Instituto Nacional de Resolução de Litígios (NIDRF) e, dessa união, nasceu a Rede de Resolução de Conflitos na Educação (CRENET). Progressivamente, os programas de conflitos e de mediação no contexto escolar difundiram-se pelo mundo afora e, atualmente, existem experiências na Nova Zelândia, na Argentina, na Austrália, no Canadá, na Grã-Bretanha, na Suíça, na França, na Bélgica, na Polónia, na Alemanha, na Espanha, dentre outros (MORGADO; OLIVEIRA, 2009).

No Brasil, sua primeira manifestação foi em 1824, mas foi somente na segunda metade do século 20 que sua prática foi utilizada de forma direcionada, orientada e relacionada às práticas judiciais. A mediação no Brasil floresceu após a crise do acesso ao poder judiciário, primeiramente nas regiões mais pobres, tanto no seu sentido formal como material (CAPPELLETTI; BRYANT, 2002). Recentemente, o instituto de mediação, utilizado por instituições privadas no Brasil, foi reconhecido pelo Poder Judiciário, seus marcos principais são: a Resolução n.º 125/2010, do Conselho Nacional de Justiça; o Novo Código de Processo Civil; e a Nova Lei de Mediação (Lei n.º 13.140/2015) (FARIAS, 2016).

Partindo do pressuposto de que o conflito é parte da vida, Conhen (1995) destaca que a transição da resolução de conflitos da comunidade para a escola representa essa concepção e constitui-se como uma oportunidade de aprendizagem e de crescimento pessoal para a sociedade escolar.

Lidar com conflitos no contexto escolar predispõe a compreensão das causas e dos elementos das instituições que permeiam o contexto institucional. Conflitos educacionais, segundo Crispino (2007, p. 20):

[...] são aqueles provenientes de ações próprias dos sistemas escolares ou oriundos das relações que envolvem os atores da comunidade educacional mais ampla. Certamente poderíamos ainda apontar os que derivam dos exercícios de poder, dos que se originam das diferenças pessoais, dos que resultam de intolerâncias de toda ordem, os que possuem fundo político ou ideológico, o que fugiria do foco principal deste trabalho, voltado pela a escola e seu entorno.

A escola é o universo que reúne diversos pensamentos, diferentes opiniões, variados saberes, ou seja, um local onde o conflito estará intimamente instalado. Nesse ambiente, o conflito é inevitável e, para isso, deve-se aprender o ofício da mediação de conflito (CHRISPINO, 2007). Conhecer os alvos dos conflitos e suas respectivas causas são fatores de grande valia para se concretizar a mediação de conflitos no ambiente escolar. E, além dos alvos e das causas do conflito, não menos importante, têm-se o entendimento do conflito ou sua categorização, como é apresentado por Nebot (2000).

### **Quadro 3 – Categorização dos conflitos escolares, segundo Nebot (2000)**

<b>Organizacionais</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Setoriais: são aqueles se produzem a partir da divisão de trabalho e do desenho hierárquico da instituição, que geram a rotina de tarefas e de funções;</li> <li>2. O salário e as formas como o dinheiro se distribui no coletivo, afetando a qualidade de vida dos funcionários e docentes, etc;</li> <li>3. Se são públicas ou privadas.</li> </ol>
<b>Culturais</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Comunitários: são aqueles que emanam de redes sociais de diferentes atores onde está situada a escola. Rompem-se as concepções rígidas dos muros da escola, ampliando-se as fronteiras;</li> <li>2. Raciais e de identidades: são aqueles grupos sociais que possuem pertencimento e afiliação que fazem a sua condição de existência no mundo. Esses, com suas características culturais, folclóricas, ritualísticas, patrocinam uma série de práticas e hábitos que retroalimentam o estabelecimento de ensino.</li> </ol>

<b>Pedagógicos</b>	São aqueles que derivam do desenho estratégico da formação e dos dispositivos de controle de qualidade e das formas de ensinar, seus ajustes ao currículo acadêmico e suas formas de produção.
<b>De atores</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Em grupos e em subgrupos, que ocorrem em qualquer âmbito;</li> <li>2. Familiares, donde derivam as ações que caracterizam a dinâmica familiar que afeta diretamente a pessoa, podendo produzir o fenômeno de afastamento familiar que acarreta o “depósito” do aluno na escola;</li> <li>3. Individuais, que são aqueles nos quais a “patologia” toma um membro da organização escolar. Neste caso, há sempre o risco da estigmatização do membro da comunidade que é o causador do conflito.</li> </ol>

Fonte: Nebot (2000, p. 81-82).

Entender como surgiu o conflito e conseguir sua categorização é uma das estratégias utilizadas para a efetivação da mediação. Essa categorização permite, ao mediador, conhecer os indivíduos envolvidos e as suas relações interpessoais para, assim, auxiliar na resolução do conflito. Conflitos organizacionais, culturais, pedagógicos e de atores não são os únicos presentes na escola, existem mais e vão depender da estrutura organizacional da instituição escolar. Além de poderem ser mais abrangentes ou mais específicos.

### **Mediação de conflitos: construindo caminhos**

Após esse arcabouço teórico, é necessário questionar como surgiram os programas de mediação de conflitos nas escolas? Qual seu principal propósito? Como eles são implementados?

Devido às manifestações violentas nas escolas, em 1990, o Ministério da Justiça do Brasil empenhou-se em elaborar diretrizes para diminuição dessas manifestações e, assim, foi criado e difundido o “Programa de Paz nas Escolas”, com o intuito de formar professores e policiais para lidar com o tema da violência nas escolas. A partir daí, outros programas e projetos foram surgindo com o propósito da resolução e mediação dos conflitos escolares.

Do latim *mediare*, que significa mear, ficar no meio de, estar no meio de, dividir ao meio. A palavra mediar tem relação com intermediação e traduz-se em mediação. No propósito dessa análise, a mediação tem sua relação direta com o conflito e com uma práxis específica e estruturada. Alguns conceitos serão apresentados, logo abaixo, para melhor entendimento e aprofundamento do termo.

Entendendo o termo mediação como um processo, têm-se os autores Sales (2003), Sales (2007), Bush e Folger (1994) e Warat (2004). Segundo Sales (2003; 2007), mediação é um procedimento pacífico que, por meio de um terceiro, de fora do conflito, age para facilitar e encorajar uma resolução para tal. Para Bush e Folger (2005, p. 135), é um “[...] processo informal no qual um terceiro neutro, sem poder de impor uma resolução, ajuda partes em disputa a tentar alcançar uma solução mutualmente aceitável”. E, para Warat (2004, p. 75), é um “[...] procedimento indisciplinado de auto-ecocomposição assistida (ou terceirizada) dos vínculos conflitivos com o outro em suas diversas modalidades”.

Diferentemente dos autores descritos acima, Muszkat (2005) tem a percepção da mediação como um saber consequente de outros saberes que fornece um instrumental para uma prática. De acordo com a Cartilha de Mediadores (2002, p. 6), “Mediação, juntamente com arbitragem e conciliação, é uma forma de resolução de conflitos em que os próprios envolvidos chegam a uma solução para suas demandas”.

A mediação proporciona a transformação da cultura do conflito em uma cultura de diálogo, na proporção que provoca a resolução dos problemas pelas próprias partes (LOUREIRO; PAICA, 2008). Sintetizando os principais objetivos e as funções que são utilizados na mediação, Levesque (1998) destaca:

#### Quadro 4 – Principais funções e objetivos da mediação

Funções	Objetivos
1- Direção do processo e estabelecimento de uma estrutura	<ul style="list-style-type: none"><li>- Guiar os intercâmbios</li><li>- Estabelecer uma relação</li><li>- Criar um ambiente</li><li>- Gerir a agressividade</li><li>- Manter a objetividade</li></ul>
2 - Estabelecer comunicação funcional	<ul style="list-style-type: none"><li>- Utilizar comunicação honesta</li><li>- Favorecer sentimentos</li><li>- Identificar e clarificar jogos</li><li>- Partilhar informação</li><li>- Identificar as expectativas</li></ul>
3 - Facilitar a negociação	<ul style="list-style-type: none"><li>- Identificar as necessidades</li><li>- Expor o que está em jogo</li><li>- Equilibrar os poderes</li><li>- Favorecer a tomada de decisões</li><li>- Pôr à prova a realidade</li><li>- Planificar</li></ul>

Fonte: Levesque (1998).

Para que a mediação de conflitos ocorra, é necessária a figura de um mediador. Segundo a Cartilha Mediadores (2002, p. 6), “O papel do Mediador neste contexto é de facilitar o diálogo entre eles, proporcionando condições favoráveis para chegarem a um consenso”. No tocante ao mediador e, dando continuidade ao processo histórico da mediação de conflitos escolares no Brasil, o projeto intitulado “Escolas de Mediadores” foi desenvolvido em 2000, na cidade do Rio de Janeiro. O projeto objetivava capacitar alunos para que utilizassem as técnicas de mediação de conflitos (POSSATO et al., 2016).

O projeto foi aplicado em duas escolas públicas do Rio de Janeiro e tinha a parceria do Instituto NOOS, Viva Rio – Balcão de Direitos, Mediare e Secretaria Municipal de Educação. Outras experiências de mediação de conflitos no âmbito escolar foram surgindo como o Projeto de Extensão e Ação Contínua (PEAC) “Estudar em Paz: mediação de conflitos no contexto escolar”, do Núcleo de Estudos para a Paz (NEP) da Universidade de Brasília (UnB), e outros projetos



- no Estado do Ceará; e em cidades como São Paulo, Porto Alegre, dentre outras (POSSATO et al. 2016).

A Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEESP), a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) e a Secretaria da Segurança Pública também de São Paulo, juntas, em junho de 2010, criaram a função do “Professor Mediador Escolar e Comunitário” (PMEC). A função desse profissional, segundo a Resolução SE n. 19, de 2010, art. 7º, seria de “[...] adotar práticas de mediação de conflitos no ambiente escolar e apoiar o desenvolvimento de ações e programas de Justiça Restaurativa” (SALES; ALENCAR, 2004; RUOTTI; ALVES; CUBAS, 2006; SANTOS, 2001; BEZERRA, 2008; BRASIL, 2010).

As práticas de mediação pretendem superar visões unilaterais do conflito e compreender as partes envolvidas para melhor resolução da situação. No tocante às atitudes, às estratégias e às técnicas da mediação, Levesque (1998) destaca:

### Quadro 5 – Atitudes, estratégias e técnicas na mediação

Função	Atitudes	Estratégias e técnicas
1ª	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Receptividade</li> <li>- Empatia</li> <li>- Respeito</li> <li>- Calor humano</li> <li>- Objetividade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escuta ativa</li> <li>- Refletir</li> <li>- Recolha de informação</li> <li>- Entrega de informação</li> <li>- Utilização de linguagem neutra</li> <li>- Decidir o ritmo da entrevista</li> <li>- Utilização de humor</li> </ul>
2ª	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Empatia</li> <li>- Compreensão</li> <li>- Aceitação e suporte emocional</li> <li>- Autenticidade</li> </ul>	<p>Ações de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Parfrasear e resumir</li> <li>- Individualizar e reformular</li> <li>- Universalizar e confrontar</li> <li>- Reenquadrar e interpretar</li> </ul>
3ª	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Flexibilidade</li> <li>- Criatividade</li> <li>- Realismo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Previsão de dificuldades</li> <li>- Acordo sobre as similitudes</li> <li>- Favorecer a tomada de decisões</li> </ul>

Fonte: Levesque (1998).

Por ser indicada para conflitos envolvendo indivíduos que mantêm relações continuadas, a mediação tem por finalidade manter relações que envolvam o ambiente escolar. Atitudes, estratégias e técnicas na mediação são importantíssimas para a resolução efetiva dos conflitos. A proposta mais recente é introduzir o tema mediação de conflitos no currículo escolar, pois se pensa em transformar o próprio aluno – criança ou jovem – em mediador de conflitos, esclarecendo-lhes que as diferenças existem e que, se não forem compreendidas de forma respeitosa, podem transformar-se em conflito, o qual predispõe a violência (CHRISPINO, 2007).

A proposta de mediação escolar tem seus aspectos positivos apresentados por Uranga (1998), Smith et al. (2002) e Bullock e Foegen (2002).

### **Quadro 6 – Aspectos positivos da mediação escolar**

- Cria um ambiente mais relaxado e produtivo.
- Contribui para o desenvolvimento de atitudes de interesse e de respeito pelo outro.
- Ajuda a reconhecer e a valorizar os sentimentos, os interesses, as necessidades, os valores próprios e dos outros.
- Aumenta o desenvolvimento de atitudes cooperativas no tratamento dos conflitos, ao procurar em conjunto de soluções satisfatórias para ambos; - Aumenta a capacidade de resolução de conflitos de forma não violenta.
- Contribui para o desenvolvimento da capacidade de diálogo e melhoria das competências comunicativas, sobretudo a escuta ativa.
- Contribui para a melhoria das relações interpessoais.
- Favorece a autorregulação por meio da busca de soluções autônomas e negociadas.
- Diminui o número de conflitos, ou seja, dedicação de tempo para resolvê-los.
- Ajuda a resolução de disputas de forma mais rápida e com menor custo.
- Reduz-se o número de sanções e expulsões.
- Diminui a intervenção dos adultos, que é substituída pelos alunos mediadores ou pelos os que estão em disputa.

Vários são os aspectos positivos quando a mediação de conflitos é utilizada no ambiente escolar. No entanto, é necessário salientar que somente nos últimos anos a mediação passou a ser uma forma alternativa, em razão da difusão de pesquisas e de estudos que visibilizam o tema. Assim, na comunidade educativa, a mediação tem o propósito de estimular nos alunos à prática do diálogo, do respeito que se deve ter às diferenças, instigando-os a ter autoconfiança, concepções críticas e criativas acerca da prevenção dos conflitos (LOUREIRO; PAICA, 2008).

Em meio a tantas positivities, a mediação de conflitos no ambiente escolar ainda tem suas fragilidades. Uma pesquisa etnográfica realizada nas escolas de São Paulo, com o intuito de avaliar o Professor Mediador Escolar e Comunitário (PMEC), evidenciou que este profissional não conseguia desenvolver um projeto para amenizar a violência nas escolas devido à falta de funcionários e a diversos problemas estruturais. Quanto à função deste profissional no ambiente escolar, pesquisas realizadas destacam a dificuldade de ele atuar como mediador em comparação ao exercício de outras funções como de diretor, de secretário, de inspetor, de professor, etc. (POSSATO, 2014).

Corroborando Passato (2014), Menezes (2012) revela que os PMECs assumiam outras funções, muitas vezes distantes de atribuições referentes ao seu trabalho, com atuação em cargo de caráter transitório e sem estabilidade. A falta de preparo prévio, assim como a ausência de estrutura para receber esses professores, também foi apresentada na pesquisa de Possato (2014).

Segundo Morgado e Oliveira (2009), a implementação da mediação de conflitos no contexto escolar necessita de organização, de estrutura multidisciplinar de mediadores devidamente capacitados. Esses mediadores devem ter formação nas áreas de Sociologia, Serviço Social, Psicologia, Pedagogia, entre outras, as quais desenvolvam estratégias para a promoção dos objetivos da mediação.

A implantação de um projeto de mediação de conflitos requer a compreensão do objetivo principal do projeto, que é estabelecer nas escolas um palco de diálogo em que o outro seja visto como um colega e não como um adversário, e, juntos, possam construir um mundo menos competitivo e violento. A ideia do protagonismo

juvenil consiste em identificar o conflito e, juntamente com a outra parte envolvida, chegar a um consenso que resolva as diferenças.

O processo de implementação sugerido pela Cartilha de Mediadores (2002) recomenda iniciar os trabalhos em escolas de ensino fundamental, mas nada impede que a implementação se estenda a escolas de nível médio, de educação de adultos e de ensino profissionalizante. A recomendação baseia-se no entendimento que, nessa fase da vida, no ensino fundamental, os jovens estão, geralmente, abertos a assimilação de atitudes e comportamentos e, susceptíveis à incorporação de valores de uma cultura solidária.

De acordo com as sugestões da Cartilha de Mediadores (2002), qualquer escola pode aplicá-lo, basta, para isso, adaptá-lo à sua realidade. As etapas, a implantação e a implementação do projeto Escola de Mediadores são descritas a seguir:

### Quadro 7– Etapas e respectivas recomendações

Etapas	Recomendações
<b>1ª Etapa</b> – Percepção de interesse da unidade escolar	É imprescindível que a direção esteja ciente e colabore com a realização desta ação.
<b>2ª Etapa</b> – Construir uma equipe de apoio	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Responsáveis pela: coordenação do projeto; elaboração das etapas;</li> <li>- Composta: diferentes setores da escola como alunos, professores, diretores, funcionários e pais;</li> <li>- Atribuições: 1. Acompanhamento dos primeiros passos do projeto; 2. A capacitação dos jovens e a definição dos seus limites de ação; 3. Monitorar e apoiar os trabalhos, quando necessário.</li> </ul>
<b>3ª Etapa</b> – Levantamento de dados	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tamanho da escola: número de alunos, professores, funcionários, turnos de aula;</li> <li>- Perfil da escola: região em que está inserida, idade dos alunos, formação dos professores, e dos pais dos alunos;</li> <li>- Principais conflitos da escola: quais são, como ocorrem, principais envolvidos e etc.</li> </ul>

<b>4ª Etapa</b> – Planejamento de ação	Elaborar um cronograma do projeto, suas etapas, identificando metas e temas a serem abordadas.
<b>5ª Etapa</b> – Sensibilização	Por meio de palestras a toda comunidade escolar com a sugestão de abordar os temas de direitos humanos; violência na atualidade e nas escolas, em particular; como lidar com conflitos e mediação, conceitos e práticas.
<b>6ª Etapa</b> – Seleção de Alunos Mediadores	Todos podem participar, basta demonstrar interesse, porém, recomenda-se contar com aqueles que demonstrem facilidade com a comunicação, liderança e capacidade de observação, além de saber ouvir, ser paciente e neutro.
<b>7ª Etapa</b> – Aulas de capacitação	Recomenda-se dividir o curso em dez blocos de aulas de duas horas cada, ministradas por dupla de monitores, e turmas com até 20 alunos.
<b>8ª Etapa</b> – Prática da Mediação	Por meio de cartazes ou outras formas próprias da escola; divulgação realizadas pelos próprios alunos capacitados que passam em cada sala de aula se apresentando e explicando o trabalho que irão desenvolver; horários para que as seções de mediação ocorram e registro da dupla responsável pela mediação e as partes envolvidas.
<b>9ª Etapa</b> – Monitoramento	Acompanhamento das mediações que foram realizadas, realizado por dois ou três monitores, os quais levarão as conclusões para o restante da equipe; Realizado quinzenalmente ou de acordo com a demanda.
<b>10ª Etapa</b> – Avaliação	Avaliação com a equipe, avaliação com os alunos capacitados, avaliação com a escola, além da realização de um fórum reflexivo.

Fonte: Cartilha de Mediadores (2002).

## Algumas análises

As etapas para a implantação e implementação do projeto Escola de Mediadores, descritas acima, requerem o empenho de todos os que participam direta ou indiretamente da instituição escolar. Esse tipo de projeto tem se expandido ao longo dessa última década por apresentar a mediação de conflitos nas escolas como

uma ferramenta eficaz de enfrentamento às violências. Contudo, é importante ressaltar que a mediação de conflitos é uma das muitas estratégias que auxiliam a escola com esse tipo de situação, a violência, pois cada sociedade possui características ímpares, ou seja, a estratégia utilizada vai depender de uma análise extensa do ambiente ou realidade escolar para se optar pela melhor estratégia.

No tocante às técnicas de mediação de conflitos, para que elas se efetivem, é necessário que haja capacitação dos mediadores, como podemos ver na 7ª etapa, descrita acima, pois além das técnicas de comunicação, os mediadores devem ser capazes de trazer o diálogo às relações humanas dentro dos ambientes educativos. Paulo Freire (1970, p. 69) já citava essa premissa: “[...] educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação de significados”.

Os programas nessa temática cresceram, mas isso não significa que todos os problemas foram solucionados, pois existem falhas, e uma delas já foi apresentada anteriormente e refere-se à dificuldade do mediador de desenvolver o seu papel na escola, exercendo funções que não lhe cabem como mediador. Diante disso, frisa-se, mais uma vez, a relevância que tem a capacitação dos mediadores, assim como de todos que irão, de alguma forma, partilhar das ações de mediação de conflito escolar.

Assim, destacamos a importância da escola como espaço de heterogeneidade e, nesse sentido, o conflito é constante. Para que haja uma resolução das divergências, as pesquisas nessa área precisam ser infundáveis, o incentivo e a valorização dos profissionais da escola e a formação são imprescindíveis para reconhecer a realidade local e intervir de maneira rápida e eficiente. O incentivo dos alunos e a participação da comunidade nas decisões da escola, juntos, podem desenvolver um projeto direcionado para a diminuição dos conflitos e da violência no contexto escolar.

Como instrumento para o desenvolvimento de Cultura de Paz, a escola é um lugar onde se pode aprender a gerir e a resolver conflitos. A mediação de conflitos, no contexto escolar, desenvolve nos indivíduos participantes a capacidade de tomar decisões, de refletir, de se comunicar de forma ativa, de utilizar as emoções de

forma adequada, de gerar empatia, de manter relações interpessoais e de ser criativo nas resoluções dos conflitos. Juntos, todos aprendem, todos ganham, todos impulsionam a Educação para a Paz e, conseqüentemente, a Cultura de Paz tão desejada no nosso país. No próximo capítulo, apresentamos os processos metodológicos que fundamentam esta pesquisa.

## Referências

BEZERRA, S. M. A. **Educação em direitos humanos e a mediação escolar como instrumento que possibilita a prática do aprendizado em direitos humanos**. 2008. 91f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Centro de Ciências Jurídicas. Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2008.

BRASIL. **Resolução SE nº 19, de 12 de fevereiro de 2010**, Institui o Sistema de Proteção Escolar na rede estadual de ensino de São Paulo e dá providências correlatas. São Paulo: Diário Oficial, Poder Executivo, Seção I.

BULLOCK, C. E.; FOEGEN, A. Constructive conflict resolution for students with behavioral disorders. **Behavioral disorders**, v. 27, n. 3, p. 289-295, fev. 2002.

BUSH, R. A.; E FOLGER, J. P. **The promise of mediation: Responding to conflict to empowerment and recognition**. San Francisco: Jossey-Bass, 1994.

CAPPELLETTI, M.; BRYANT, G. **Acesso à Justiça**. Tradução de Ellen Gracie Northfleet. Porto Alegre: Fabris, 1988. Reimpresso: 2002.

CARTILHA DE MEDIADORES. **Cartilha de Mediadores: Como montar este Projeto na minha Escola?** Projeto Escola de Mediadores. Viva Rio, Instituto NOOS, Mediare, 2002. Disponível em: < [http://www.cnmp.mp.br/conteate10/pdfs/tema4\\_cartilha-mediadores.pdf](http://www.cnmp.mp.br/conteate10/pdfs/tema4_cartilha-mediadores.pdf)>. Acesso 01 jan. 2017.

CF. DAHRENDORF, R. **As classes e seus conflitos na sociedade industrial**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1982.

CHRISPINO, A. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.15, n.54, p. 11-28, jan./mar. 2007.

\_\_\_\_\_; CHRISPINO, R. S. P. **Políticas educacionais de redução da violência**: mediação do conflito escolar. São Paulo: Editora Biruta, 2002.

COHEN, R. Peer Mediation. In: COHEN, R. (Ed.). **Students resolving conflict**: peer mediation in school. Nova York: A Good Year Book, 1995. p. 42-47.

FARIAS, J. G. S. de C. Panorama da Mediação no Brasil: avanços e fatores críticos diante do Marco Legal. **Direito UNIFACS–Debate Virtual**, v. 1, n. 188, p. 1-19, jan. 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Montevideo: Tierra Nueva, 1970.

LEVESQUE, J. **Méthodologie de la médiation familiale**. Canadá: Edisem, Inc, 1998.

LOUREIRO, A. A.; PAICA, M. O. A. de. Conceitos na escola: a dinâmica da mediação. **Rev Psic Educ Cult.**, Porto, v. 7, n. 2, p. 315-336, dez. 2008.

LUCENA FILHO, H. L. de. **A constitucionalização da solução pacífica de conflitos na ordem jurídica de 1988**. 2012. 162f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

MARTINEZ ZAMPA, D. **Mediación educativa y resolución de conflictos**: modelos de implementacion. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2005.



MENEZES, E. C. A. **Mediação de conflitos nas escolas públicas da diretoria de ensino região de Assis**: estudo de caso centrado na função de professor mediador escolar e comunitário. 2012. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, 2012.

MICHAELIS. **Dicionário Escolar da Língua Portuguesa**. Brasil: Melhoramentos, 2011.

MOORE, C. W. **O Processo de Mediação**: Estratégias Práticas para a Resolução de Conflitos. Trad. Magda França Lopes. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MORGADO, C.; OLIVEIRA, I. Mediação em contexto escolar: transformar o conflito em oportunidade. **Exedra Revista Científica**, Porto, v. 1, n.1, p. 43-55, jun. 2009.

MUSZKAT, M. E. **Guia prático de mediação de conflitos**: em família e organizações. São Paulo: Summus, 2005.

NEBOT, J. R. Violencia y conflicto en los ámbitos educativos. **Ensayos y Experiencias**, Buenos Aires, v. 7, n. 35, p.77-85, set./out. 2000.

POSSATO, B. C. **O Professor Mediador Escolar e Comunitário**: uma mirada a partir do cotidiano escolar. 2014. 195f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp: Campinas, SP, 2014.

\_\_\_\_\_. *et al* . O mediador de conflitos escolares: experiências na América do Sul. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 20, n. 2, p. 357-366, ago. 2016. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572016000200357&lng=en&rm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572016000200357&lng=en&rm=iso)>. Acesso em: 01 jan. 2017.

REDORTA, J. **Cómo analizar los conflictos**: la tipología de conflictos como herramienta de mediación. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 2004.

RUOTTI, C.; ALVES, R.; CUBAS, V. O. **Violência na escola: um guia para pais e professores**. São Paulo: Andhep: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

SALES, L. M. de M. **Justiça e mediação de conflitos**. Belo Horizonte: Del Rey, 2003.

\_\_\_\_\_; ALENCAR, E. C. O. Mediação de conflitos escolares: uma proposta para a construção de uma nova mentalidade nas escolas. **Pensar**, v. 9, n. 9, p. 89-96, fev. 2004.

SANTOS, J. V. T. dos. A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. **Educ Pesq**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 105-122, jun. 2001.

SMITH, S. *et al.* Conflict resolution and peer mediation in middle schools: Extending the process and outcome knowledge base. **Journal of Social Psychology**, Duluth, v. 141, n. 5, p. 567-586, ago. 2002.

URANGA, M. **Transformación de conflictos y mediación como propuesta de desarrollo de la educación para la paz en el sistema educativo vasco**. Centro de Investigación por la Paz. Guernica: Guernica Gogoratz, 1998.

WARAT, L. A. **Surfando na pororoca: ofício do mediador**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.

WARDE, M. J. A estrutura universitária e a formação de professores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 11, n. 20, p. 127-148, ago./dez. 1993.



# ABORDAGEM METODOLÓGICA ESTUDO DO TIPO ETNOGRÁFICO NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO: RELATO DE VIVÊNCIA INVESTIGATIVA NO CAMPO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

*Cleide Maria Arraes Rezende*

## Introdução

A exigência emergente e urgente de produção de conhecimento no cenário das pesquisas em educação, seguida de sua necessária difusão e socialização, tem sido uma das marcas mais evidentes da sociedade moderna, que se diferencia das demais que a antecederam pelo seu caráter de globalização e de informatização, incluindo-se, nesse contexto, o domínio da informação virtual. No conjunto, todos são essenciais à convivência entre as pessoas e seu mundo circundante, constituindo-se ainda como forma de entender a provisoriedade e a instabilidade do saber, criando situações de desafios aos que tomam a formação de professores e a prática pedagógica como objetos de estudo e investigação.

Estes desafios acompanham o pesquisador educador em quaisquer dimensões de seu campo de estudo, seja naqueles

referentes ao professor e suas aprendizagens docentes, seja nos estudos atinentes aos espaços institucionais educativos e nos demais aspectos que compõem o sistema educacional.

Uma das constantes reflexões que tem se ampliado e se complexificado entre os estudiosos da educação refere-se à formação inicial do professor. Nesse sentido, compreender como se processa esta formação é assumir seu caráter de complexidade, se se consideram as diferentes aprendizagens requeridas, suas volatilidades, a perspectiva de superação de paradigmas educacionais formativos ultrapassados, entre outras demandas e desafios impostos ao pesquisador neste campo de estudo.

Rivero e Gallo (2004), a esse respeito, mencionam que a educação tem sido reiteradamente instada a ocupar o seu lugar no contexto socioeducativo, o que implica compreender este momento sem desvinculá-lo de seu devir, comprometendo-se, portanto, com as prerrogativas da contemporaneidade e de seus contornos circunstanciais no que concerne à formação de professores e às peculiaridades da prática pedagógica, temática que tem sido, também, objeto de estudo de pesquisadores/estudiosos como Mizukami (2002, 2003, 2008), Nóvoa (1992), Tardif (2002, 2008), García (1987, 1992, 1999), Pimenta (2002), entre outros.

Neste texto, explicitamos o traçado metodológico que orientou a produção dos dados da nossa Dissertação, que teve como objetivo geral investigar a prática pedagógica como componente curricular formativo (PPCCF) em um curso de formação inicial de professor da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), postulando verificar se este componente curricular constitui um meio de formação e de aprendizagens da docência e se, nessa perspectiva, representa igualmente elemento proporcionador de articulação entre teoria e prática na formação inicial do professor, tendo como pressuposto metodológico principal o estudo etnográfico.

Entendemos que, no contexto da formação docente, o estudo etnográfico pode contribuir para desvelar esse caráter de complexidade que permeia a formação inicial do professor, considerando ser esta uma proposta metodológica que requer do investigador reiteradas e prolongadas visitas/permanências no lócus da pesquisa, demais espaços consignados como campo de pesquisa e vivências com os sujeitos que dela fazem parte.

A etnografia, enquanto abordagem metodológica, está ligada às ciências sociais, inicialmente à Antropologia e à Sociologia e, posteriormente, aplicada à educação. Trata-se de uma abordagem investigativa que concebe o processo educativo como cultural, social, de múltiplas relações, não podendo ser analisada a partir de estruturas pré-definidas e estaticamente considerada. O pesquisador etnógrafo não se limita a descrever fatos, mas a compreendê-los em sua totalidade, motivo por que Hammersley e Atkinson (1994) concebem a etnografia como a forma mais básica de investigação social, seja por contemplar o processo reflexivo, seja porque integra o mundo social que ela mesma estuda.

Nosso olhar investigativo estava focado sobre as aprendizagens da docência elaboradas e reelaboradas pelo futuro professor, a partir da compreensão prática pedagógica no cenário acadêmico da formação inicial. Interessou-nos compreender como esta vertente curricular contribui para que o aluno-professor associe os conhecimentos apreendidos no percurso de sua formação com o contexto educacional real, à medida que interage com o lócus de sua realidade profissional futura, numa *práxis* que problematiza o fazer pedagógico na dialética ação-reflexão-ação, como defende Behrens (2005, p. 76), ao mencionar que “[...] a prática pedagógica como uma metodologia progressista leva a uma formação do indivíduo como ser histórico e contempla uma abordagem dialética de ação-reflexão-ação”.

Dada à complexidade que se insere a prática pedagógica na formação inicial do professor, em sua vertente que engloba a ação-reflexão e uma nova ação, numa perspectiva espiral da ação docente, o pesquisador etnográfico pode utilizar de várias técnicas investigativas de produção de dados, como a observação participante, a entrevista semiestruturada e a análise documental, o diário de campo, fotografias para melhor compreender esta complexidade. Essas diferentes possibilidades que a etnografia coloca nas mãos do pesquisador o permite observar o objeto do estudo investigado, de forma contextualizada, observando-o em diferentes situações e, ainda, produzir elaborações teóricas em colaboração com os sujeitos da pesquisa, para a elucidação do problema que orientou a construção do objeto de estudo. A propósito, a abordagem etnográfica tem

como um de seus pressupostos a inserção do pesquisador no *lôcus* da investigação, o que resulta como uma das características dessa abordagem metodológica a proximidade do pesquisador com o objeto investigado.

Como bem menciona Laplantine (2005, p. 150), “[...] o etnógrafo é aquele que deve ser capaz de viver nele mesmo a tendência principal da cultura que estuda”. O conhecimento prévio do objeto a ser investigado constitui como um dos elementos facilitadores na pesquisa etnográfica, principalmente na produção e análise dos dados, contribuindo para melhor entendimento e análise das informações obtidas. Entretanto, vale ressaltar que alguns cuidados são necessários a fim de evitar que conceitos, impressões pessoais e concepções possam comprometer a produção e análise dos dados etnográficos. Dentre os cuidados, como recomenda este tipo de pesquisa, o necessário ‘distanciamento’ do objeto de estudo para evitar que interferências subjetivas possam prejudicar a qualidade e a fidedignidade da investigação.

### **Caracterizando a etnografia em educação**

A etnografia, como abordagem metodológica de pesquisa, vem sendo utilizada nas últimas décadas por investigadores de diferentes áreas do conhecimento que centram seus estudos na compreensão e descrição do fenômeno social nas suas várias dimensões. Opõe-se à pesquisa positivista pelo fato de que esta oferece um tratamento isolado ao objeto investigado, separando-o do seu contexto maior. Neste caso, estamos nos referindo a um método compreendido na sua concretude ou, igualmente, a um conjunto de métodos. Assim entendida, colocamos como principal característica da etnografia que o etnógrafo pode participar de forma explícita ou veladamente, no cotidiano dos sujeitos por longo tempo, na verdade por todo o tempo que durar a pesquisa, para observar o que ocorre, para registrar todo e qualquer dado disponível que possa completar ou confirmar o estudo, para escutar o que se diz, para fazer questionamentos e indagações.

De acordo com André (1995), a etnografia como uma nova abordagem de investigação científica aplicada ao campo da pesquisa

educacional ganha popularidade na produção acadêmica brasileira na década de 1980, firmando-se nos anos de 1990, com uma produção regular e consistente. Segundo esta autora, a pesquisa etnográfica ainda se ressentia de convivência com alguns problemas, entre os quais o fato de o pesquisador, que toma para si esta abordagem desconhecendo “[...] que o trabalho etnográfico deve voltar-se para os valores, as concepções e os significados culturais dos atores pesquisados, tentando compreendê-los e descrevê-los, e não encaixá-los em concepções e valores do pesquisador” (ANDRÉ, 1995, p. 46). Assim, uma das características da pesquisa etnográfica é o envolvimento participativo-interativo e contínuo do etnógrafo com a situação investigada, que dela extrai e revela significados e interações que se manifestam no interior do fenômeno em estudo.

O etnógrafo, por definição, é alguém que não tem como propósito julgar, condenar, comparar, mas conforme recomendam os estudos etnográficos, procura, antes de tudo, obter ampla compreensão acerca do fenômeno. Como mencionam Beaud e Weber (2007, p. 10-11), “[...] aproximando o que está distante, tornando familiar o que é estranho. [...] é alguém que não se contenta com visões panorâmicas [...]”. Dizemos, desse modo, que o pesquisador etnográfico é alguém que deve exercer o poder crítico natural desta abordagem, lançando um olhar curioso sobre as coisas, as pessoas, os fenômenos, buscando ver em detalhes sua cotidianidade.

Outra característica desta modalidade de pesquisa é que a análise do fenômeno deve ser feita a partir de uma perspectiva holístico-descritiva, devendo ser visto em sua totalidade e, não, simplesmente, como uma parte isolada, descontextualizada, mesmo que o estudo contemple uma ‘micro-situação’. Desse modo, por menor que seja o objeto de estudo, deve ser compreendido em suas múltiplas dimensões, pois faz parte de um contexto maior e dele recebe influência. Moreira e Caleffe (2006) identificam a visão holística como uma das características da etnografia, que parte do princípio de que as observações e interpretações do fenômeno em estudo são feitas no contexto da totalidade das interações humanas.

A perspectiva holística como pressuposto metodológico aplicado à etnografia possibilita retratar situações do cotidiano escolar, fornecendo uma visão profunda, ampla e integrada do



objeto da pesquisa, além de contribuir para “[...] a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade” (ANDRÉ, 1995, p. 30). Diz-se que, no contexto educacional, esta modalidade de pesquisa é entendida numa perspectiva holístico-interpretativa, a partir do entendimento de que o fenômeno educacional, na sua essência, é múltiplo, contraditório, pois envolve sujeitos inseridos nas realidades cultural, social, econômica, política, numa dinâmica incessante. Assim, o etnógrafo que não toma para si esta dinamicidade, reflexividade do fenômeno social enfrentará dificuldades em apreender de forma científica os vários contornos do fenômeno educacional sob investigação.

A etnografia, como abordagem de investigação científica que envolve o ‘olhar’ questionador do etnógrafo, não pode deixar de seguir alguns padrões metodológicos como alternativos organizadores do processo investigativo. Assim é que, André (1995, p. 28-29) identifica características deste processo, tais como:

- a) interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado;
- b) pesquisador como instrumento principal da coleta e análise de dados;
- c) ênfase no processo (naquilo que está ocorrendo e não no produto ou nos resultados finais);
- d) preocupação com o significado como forma de apreender e retratar a visão pessoal dos participantes;
- e) contato direto com o objeto investigado e a possibilidade de descoberta de novos conceitos, novas formas de ver e de compreender a realidade.

A rigor, depreende-se que os estudos etnográficos aplicados à educação propõem-se a desvelar a realidade educacional tal como se apresenta nas suas múltiplas realidades, na perspectiva da promoção de formas de intervenção a partir de uma análise crítica e reflexiva sobre os achados, sugerindo alternativas teóricas e práticas que possam contribuir para revelar e desvelar práticas educativas.

Diante desta compreensão, a literatura, neste âmbito, mostra que os estudos etnográficos no campo educacional têm se aprofundado, seguindo a dinâmica das instituições escolares e de suas funções, acompanhando, portanto, o dinamismo cultural e

social contemporâneo. É certo que, por mais que estas instituições escolares tenham um corpo normativo, organizacional, com objetivos, meios e fins previamente definidos, não são estáticas. A esse respeito, Mafra (2003, p.124-125) considera que as instituições vão se modificando independentemente das determinações, “[...] pois são moldadas e construídas pela história sociocultural e profissional de seus personagens, de suas vivências, de suas realizações, de seus sonhos e de suas possibilidades”.

Nesse sentido, recomenda André (2005), se o foco de interesse do pesquisador for um aspecto da educação, seja uma sala de aula, uma escola, um programa educacional e se deseja conhecer uma instância particular, para compreendê-la profundamente em sua complexidade e totalidade, buscando retratar o dinamismo de uma situação próxima de seu acontecer natural, o estudo de caso do tipo etnográfico em educação é o recomendável. Como já foi mencionado, este estudo, trata-se de uma investigação de caráter qualitativo-descritivo na modalidade estudo de caso etnográfico em educação, no qual buscamos, como foco investigativo, um dos aspectos que comportam a formação de professor, qual seja a Prática Pedagógica como componente curricular formativo, que objetiva, em sua centralidade, investigar as particularidades desta vertente curricular como meio da formação profissional docente.

### **Estudo de caso etnográfico: caminhos investigativos**

O estudo de caso etnográfico, eixo metodológico orientador de nossa investigação, é compreendido por Triviños (1987), entre os diversos tipos de pesquisa qualitativa, como um dos mais relevantes, constituindo uma importante expressão na pesquisa educacional. Para Chizzotti (2006, p. 136), os estudos de caso visam explorar “[...] um caso singular, situado na vida real contemporânea, bem delimitado e contextualizado em tempo e lugar para realizar uma busca circunstanciada de informações sobre um caso específico”. Portanto, a escolha metodológica, com base no estudo de caso, deve ocorrer quando o foco de interesse for um fenômeno contemporâneo que esteja ocorrendo numa situação da vida real, quando as perguntas da pesquisa forem do tipo “como” e “por quê”. Nesta mesma linha

de entendimento, Lüdke e André (1986, p. 17) afirmam que, nesse tipo de estudo:

O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio. [...]. O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outras situações. Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo devemos escolher o estudo de caso.

No entendimento de Sarmiento (2003, p. 152-153), nem todo estudo de caso é etnográfico. A questão determinante nesta opção é a do posicionamento teórico e epistemológico, para o autor: o que distingue o estudo de caso etnográfico de outros não é apenas a questão de método, mas a perspectiva, o enfoque ou a orientação. Nesse sentido, esta abordagem metodológica, como a etnografia, impõe um desenho investigativo que compreende, dentre outros aspectos, a permanência prolongada do investigador no contexto estudado, fenômeno que possibilita recolher pessoalmente suas informações por meio da observação participante e da entrevista junto aos membros que lá atuam, possibilitando, ainda, abstrair o que ocorre cotidianamente no contexto investigado à luz de tudo que dizem e que fazem os atores sociais.

Nesse sentido, para que um estudo de caso seja etnográfico, é necessário obviamente preencher os requisitos da etnografia e, adicionalmente, que seja bem limitado. Deve ser usado quando o investigador está interessado em conhecer um caso específico, com interesse de descobrir novos conceitos sobre um determinado fenômeno, bem como verificar como este ocorre, sem a preocupação ou ênfase em seus resultados. ANDRÉ (2005, p. 33) acrescenta, ainda, que, “[...] uma das vantagens do estudo de caso é a possibilidade de fornecer uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade social complexa, composta de múltiplas variáveis”.

Como é perceptível, o estudo de caso etnográfico oferece ao pesquisador que opta por esta abordagem investigativa aplicada à educação características próprias às quais acrescentamos as

seguintes: possibilita uma visão profunda e, ao mesmo tempo, ampla e integrada acerca dos fenômenos educacionais; permite retratar o dia a dia escolar (sem prejuízo de complexidade e de sua dinâmica natural); fornece informações para medidas de natureza prática e para decisões políticas relativas aos problemas da prática educacional.

Nessa perspectiva, as características do estudo de caso etnográfico apontadas pelos autores citados confluem com o objeto desta pesquisa, a qual tem como intento primordial investigar um componente formativo de um curso de licenciatura da UESPI, a prática pedagógica, buscando compreender como se delineia este componente curricular na formação inicial do professor e identificando, entre outras, as aprendizagens da docência proporcionadas por este nível formativo.

Como já caracterizado, o campo de estudo de nossa pesquisa centra-se no curso de Licenciatura da UESPI. A escolha de um único curso não invalida a pesquisa quando se procura compreender sua dinâmica, sua complexidade, sua totalidade e as suas representações que contribuem para o entendimento e aprofundamento do objeto de estudo, como bem afirma Geertz (1989, p. 34): “Fatos pequenos podem relacionar-se a grandes temas”. Assim, estudos de caso etnográfico, a exemplo deste que ora desenvolvemos, têm como uma de suas características a aproximação prolongada do pesquisador no campo de pesquisa, inserindo-se nele, relacionando-se com os sujeitos interlocutores, acompanhando-os, observando-os e registrando o que fazem, dizem e como interpretam o fenômeno investigado. Foi esta nossa prática investigativa ao longo deste estudo. Logo, conhecer os colaboradores etnográficos facilitou e qualificou a coleta dos dados.

### **Os colaboradores na pesquisa etnográfica: uma breve descrição**

Adentrar o universo da pesquisa, envolver-se com os seus colaboradores, estar ‘infiltrado’ em seu espaço físico é, para o etnógrafo, momentos de incerteza e de angústia. Saber-se aceito e saber se seu objeto de investigação aguça nos colaboradores desejo de participação, colaboração, são situações que independem do embasamento teórico ou da prática investigativa adotada pelo

pesquisador. Assim, as primeiras impressões que os colaboradores têm dele e do objeto a ser investigado são fundamentais para criar laços de envolvimento exigidos pelas técnicas de produção de dados nas pesquisas etnográficas. Ou seja, na técnica de observação participante, o pesquisador não pode ser estranho ao grupo, para evitar constrangimento em quem está sendo observado. O mesmo procedimento serve à entrevista semiestruturada. Se o entrevistado não se predispõe a falar de forma voluntária, sincera, se a entrevista se transforma em obrigação, os dados não terão fidedignidade, algo exigido na produção do conhecimento científico. Não significa dizer que a participação voluntária seja requisito para fidedignidade dos dados, mas já é um bom caminho. Como bem mencionam Brzezinski e Schultz (2007, p. 85), “[...] o investigador deve introduzir-se no mundo das pessoas a serem estudadas, conhecê-las, interagir com elas, abrir-se para um conhecimento mútuo e ganhar a confiança dos investigados”.

O acesso aos sujeitos colaboradores deste estudo, os alunos do curso de Licenciatura da UESPI, ocorreu, inicialmente, por meio do contato com o professor-coordenador do curso e professores formadores, onde expusemos o objetivo da pesquisa, o seu procedimento metodológico e solicitamos a permissão e a colaboração para desenvolver o estudo naquele curso. Demonstraram interesse pelo objeto de estudo, predisposição em colaborar e em fornecer as informações necessárias para facilitar este acesso.

Assim, a partir deste contato inicial, com a colaboração da coordenação do curso e dos professores formadores responsáveis por desenvolver esta atividade curricular, fizemos nossa incursão junto aos licenciandos. Como professora em cursos de licenciatura da UESPI, não foi difícil o contato com os alunos, tanto seja em sala de aula, quando planejavam e executavam as atividades da Prática Pedagógica, como nas entrevistas, nas observações participantes, nas trocas de informações por e-mail, telefones, nas ‘caronas’ quando nos deslocávamos para os ambientes de execução das atividades desta dimensão formativa. Nesses ambientes informais, ricos em informações, foi possível perceber que as falas dos interlocutores desvelavam aspectos importantes sobre este componente curricular. Assim, ao longo deste percurso, fomos construindo laços de confiança que facilitaram a coleta dos dados.

Conforme requer a natureza etnográfica, conhecer os colaboradores do estudo é de fundamental importância para a compreensão do objeto investigado, considerando que deles emergem muitas das informações necessárias ao aprofundamento e respostas às questões de pesquisa. Assim, na etnografia, os dados coletados pelo pesquisador têm como fonte principal a palavra, o gesto, o olhar, a escrita dos sujeitos colaboradores. Assim, conhecer e definir quem participa e como participar em um universo de vários atores sociais constitui uma opção de quem realiza a pesquisa, de quem vai conviver com estes sujeitos, no caso, o etnógrafo-pesquisador.

Esta escolha é para o pesquisador momentos de inquietações e interrogações, principalmente quando a pesquisa define critérios, seja em função do tempo para sua execução, da viabilidade de recursos, dos vários atores sociais, como no caso desta investigação, que envolveu alunos de diferentes blocos de ensino, aspectos que se aliam a diversas limitações inerentes à pesquisa etnográfica, que se pauta, sobretudo, pela construção das informações no decorrer da coleta dos dados, e ainda pela relação dialógica entre pesquisador e pesquisado, num processo comunicativo e interativo, circunstanciado na confiabilidade, disponibilidade e convivência entre sujeitos investigados e investigador.

A escolha dos colaboradores, neste estudo, além do critério objetivo: a) ser aluno do curso de Licenciatura da UESPI; b) estar matriculado nas atividades da Prática Pedagógica; c) ter ou não experiência docente; utilizou-se ainda o critério subjetivo: o interesse do licenciando em participar como colaborador. Este aspecto foi de fundamental importância para a produção dos dados, demonstrado pelos alunos quando adiavam as atividades da prática pedagógica para que esta pesquisadora lá estivesse presente, ou quando informavam, por telefone ou por e-mail, os dias e horários das atividades de campo, ou outros imprevistos que ocorriam.

Nesses contatos, tivemos o cuidado em esclarecer, aos sujeitos-colaboradores o objetivo da pesquisa, com abertura para interrogações, fazendo-os compreender que não se tratava de uma avaliação formativa desta experiência ou dos próprios alunos, mas de um estudo sobre esta nova vertente curricular nos cursos de formação de professor. Para tanto, informamos aos nossos interlocutores que

se tratava de uma pesquisa etnográfica, que utiliza como principais técnicas de coleta de dados a observação participante, a entrevista e a análise documental, associada a registros no diário de campo e fotografias.

Para empreender as entrevistas semiestruturadas, não foi possível envolver todos os alunos do curso. Inicialmente, definimos um aluno por bloco, no total de oito licenciandos escolhidos dentre aqueles que desejassem participar de forma voluntária. Após esta definição, à medida que íamos criando laços pela convivência, percebemos em outros alunos o desejo de serem entrevistados, assim, ao final, foram realizadas nove entrevistas. A partir das falas dos colaboradores, buscamos ouvi-los, na perspectiva de compreender como as atividades de Prática Pedagógica contribuem para a aprendizagem da docência, para associar teoria e prática e se este componente curricular pode ser considerado como meio de formação docente. Para o desenvolvimento das entrevistas, elaboramos algumas questões norteadoras, outras foram acrescidas à medida que o trabalho de campo ia se desenvolvendo.

Para a observação participante, trabalhamos com oito grupos de alunos, representando cada bloco do curso. Estes grupos estavam previamente organizados pelos estudantes, de acordo com cada tema gerador da prática pedagógica, delineado pelo projeto pedagógico do curso. A escolha dos grupos ocorreu após contatos com todos os alunos em cada bloco de ensino, sempre com a participação dos professores responsáveis por esta vertente formativa. Em cada sala de aula que adentrávamos e apresentávamos nossa proposta de pesquisa, éramos bem acolhidos. O fato de não pertencer ao curso de Geografia aguçava em alguns licenciandos a curiosidade por nossa opção, como mencionou um aluno: “[...] é uma professora que não é da Geografia, estudando o curso de Geografia, é importante para a gente” (Aluno do 2º bloco). Assim, a observação teve como foco a execução das atividades da Prática Pedagógica na UESPI e nos cenários da profissão docente.

Inicialmente, o acesso, a escolha e o envolvimento dos interlocutores ocorreram de forma tímida, de ambas as partes, contudo, no decorrer da investigação, os laços foram se estreitando, pela convivência reiterada, pela troca de informações da pesquisa de

campo, quando, então, com eles ficamos, aproximando-nos sempre mais e com eles trabalhando de forma interativa, a exemplo de um “*fieldworker*” (trabalhador de campo), como definem Beaud e Weber (2007, p. 9), tendo em vista que “[...] o campo é um trabalho, não uma passagem, uma visita ou uma presença”, na verdade, é a vida da investigação etnográfica.

E, no presente estudo, nossa pretensão, tendo em vista a natureza etnográfica em educação, foi tornar claro, mais compreensível, nosso objeto de estudo, isto é, como menciona Geertz (1989), descrevê-lo minuciosamente, articulando-o num contexto informativo, na condição de artefato cultural, que deve ser tratado com a seriedade requerida pela pesquisa científica, a qual, ao mesmo tempo em que a toma na sua dimensão, considera-a como objeto de descrição e de análise aprofundadas, bem como de reflexão interpretativa.

Assim, foram definidos os interlocutores do estudo e os grupos da observação participante, com o qual passamos a manter contato de forma sistemática sempre com o objetivo de estar presente em todos os momentos e nos diversos cenários de execução desse componente curricular.

### **Algumas considerações**

A natureza social que caracteriza as relações educacionais foi determinante em decisão de inscrever esta investigação dentre os parâmetros de pesquisa qualitativa descritivo-interpretativa, na modalidade estudo de caso etnográfico. Este pressuposto metodológico proporciona ao pesquisador condições para analisar o fenômeno objeto de estudo a partir dos próprios dados, das referências fornecidas pela população estudada e dos significados que atribuem a este fenômeno, na perspectiva contextual, partindo do entendimento de que o conhecimento é sempre provisório, dinâmico, compreendido a partir de uma ação dialética de construção e reconstrução, num processo de articulação entre dados coletados e reflexão teórica.

A decisão pelo emprego da abordagem metodológica etnografia como referencial metodológico, na versão estudo de caso, permitiu lançarmos um olhar acurado a cada situação, a fim de descrevê-la



exaustivamente como forma de chegar à compreensão do fenômeno, o que viabilizou um lastro considerável de reflexões acerca da atividade da prática pedagógica no curso de licenciatura da UESPI.

A partir das manifestações, dos conceitos que os interlocutores guardam consigo acerca deste componente formativo, foi possível evidenciar que estes se referem à prática pedagógica como uma oportunidade de vivenciar práticas formativas que, inevitavelmente, farão parte do seu dia a dia como professor. Dentre essas: planejar atividades de ensino, produzir recursos médio-didáticos, manter contato com alunos, professores e gestores da educação básica. Mencionam em suas declarações a importância desta experiência para a formação docente: “A prática pedagógica foi uma porta aberta para a realidade, conhecemos como funciona a dinâmica de uma escola. Oportuniza colocar em prática o que estamos estudando na universidade”.

Relato de aluno de que a experiência vivenciada nesta atividade de pesquisa o ajudou a reforçar sua opção pela profissão de professor e que ao vivenciar efetivamente as atividades da prática pedagógica, percebendo e refletindo que a construção de sua formação profissional não ocorre apenas com o domínio dos conteúdos das disciplinas específicas da sua área de formação, que não se restringe à prática pedagógica exercitada no estágio curricular supervisionado ao final do curso, concebendo que a formação docente começa a ser construída quando de seu ingresso no curso de licenciatura e constituída por conhecimentos e aprendizagens relacionados ao aprender a ensinar e a ser professor, percebendo também que o espaço da ação pedagógica é múltiplo, ou seja, vai além da sala de aula, inclui a escola como instituição de ensino inserida em um contexto educacional amplo, que envolve a comunidade, a família e vários espaços sociais complexos.

## Referências

ANDRÉ, M. et al. Pesquisa em Educação: trajetória e desafios contemporâneos. In: IV Encontro de pesquisa em educação, 4., 2006, Teresina. **Resumos**. Teresina: UFPI, EDUFPI, 2006. 1 v.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas-SP: Papirus, 1995.

BEAUD, S.; WEBER, F. **Guia para a pesquisa de campo: produzir e analisar dados etnográficos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BEHHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

BRASIL. Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação de 18/2/2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)>. Acesso em: 9 ago. 2008.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação de 19/2/2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 9 ago. 2008.

\_\_\_\_\_. **Formação docente alfabetizador: revelando as exigências e os desafios GT 02, UFPI**, 2006. Disponível em: <[www.ufpi.br/mestedu/eventos/ivencontro/ct2/formacao\\_alfabetizacao.pdf](http://www.ufpi.br/mestedu/eventos/ivencontro/ct2/formacao_alfabetizacao.pdf)>. Acesso em: nov. 2008.

BRZEZINSKI, I. (Org.). **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Campinas: Papirus, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez,

1991.

CUNHA, M. I. Aprendizagens significativas na formação inicial de professores: um estudo no espaço dos Cursos de Licenciatura. In: Interface – **Comunic, Saúde, Educação**. 9 ago. 2001.

GARCÍA, C. M. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

\_\_\_\_\_. **El pensamiento del professor**. Barcelona-Espanã: Ediciones CEAC, 1987.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores**: Saberes, identidade e profissão. Campinas, SP: Papirus, 2005.

HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. **Etnografía**: métodos de investigación. Barcelona, México: Paidós, 1994.

LAPLANTINE, F. **Aprender Antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

LIMA, M. da G. S. B. Sujeitos e saberes: movimento de auto-reforma da escola. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C. (Org.). **Formação de professores e práticas docentes**: olhares contemporâneos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 31-39.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento profissional dos/as professores/as pelas histórias de vida**: revisitando percursos de formação inicial e continuada. 2003. Tese (Doutorado em Educação). Natal, UFRN, 2003.

\_\_\_\_\_. **Os usos cotidianos de escrita e implicações educacionais**: uma abordagem etnográfica. Dissertação (Mestrado em Educação). Teresina: EDUFPI, 1996. 188 p.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação**: abordagem qualitativa. São Paulo: EPU, 1986.

MAFRA, L. de A. A sociologia dos estabelecimentos escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em re-construção. In: ZAGO, M.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Org.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 109-136.

MIZUKAMI, M. da G. N. Formação continuada e complexidade da docência: o lugar da universidade. XIV Endipe - Trajetória e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores. 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: PUCRS, 2008. p. 389-409. 1 CD-ROM.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista do Centro de Educação**, Porto Alegre: UFSM, vol. 29, n. 2, 2004. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/2004/02/r3.htm>>. Acesso em: 15 nov. 2007.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **O estágio na formação de professores**: unidade, teoria e prática. São Paulo: Cortez, 2001.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, B. I.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino** – perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RIVERO, C. M. L.; GALLO, S. (Org.). **A formação de professores na sociedade do conhecimento**. Bauru, SP: Edusc, 2004.

MIZUKAMI, M. da G. N. (Org.). **Formação de professores**: prática pedagógica e escola. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 127-149.

MOREIRA, E.; CALEFFE, G. L. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

SACRISTAN, J. G. O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizada. In: GARCÍA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 41-80.

SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico. In: ZAGO, M.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Org.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 137-179.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagens**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

\_\_\_\_\_. Coordenação do Curso de Geografia. **Projeto Político - Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Geografia**. Teresina, PI, 2004.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 08**, de 2006. Disciplina as atividades científico-culturais da Universidade Estadual do Piauí. Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão. Teresina, PI, 2006.

\_\_\_\_\_. Coordenação do curso de Geografia. **Relatório final da prática pedagógica como componente curricular dos alunos 2º bloco do curso de Geografia**, 2008. Teresina, Piauí. Mimeografado.

# MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS APLICADAS AOS ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI

*Ivoneide Pereira de Alencar  
Geraldo Caliman*

## **Introdução**

**A**s medidas socioeducativas aplicadas aos adolescentes em conflito com a lei têm o caráter reparador, objetivando a reintegração e reeducação dos mesmos, para fazer com que se afastem do mundo do crime e construam um projeto de vida em harmonia com a sociedade que os circunda.

No caso específico das medidas socioeducativas, a aplicação é de responsabilidade do Juiz da Vara da Infância e Juventude, que tem a prerrogativa de estabelecer compulsoriamente a medida em proporcionalidade à gravidade do ato infracional e o grau de participação do adolescente neste âmbito.

Desse modo, os adolescentes, sujeitos às medidas socioeducativas, e as crianças (com 12 anos de idade incompletos), às medidas de proteção, tais medidas protetivas são de responsabilidade do Conselho Tutelar. De acordo como está disposto no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu art. 105, os atos infracionais

praticados por crianças corresponderão às medidas previstas no art. 101 e dispostos no art. 112, quais sejam: 1) advertência; 2) obrigação de reparo e dano; 3) prestação do serviço à comunidade; 4) liberdade assistida; 5) inserção em regime de semiliberdade; 6) internação em estabelecimento educacional.

Portanto, percebemos que, na realidade brasileira – e o CENTRO é parte dessa realidade –, as medidas socioeducativas por si só não apresentam grandes resultados na reintegração do adolescente infrator, visto que, além de outros fatores, não há a participação da família e da sociedade no processo de inserção social, não são ofertadas oportunidades no mundo do trabalho, não existe a qualificação profissional e faltam incentivos na educação.

Segundo o estudo do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2015), os adolescentes (12 a 18 anos incompletos) totalizavam, em 2013, 21,1 milhões (11% da população brasileira). Destes, 51,19% eram homens e 48,81% mulheres; a maioria se declarou negro (58,92%), seguido de branco (40,45%); e a grande maioria mora em áreas urbanas (82,16%)<sup>1</sup>.

Os dados do IPEA (2015) mostram, também, que há uma grande defasagem entre a idade e escolaridade dos jovens e que as chances de um adolescente do sexo masculino ser assassinado são muito maiores que a de uma menina, que se agravam no caso de o adolescente ser negro.

O ECA prevê, por exemplo, que as entidades que desenvolvem programas de internação tem o dever de promover a escolarização e a profissionalização do adolescente infrator privado de liberdade, por meio de cursos profissionalizantes, atividades pedagógicas, orientações de psicólogos e realizar atividades culturais, esportivas e de lazer.

Quanto ao trabalho infantil, dados da PNAD (2013) utilizados no estudo mostram que, dos 10,6 milhões de jovens de 15 a 17 anos, mais de um milhão não estudavam e nem trabalhavam; 584,2 mil só trabalhavam e não estudavam; e, aproximadamente, 1,8 milhão conciliavam as atividades de estudo e trabalho.

<sup>1</sup> Os dados publicados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), acerca dos tipos de atos infracionais praticados pelos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas de privação/restrição de liberdade são de 2013, mas só foram publicados em 2015.

Os adolescentes em situação de cumprimento de medidas socioeducativas precisam, minimamente, de um ambiente propício para desenvolver as atividades psicossocioculturais que garantem o direito à educação, à profissionalização, à saúde física e mental, promovendo a reintegração deste jovem à sociedade.

As instituições de internação, como, por exemplo, o CENTRO, devem ser mediadoras das relações que as crianças e os adolescentes nutrem, no intuito de contribuírem com a construção de relações afetivas.

O afastamento do adolescente do convívio familiar, quando necessário, deve possibilitar outros espaços de permanência no contexto social que lhes seja familiar. Além de importante para o desenvolvimento pessoal, a convivência comunitária favorece ao fortalecimento dos vínculos familiares e a inserção social da família.

## **Medidas socioeducativas instituídas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente**

### **Advertência**

A primeira medida socioeducativa instituída pelo Estatuto da Criança e do Adolescente é a advertência, por meio de uma recomendação verbal do Juiz ao adolescente infrator, como forma de prevenção ao cometimento de novas infrações.

A advertência poderá ocorrer de maneira individual ou de forma coletiva, quando o delito é praticado por um adolescente ou grupo de adolescentes. De acordo com a situação, o juiz advertirá os adolescentes e lhes imporá limites em função de seus atos cometidos, tendo sempre um caráter pedagógico (SARAIVA, 2010).

Para que a advertência possa ser utilizada é necessário existir indícios suficientes de autoria, justificando a responsabilização do autor que praticou o ato infracional. Bem como, que exista comprovação da materialidade do ato infracional, como dispõe o parágrafo único do art. 114 do ECA: “Art. 114. [...] Parágrafo único. A advertência poderá ser aplicada sempre que houver prova da materialidade do crime e indícios suficientes de autoria”.



Em síntese, a aplicação da medida socioeducativa de advertência se efetivará por meio de uma audiência específica de recomendação, com o Juiz da Vara da Infância e da Juventude, objetivando reprimir a prática do ato infracional pelo adolescente, para prevenir a ocorrência de novas infrações. No ato da advertência, o adolescente infrator assina um termo dando ciência.

A falta de dados precisos sobre o número de adolescentes que já estiveram e estão sob a medida de advertência no Brasil dificulta uma análise mais próxima da realidade sobre a efetividade da medida.

Em alguns casos, a advertência não surte o efeito desejado porque a família também apresenta deficiências no controle e disciplinamento, impossibilitando a efetiva reintegração do adolescente infrator.

Nesse sentido, necessita-se de programas de apoio familiar que revitalizem a convivência entre os membros da família, resgatando, assim, o respeito mútuo nessa conflituosa relação entre o adolescente e a família.

## **Obrigação de Reparar o Dano**

A obrigação de reparar o dano é uma medida de contraprestação praticada pelo infrator, cujo objetivo é restituir o que foi subtraído, como forma de promover o ressarcimento do dano. Mas, também, pode-se utilizar outro meio para compensar o prejuízo da vítima (art. 116, do ECA).

Essa medida socioeducativa se aplica a atos infracionais que tenham reflexos patrimoniais, ou seja, em atos que atinjam os bens econômicos da vítima, por meio do furto ou do roubo. Contudo, para que a medida alcance o objetivo educacional, a reparação do dano deverá ser promovida somente pelo adolescente infrator.

Isto significa dizer que a obrigação de reparar o dano causado pelo adolescente não poderá ser realizada, por exemplo, pelos responsáveis do infrator, pois esta medida se fundamenta no princípio da pessoalidade, ou seja, não permitindo em nenhuma hipótese a transferência da medida socioeducativa do adolescente para outrem.

Porém, na impossibilidade do adolescente infrator executar a reparação do prejuízo da vítima, esta medida deverá ser substituída

por outra, que não seja privativa de liberdade e seja mais adequada às condições do adolescente, conforme estabelece o parágrafo único, do art. 116, do ECA: “Art. 116 [...] Parágrafo único. Havendo manifesta impossibilidade, a medida poderá ser substituída por outra adequada”.

Como no caso da Advertência, sobre a medida de obrigação de reparar o dano não se tem dados sistematizados para possibilitar uma análise do nível de efetividade da medida. Contudo, trata-se de uma importante medida de efeito pacificador de conflitos entre o adolescente e a vítima, permitindo que se estabeleça um vínculo de responsabilização do adolescente para com o dano causado à sua vítima, e, assim, possa restaurar a sociabilidade entre ambos. Mesmo que, em muitos casos, o adolescente e a vítima se recusem a construir um processo de perdão, cabendo ao Juiz da Vara da Infância e Juventude à conciliação.

### **Prestação de Serviços à Comunidade**

A prestação de serviços à comunidade é uma medida socioeducativa alternativa à aplicação das medidas privativas de liberdade. Ela consiste na realização de trabalhos pelo adolescente infrator, em espaços públicos ou assistenciais, como forma de cultivar o espírito solidário, o senso de responsabilidade e a cidadania.

Segundo Oliveira (2003), o trabalho comunitário é importante tanto para os adolescentes que cumprem medidas socioeducativas quanto para a sociedade, pois institui naqueles o dever da responsabilidade e os estimula ao trabalho.

Todavia, para fazer cumprir tal medida, o Poder Judiciário estabelece convênios e parcerias com instituições públicas, privadas ou assistenciais, para o encaminhamento dos adolescentes infratores com uma programação pedagógica específica.

Depois de estabelecida a medida, o adolescente infrator receberá orientações relativas ao cumprimento da medida, sendo informado de suas responsabilidades e das metas que deverão ser alcançadas (SARAIVA, 2010), num local em que o ambiente seja adequado às suas características pessoais, sendo que os trabalhos prestados devem ser de acordo com suas aptidões (art. 117, parágrafo único

do ECA). Assim, o adolescente terá mais afinidade com o serviço prestado e a probabilidade de a medida ser devidamente cumprida será maior.

Como forma de resgatar socialmente o adolescente infrator, o trabalho comunitário deve se voltar para soluções de problemas sociais mais imediatos como a assistência aos jovens carentes em abrigos, a formação de educadores sociais, a qualificação profissional, projetos de revitalização de espaços públicos etc.

Deve ser um trabalho comunitário que estimule capacidades dos adolescentes, não deficiências; que fomente nele um senso de responsabilidade social e o espírito solidário, sem estigmatizá-lo nem inferiorizá-lo por seu ato infracional.

A participação efetiva do adolescente em trabalhos nas comunidades faz com que ele reveja suas atitudes com relação aos comportamentos sociais que devem ser tomados para garantir uma boa convivência social, aprendendo a lutar por seus direitos e elevando sua autoestima ao perceber que podem mudar a sua condição com atitudes básicas.

Como já mencionado anteriormente, a falta de dados publicados precisos acerca da quantidade de adolescentes que já estiveram e estão sob a medida de cumprimento de prestação de serviços à comunidade no Brasil impossibilita uma análise mais detalhada da realidade sobre a efetividade da medida em comento.

## **Liberdade Assistida**

Conforme estabelece o art. 118 do ECA, a medida socioeducativa de liberdade assistida constitui-se no acompanhamento, orientação e auxílio ao adolescente infrator. É conhecida entre muitos pesquisadores como a “medida de ouro”, por apostarem no seu alto nível ressocializador e de reintegração social.

Esta medida será aplicada em casos chamados intermediários, isto é, naqueles em que a aplicação de uma medida mais leve seria ineficaz. Ela é aplicada quando o adolescente infrator não oferece perigo à sociedade, não havendo, portanto, necessidade de uma medida privativa de liberdade (MEZZOMO, 2004).

Na aplicação desta medida é fundamental a figura do orientador judiciário, ou seja, o responsável pelo acompanhamento e orientação

do adolescente infrator. Eles são selecionados, preferencialmente, entre agentes de serviços estatais de assistência social ou conselheiros tutelares, pela autoridade judiciária.

Dentre outros aspectos, os dados mostram que ainda continua elevado o número de adolescentes cumprindo medida socioeducativa de Liberdade Assistida em relação ao número dos que cumprem Prestação de Serviços à Comunidade.

Implica que a Liberdade Assistida está sendo estendida, ao invés de se privilegiar a Prestação de Serviços à Comunidade que é uma medida socioeducativa que aproxima mais o adolescente da possibilidade de construir uma responsabilidade social e espírito solidário.

As ações e atividades realizadas pelo Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) nos âmbitos do Serviço de Liberdade Assistida e do Serviço de Prestação de Serviços à Comunidade podem revelar a importância de se consolidar um acompanhamento sistemático aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa.

Por exemplo, o atendimento individual proporciona um maior vínculo do adolescente com o profissional que o atende, estabelecendo-se uma relação de confiança, que pode provocar no adolescente novas perspectivas em relação à sua vida. O atendimento realizado também à família do adolescente está de acordo com a matricialidade sociofamiliar, eixo estruturante da Política Nacional de Assistência Social.

## **Regime de Semiliberdade**

De acordo com Oliveira (2003), a medida socioeducativa de semiliberdade constitui-se numa parcial privação de liberdade, em que o adolescente infrator tem possibilidade de sair durante o período diurno para atividades externas, como o estudo, o trabalho etc.

Esta medida consiste em uma dupla forma: a de aplicação inicial ou de transição. Inicialmente, refere-se ao tratamento tutelar aplicado como medida primeira ao adolescente infrator e, depois, é aplicada de maneira progressiva, posteriormente, ao cumprimento da medida de internação.

Porém, para a aplicação desta medida, existem pré-requisitos como o de o adolescente estar estudando e/ou trabalhando (art. 120, § 1º do ECA) e que estas atividades sejam realizadas, sempre que possível, na própria comunidade de pertença do adolescente infrator.

Trata-se de um aspecto importante no processo de reintegração do adolescente, pois é relevante para sua readaptação às normas sociais e para que se sinta pertencente à comunidade (SPOSATO, 2004).

As atividades externas realizadas pelo adolescente infrator, que cumpre medida de semiliberdade, podem ser realizadas independentemente de autorização judicial e sem nenhum acompanhante. Contudo, estas devem sempre respeitar os horários preestabelecidos pela instituição educacional. A execução desta medida não apresenta tempo determinado pelo ECA, mas se deve utilizar na sua aplicação as disposições referentes à medida de internação (§ 2º, do art. 120 do ECA).

Todavia, a medida de semiliberdade poderá ser aplicada no prazo máximo de três anos, com reavaliações a cada seis meses, ocorrendo à liberação compulsória, caso o infrator complete 21 anos no transcorrer da realização da medida. E, tão somente, poderá ser imposta de tal forma quando o ato infracional for realizado diante de grave ameaça ou violência contra pessoa ou ainda por reincidência em infrações graves (SPOSATO, 2004).

Porém, conforme Mezzomo (2004), a aplicação desta medida é difícil e, muitas vezes, opta-se por estabelecimentos destinados à internação. Pois, a falta de infraestrutura adequada nas poucas unidades específicas para execução da semiliberdade e a falta de preparação da equipe técnica envolvida, tem-se um baixo índice de utilização dessa medida e um grande número de fugas.

As políticas de educação, saúde e de assistência social são fundamentais em outras dimensões da vida dos adolescentes, principalmente quando existe a inserção dele na rede de atendimento das políticas de esporte e lazer, de cultura e de profissionalização, cujos percentuais ainda são bem mais baixos.

Para o adolescente na condição da medida de semiaberto, a profissionalização é relevante e estratégica: 1) porque, se bem

executada, é capaz de motivar o adolescente a fazer com que ele elabore um novo projeto de vida; 2) ela pode mudar trajetórias, principalmente se possibilitar a reintegração do adolescente, entre 14 e 16 anos, na condição de aprendiz, e do maior de 16 anos em um trabalho formal ou estágio.

Por outro lado, as atividades de esporte e lazer estão ligadas diretamente à saúde do adolescente e podem estimular uma melhor autoestima, disciplina e sociabilidade, como também a superação da dependência química.

As ações culturais são fundamentais para a construção da identidade do adolescente e para que ele amplie a sua compreensão sobre o mundo e a vida por meio do acesso a informações e a outras referências, contribuindo para o fortalecimento do sentimento de pertencimento à comunidade em que vive.

## **Internação**

A medida socioeducativa de internação constitui-se em uma medida privativa de liberdade (art. 121 do ECA), que estabelece o recolhimento do adolescente infrator em centros socioeducativos, por tempo a ser decretado pelo Juiz, de acordo com os princípios da brevidade, da excepcionalidade e do respeito à condição peculiar da pessoa em desenvolvimento.

A internação somente poderá ser aplicada nos casos estabelecidos no art. 122 do ECA. A duração da execução poderá ocorrer em período máximo de três anos, devendo ser realizadas avaliações a cada seis meses para averiguar a probabilidade ou não de liberdade do adolescente.

O respeito aos princípios citados deve-se ao fato de que os efeitos decorrentes de qualquer privação de liberdade, comprovados empiricamente pela Criminologia, tendem a incidir mais fortemente sobre os adolescentes, os quais se encontram em período de desenvolvimento social e psíquico; razão pela qual se torna mais evidenciada a proteção do adolescente em conflito com a lei (ANDRADE, 2001).

De acordo com Sposato (2004), a aplicação da medida de internação deve propiciar proteções especiais, das quais os

adolescentes são possuidores, resultantes da introdução da Doutrina da Proteção Integral em nosso ordenamento jurídico.

Tal fato ganha importância na medida em que os dados são da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (BRASIL, 2013) apontam que, dos 345 mil brasileiros que cumprem algum tipo de pena, 17,4% são crianças e adolescentes com menos de 18 anos, distribuídos em 350 unidades de internação.

Porém, a medida de internação não tem surtido o seu objetivo principal de reintegrar socialmente o adolescente infrator, tal como confirma os dados da Secretaria dos Direitos Humanos (SDH), em que aproximadamente 70% desses jovens tornam-se reincidentes, voltando a praticar crimes quando deixam as unidades de internação (BRASIL, 2013).

Segundo Oliveira (2003), é dever do Estado promover políticas públicas que favoreçam a proteção da integridade física e psicológica dos internos, no ambiente da execução desta medida, uma vez que se tratam de sujeitos em formação, pois a precariedade e o descaso do Estado no investimento em estabelecimento de qualidade não promove a reintegração juvenil.

## **Considerações finais**

São as políticas sociais que possuem real potencial para diminuir o envolvimento dos adolescentes com a violência. A violência como as desigualdades sociais, o racismo, a concentração de renda e a insuficiência das políticas públicas não se solucionam com a implantação de leis penais mais severas e, sim, requerem medidas capazes de romper com a banalização da violência e seu ciclo perverso.

Tais medidas de natureza social, como a educação, tem demonstrado sua potencialidade para diminuir a vulnerabilidade de centenas de adolescentes à violência. A adolescência é uma fase da vida de grande oportunidade para aprendizagem, socialização e desenvolvimento. Atos infracionais cometidos por adolescentes devem ser entendidos como resultado de circunstâncias que podem ser transformadas e de problemas passíveis de superação, de reintegração social saudável, e de reais oportunidades – e, certamente, não de sofrer novas violências.

## Referências

ANDRADE, Anderson Pereira. **Direitos fundamentais e aplicação das medidas socioeducativas privativas de liberdade**, 2001.

Disponível em: <[http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n\\_link=revista\\_artigos\\_leitura&artigo\\_id=5553](http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=5553)>. Acesso em: 26 dez. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**.

Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm)>. Acesso em: 26 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília: Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, Departamento da Criança e do Adolescente, 2002.

\_\_\_\_\_. **Sistema Nacional de Medidas Socioeducativas – SINASE**.

Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Brasília-DF: CONANDA, 2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Direitos Humanos (SDH). **NOTA**. Sistema

Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE – 2013. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2015.

\_\_\_\_\_. IPEA. **Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada**, 2015.

Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota\\_tecnica/150616\\_ntdisoc\\_n20](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota_tecnica/150616_ntdisoc_n20)>. Acesso em: 26 dez. 2017.

MEZZOMO, Marcelo Colombelli. Aspectos da aplicação das medidas protetivas e sócio-educativas do Estatuto da Criança e do Adolescente: **Revista Jus Navigandi**, Teresina, ano 9, n. 515, 4 dez. 2004. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/5993>>. Acesso em: 26 dez. 2017.

OLIVEIRA, Raimundo Luiz Queiroga de. O adolescente infrator e a eficácia das medidas sócio-educativas. **Revista Jus Navigandi**, Teresina, ano 8, n. 162, 15 dez. 2003. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/5993>>.



com.br/artigos/4584/o-menor-infrator-e-a-eficacia-das-medidas-socio-educativas>. Acesso em: 26 dez. 2017.

SARAIVA, João Batista Costa Saraiva. **Compêndio de direito penal juvenil adolescente e ato infracional**. 4. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2010.

SPOSATO, Karyna Batista. **Guia teórico e prático de medidas socioeducativas**. ILANUD – Instituto Latino Americano das Nações Unidas para Prevenção do Delito e Tratamento do Delinquente – Brasil. UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância. 2004. Disponível em: <[http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/politica\\_socioeducativa/doutrina/Guia\\_teorico\\_e\\_pratico\\_de\\_medidas\\_socioeducativas\\_ILANUD.pdf](http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/politica_socioeducativa/doutrina/Guia_teorico_e_pratico_de_medidas_socioeducativas_ILANUD.pdf)>. Acesso em: 26 dez. 2017.

# INTERAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA NO DESENVOLVIMENTO DO ENSINO E APRENDIZAGEM PARA MELHORIA DO PROCESSO EDUCACIONAL

*Rosária Mary Gonçalves Coelho  
Joselma Coelho Lima  
Sandra Cristina Morais de Souza*

## Introdução

A família é o primeiro convívio social de uma criança, possibilitando o seu desenvolvimento, pois é nesse meio familiar que o indivíduo encontra afeto, carinho e aprende valores, princípios, respeito, cultura e ética. É primordial que os membros da família saibam preparar seus filhos para a educação formal que é oferecida na escola. A responsabilidade pela educação dos filhos é uma tarefa que se limita aos pais ou aos responsáveis, por isso, a integração da família com a escola tem grande importância.

A escola é o segundo convívio social do indivíduo, diante disto, a instituição escolar oferece conceitos educacionais, formativos e culturais, além de serem ensinados valores que são indispensáveis à vida do indivíduo, seja ele criança, jovem ou adulto, preparando-o para que se torne cidadão apto a exercer seu papel na sociedade.

É de extrema importância a participação e a colaboração da família no ambiente escolar, pois quando ocorre essa integração, o professor participa efetivamente da vida do educando, conhecendo e percebendo melhor todas as qualidades e as dificuldades específicas dele, facilitando, assim, que o educador elabore aulas mais significativas, que avalie de forma ampla sua práxis pedagógica, possibilitando a promoção e o desenvolvimento no processo ensino-aprendizagem.

A educação e os costumes transmitidos pela família influenciam, não apenas no aprendizado, mas na conduta e no comportamento apresentados pelo indivíduo em qualquer local, independentemente da presença familiar. Na escola, não é diferente. Também nela, o aluno apresenta ou não os costumes e os hábitos aprendidos e vivenciados no ambiente familiar. O acompanhamento e a relação desenvolvida em família são indispensáveis para que o aluno se insira no ambiente escolar sem maiores problemas.

A escola, como detentora do conhecimento científico, deve fornecer e promover nessa relação todo o seu conhecimento; por sua vez, as famílias, responsáveis pelo desenvolvimento social e psicológico de seus filhos, devem buscar a interação com a escola, promovendo, questionando, sugerindo e interagindo.

Pensando nisso, o presente artigo apresenta parte de uma pesquisa de mestrado, em curso, acerca da participação efetiva e colaborativa dos pais na escola, bem como da promoção da integração, da troca de experiência, assim como traz atualizações e discussões sobre o funcionamento, a importância e o aproveitamento dessa relação.

A relação família X escola é imprescindível para uma educação de qualidade. Família e escola devem caminhar juntas para o sucesso do ensino-aprendizagem do indivíduo. A base da educação vem de berço, ou seja, adquire-se na família, a escola se torna um complemento eficaz para tal.

Pode-se afirmar que a escola não caminha sem a família, e que a família não caminha sem a escola, pois é por meio dessa relação em conjunto que se desenvolve a aprendizagem dos educandos, contribuindo para a formação integral do aluno. Evidencia-se que a participação da família na escola da atualidade ainda não condiz com

as necessidades da escola, mas, principalmente, com os interesses do aluno.

Nesse sentido, Tiba (1996, p. 140) explica que “[...] o ambiente escolar deve ser de uma instituição que complementa o ambiente familiar do educando, os quais devem ser agradáveis e geradores de afetos. Os pais e a escola devem ter princípios muito próximos para o benefício do aluno”.

Partindo-se desse conceito, é necessário que tanto a escola quanto a família saibam as suas funções dentro do campo educacional, ambas desenvolvendo seus papéis para a qualidade e o sucesso da aprendizagem. Costuma-se dizer que a família educa e a escola ensina, ou seja, à família cabe oferecer à criança e ao adolescente a pauta ética para a vida em sociedade, e à escola, instruí-los para que possam fazer frente às exigências competitivas do mundo na luta pela sobrevivência (OSORIO, 1996, p. 82).

A participação mais efetiva dos pais na vida escolar dos filhos se faz urgente e necessária, em contrapartida, a escola também precisa desenvolver estratégias de acolhimento da família em seu ambiente, devendo criar meios que oportunizem a aproximação dos pais, orientando e mostrando que o papel de educar não é de uso único e exclusivo da escola, mas de todos os envolvidos nesse processo.

A escola faz parte do contexto social, e por isso é influenciada pelas exigências e pelos contrapontos que a sociedade demanda do ensino regular em relação ao preparo do aluno para o relacionamento social. Desse modo, estabelecem-se laços de construtores de conhecimentos partindo-se da escola, mas que precisam ser vivenciados pela família e compartilhados em sociedade.

Acerca da relação família, escola e sociedade, Freire (1985, p. 55) estabelece que é necessário o acompanhamento direcionado à conversa, ou seja:

O diálogo e a problematização não adormecem a ninguém. Conscientizam. Na dialogicidade, na problematização, educador-educando e educando-educador vão ambos desenvolvendo uma postura crítica da qual resulta a percepção de que este conjunto de saber se encontra na interação. Saber que reflete o mundo e os homens, no mundo e com ele, explicando o mundo, mas, sobretudo tendo de justificar-se na sua transformação.

Por isso, a mediação de diálogos na escola e na família permite conhecer as dificuldades, as necessidades e os interesses do alvo principal do processo pedagógico: o educando, e, sendo assim, constrói-se um ambiente de afetividade que favorece a aproximação entre a escola e a família na preparação do aluno para inserir-se na sociedade, vencendo os desafios que constantemente são apresentados ao educando.

A necessidade da relação entre a família, a escola e a sociedade é assegurar a ligação entre o afetivo e o cognitivo, assim como a transmissão de valores e normas; isto porque é no convívio social que a criança da atualidade adquire a sua identidade, sendo vulnerável a discursos variados que a escola e a família poderão ou não integrar.

Aborda-se a importância de tal interação para uma educação de qualidade, uma vez em que se analisam as atuações dos profissionais em educação, e o que eles têm feito para que ocorra essa interação, além de sugestões para que ambas as partes, tanto a escola quanto a família, alcancem um objetivo comum.

Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais, leva, pois, a muita coisa, mais do que a uma informação mútua, este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e, ao proporcionar reciprocamente aos pais um interesse pelas coisas da escola, chega-se, até mesmo, à divisão de responsabilidades (PIAGET, 2000).

A família pode conferir de perto as propostas que a escola tem para oferecer aos seus filhos, além de poder contribuir no que lhe for cabível. A partir daí, surgirá uma relação de confiança e de colaboração, também sendo importante levar-se em conta o fator social. Portanto, para uma boa relação de interação, é necessário que ambas as partes se conscientizem do seu papel na vida da criança; a família como a base de formação e a escola como detentora do saber, possuindo um papel que vai além, atuando como um complemento necessário à criança.

## Aspectos metodológicos

Trata-se de uma pesquisa de campo e bibliográfica por meio da interpretação possibilitada pela abordagem quantitativa, tendo como foco professores e pais da Escola Nova Brasília, em Teresina (PI). Serão aplicadas técnicas de coletas de dados por meio de observação, de questionários para professores e pais da citada escola, como forma de respaldar o problema a ser estudado.

Para Richardson (1989, p. 29), “[...] método em pesquisa significa a escolha de procedimentos sistemáticos para a descrição e explicação de fenômenos [...]”. Assim, com a pesquisa se pode entender o fenômeno da relação existente entre a família e a escola no campo educativo.

Por isso, salienta-se ainda os estudos de Diehl (2004) sobre a pesquisa quantitativa, a qual se baseia pelo uso da quantificação, tanto na coleta quanto no tratamento das informações, utilizando-se técnicas estatísticas, objetivando resultados que evitem possíveis distorções de análise e interpretação, possibilitando maior margem de segurança.

Os sujeitos da pesquisa são cinco professores e dez pais. A seleção foi realizada mediante a escolha aleatória dos pais de alunos da Escola Nova Brasília, e para atender ao critério de seleção dos professores, eles precisavam estar atuando em turmas do 1º ao 5º ano na referida escola.

Para compor a pesquisa bibliográfica, serão realizadas pesquisas online para a coleta de artigos, teses e dissertações, além de livros de autores que tratam da temática, a fim de subsidiar o estudo. O material escolhido dar-se-á sobre a abordagem do tema, tendo como descritores: família, escola, relação, aprendizagem. A análise dos dados da pesquisa será feita mediante discussão, conforme as respostas, sendo representadas por meio de gráficos e apontando a visão de autores para fundamentar os resultados da pesquisa de campo.

## Considerações finais

Diante da pesquisa realizada, pretende-se afirmar que é preciso que a escola e a família caminhem juntas para que o processo educativo tenha resultados satisfatórios. Os pais precisam entender que sua participação contribui não só para o filho/aluno, mas também para a própria família, a qual passa a vivenciar e a valorizar o desenvolvimento educacional da criança.

Por outro lado, a escola necessita desenvolver contínuas ações de incentivo à participação da família, para estreitar os laços afetivos, sociais, educacionais com a família. Sabe-se que a escola direciona seu trabalho para a participação da família, porém, muitos são os obstáculos encontrados para que esta relação aconteça de forma satisfatória.

Diante dessa realidade, é relevante destacar a importância de um profissional qualificado para auxiliar na construção e na manutenção da relação família e escola, isto é, evidencia-se o trabalho do psicólogo educacional no processo de acompanhamento e de orientação concernentes às dificuldades e às necessidades da família e da escola, para que haja essa integração efetiva e satisfatória para todos os envolvidos.

Assim, pais, alunos e professores são indivíduos fundamentais para o desenvolvimento moral, intelectual, social e pessoal do educando, e, para que isto ocorra, é preciso tal parceria e a conscientização do papel de cada um dentro desse processo de ensinar, aprender e educar, com o auxílio, também, do psicólogo educacional.

## Referências

BARTHOLO, M. H. **Relatos do Fazer Pedagógico**. Rio de Janeiro: NOOS, 2001.

CASARIN, N. E. F.; RAMOS, M. B. J. Família e aprendizagem escolar. **Rev. psicopedagoga**. [Online]. 2007, v. 24. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/scieloOrg/php/>>. Acesso em: 22 fev. 2016.

DIEHL, A. A. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas**: métodos e técnicas. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 67).

OLIVEIRA, M. C. Família, Escola e Participação. **Educação**. Porto Alegre, n. 37, p. 151-176, 1999.

OSORIO, L. C. **Família Hoje**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PARO, V. H. **Qualidade de ensino, a contribuição dos pais**. São Paulo: Xamã, 1997. 126 p.

PIAGET, J. **Para onde vai a Educação**. Rio de Janeiro: Jose Olympio, 2000.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1989.

SOUSA, J. P. **A importância da família no processo de desenvolvimento da aprendizagem da criança**. Dissertação. 2012. (Mestrado em Educação) - Instituto de Estudos Superiores do Ceará Pró-Reitoria de Educação Continuada, 2012. Disponível em: <<http://www.apeoc.org.br/>>. Acesso em: 22 fev. 2016.

TIBA, Içami. **Disciplina, limite na medida certa**. São Paulo: Gente, 1996.

ZANELLA, A. V. et al. Participação dos pais na escola: diferentes expectativas. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Psicologia e práticas sociais** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/886qz/pdf/zanella-9788599662878-12.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2016.





# TIA, CRIANÇA NAMORA? MANIFESTAÇÕES DA SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Raniela de Sousa Silva*  
*Valdenia Pinto de Sampaio Araújo*

“[...] cantar a beleza de ser um eterno aprendiz...”.  
(Gonzaguinha)

## Primeiras palavras...

**A** experiência como professora, trabalhando na Educação Infantil, possibilitou-me vivenciar algumas situações embaraçosas relacionadas à sexualidade, nas experiências vividas na prática de ensino no contexto da sala de aula quando tinha que responder questionamentos dos alunos sobre esse assunto, que manifestavam atitudes de curiosidades com os colegas, como beijo na boca, conhecer o corpo do colega, entre outras. Percebi que estava vivendo momentos de dúvidas e de incertezas sobre como agir diante de tais situações. E isso motivou o interesse pelo tema em estudo.

Certo dia, havia um menino e uma menina na sala de aula, no horário do recreio, ambos mostrando as partes íntimas um para o outro. Situação recorrente na escola. Eu já presenciei as alunas da

turma em que sou professora com essas manifestações de curiosidade e que elas, geralmente, gostam de ir ao banheiro juntas, a fim de explorar o corpo uma da outra no intuito de se conhecerem. Nas situações citadas, minha reação foi bem tranquila, diante das leituras que tenho realizado para o desenvolvimento deste projeto, que me embasaram muito. Tenho adquirido conhecimentos que ajudam na prática e no diálogo com os/as meus/minhas alunos/as.

Então, durante a realização do projeto, conversamos sobre o corpo e suas partes, sobre os cuidados ao tocar o corpo, que a vontade de tocar o corpo é normal para se conhecer, mas que isso não deve ser feito a todo o momento e que os espaços privados em casa são considerados os mais seguros.

Com a necessidade de compreender o desenvolvimento da sexualidade infantil e dos anseios de como orientar as crianças em relação à sexualidade, bem como buscar alternativas para colaborar com a formação integral delas e com a pretensão de ajudá-las a esclarecer dúvidas, compreender diferenças e questões da sexualidade para que possam adquirir maior confiança em si próprias. Dessa forma, compreendo a relevância deste estudo tanto para mim, como educadora, como também para as crianças e a escola.

Considerando que as crianças estavam com a curiosidade bastante aguçada em relação às diferenças de gênero, ao namoro e a outros aspectos relacionados à manifestação da sexualidade, o estudo da temática foi bastante oportuno naquele determinado momento em que foram realizadas as intervenções, evidenciando que essa temática deve fazer parte do planejamento da escola, pois, como explica Souza (2012), pode-se desenvolver projetos sobre sexualidade de muitas formas, o importante é que a temática não seja colocada em prática apenas quando surgirem situações inesperadas.

Nos primeiros anos escolares, as manifestações da sexualidade infantil mais frequentes são as carícias no próprio corpo, curiosidade sobre o corpo da outra pessoa, as brincadeiras com os colegas envolvendo contato físico, a imitação de gestos e de atitudes típicos da manifestação da sexualidade adulta, dentre outras.

Os objetivos desta pesquisa foram, de modo geral, compreender a importância do trabalho com a sexualidade infantil nas aulas com crianças em idade entre quatro e cinco anos. Especificamente,

objetivei: perceber a importância de problematizar a sexualidade infantil na sala de aula de crianças; alertar para prevenção de problemas como a violência sexual; e discutir sexualidade com as crianças.

### **Metodologia: descobrindo as estratégias para a aquisição dos dados**

O estudo aqui apresentado possui abordagem qualitativa e foi realizado por meio da pesquisa intervenção. A pesquisa qualitativa coloca o/a pesquisador/a no centro da cena investigada e, além disso, considera a subjetividade dos envolvidos como dado relevante na apresentação dos resultados (LUDKE, 1989). Sobre a abordagem, pode-se afirmar que “[...] a pesquisa intervenção parte de uma intenção de mudança ou inovação, constituindo-se, então, em práticas a serem analisadas” (DAMIANI, 2012, p. 58).

A pesquisa foi realizada no Centro Municipal de Educação Infantil Nossa Senhora da Guia, no bairro Beira Rio (Vila da Guia) com os/as alunos/as do 1º período do turno tarde. Uma turma formada por 24 crianças, sendo 11 meninos e 13 meninas, com idades entre quatro e cinco anos.

Este estudo se direcionou por meio de levantamento de dados, de observação e de pesquisa bibliográfica, em que foram utilizadas obras e pesquisas de variados/as autores/as e estudiosos/as dos assuntos que perpassam esta temática.

Para a realização do projeto de intervenção, foram utilizadas várias técnicas, como: contação de estórias, ilustração e pintura, recorte e colagem, modelagem com massa de modelar, pesquisas em revistas e exploração do corpo humano. Adiante, serão detalhadas as técnicas utilizadas neste estudo de intervenção.

### **Sexualidade na infância: descobertas e aprendizados**

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), a sexualidade é entendida como algo inerente, que se manifesta desde o nascimento, de formas diferentes a cada etapa do desenvolvimento. Como afirma Souza (2012), é ainda na infância que começamos a descobrir o nosso corpo, e a perceber que ele pode

ser fonte de prazer. Quando o bebê recebe o seu primeiro alimento, ali ele já descobre o seio materno como fonte de satisfação.

A sexualidade se apresenta na vida das pessoas de maneira única. Associa-se a ideias e sensações de amor, prazer, afetividade e autoestima, porém é tratada como um assunto proibido e constrangedor, desenvolvendo-se assim pouca afinidade com a sua própria sexualidade. (MANGOLD *et al*, 2008, p. 6).

Dentre as crianças da Educação Infantil, as palavras sexo e sexualidade são totalmente abolidas do seu pequeno vocabulário, assim pensam pais e mães, porque foram ensinados/as que sexo é algo que não se deve falar com os/as filhos/as. As gerações anteriores eram, muitas vezes, repreendidas e/ou punidas caso mencionassem ou quisessem saber algo sobre a sexualidade de uma forma geral. Atualmente, somos bombardeados/as pela estimulação precoce e pela erotização banalizada da sexualidade de várias maneiras, inclusive por meio da mídia.

Essa curiosidade precoce surge quando a criança, nas idades iniciais, começa a questionar de onde vem, como o/a bebê entra na barriga da mamãe e outras questões relacionadas à sexualidade, como a descoberta do seu corpo, ao tocá-lo e até mesmo sentir prazer com ele. Essa prática não pode ser ignorada ou recriminada severamente pelos pais e pelas mães, responsáveis ou professores/as, pois a criança poderá, equivocadamente, entender como algo que é proibido e que não deve ser feito. Para o Referencial Curricular para a Educação Infantil – formação pessoal e social – a sexualidade tem grande importância no desenvolvimento e na vida psíquica das pessoas, pois, independentemente da potencialidade reprodutiva, relaciona-se com prazer, necessidade fundamental do ser humano (BRASIL, 1998).

### **Primeiro dia: aprendendo um novo caminho**

Para iniciar o projeto, foi feita uma sensibilização a respeito da temática; expliquei para as crianças que naquele dia iríamos começar a estudar coisas bem legais e importantes e aprenderíamos muito. Relatei alguns pontos como: o namoro, o bebê na barriga da mamãe,

por exemplo. A seguir, temos alguns questionamentos e relatos que foram acontecendo naquele dia.

Jandir: Tia, quando o bebê tá *batendo* na barriga, aí o médico corta a barriga e o bebê sai?

Raíra: Tia, a minha prima está escondendo que está grávida.

Nina: Tia, criança pode namorar?

Yara: Eu nasci na barriga de uma mulher, que ela é muito pobre e não tem dinheiro pra cuidar de mim, aí ela *deu eu* pra outra mãe.

## **Conversando sobre gênero e a rejeição masculina à cor rosa**

Para a realização da atividade a seguir, utilizamos papel A4 nas cores azul e rosa, lápis, giz de cera e lápis de cor. Quando falamos em gênero e sexualidade, num primeiro momento, parece ser algo distante de nós, porém, quando nos colocamos nos espaços sociais de convivência com as crianças, essas questões emergem. Esses conceitos de gênero e sexualidade, geralmente, são incorporados pela criança sob a influência/anuência da família, amigos/as, vizinhos/as, Igreja, escola, dentre outros.

As posturas dos/as professores/as, nesses casos, podem ser determinantes para a ampliação do repertório de análise das crianças sobre as masculinidades e as feminilidades.

Mesmo que de forma não intencional, algumas professoras acabam reproduzindo as desigualdades de gênero existentes na sociedade, a partir de concepções essencialistas, pautadas em uma “natureza” capaz de determinar irremediavelmente os comportamentos masculinos e femininos. (FELIPE; GUIZO, 2004, p. 32).

Depois da conversa, entreguei para as crianças folhas cor de rosa para os meninos e azul para as meninas, propositalmente, para perceber as reações delas. As meninas receberam o azul naturalmente e sem questionamentos. A maioria dos meninos manifestou rejeição ao rosa por acreditarem que é cor somente para as meninas. Escutei manifestações como “*Tia, eu quero folha azul*” ou “*Eu não quero rosa, é de mulher*”. Essas manifestações deixaram nítidas que pequenas coisas como as escolhas das cores, por exemplo, ainda são uma forma de

dizer que há distinção entre as coisas do homem e as coisas da mulher.

Então, dialogamos sobre as cores, a importância delas e que elas combinam com todas as pessoas. Sobre as cores, as pessoas devem interpretar como algo comum a todos/as e que elas não devem ser estigmas, rótulos ou elementos desqualificadores. As cores têm sua importância e seu significado em qualquer espaço, em qualquer casa.

Na casa das palavras havia uma mesa das cores. Em grandes travessas as cores eram oferecidas e cada poeta se servia da cor que estava precisando: amarelo-limão ou amarelo-sol, azul do mar ou de fumaça, vermelho-lacre, vermelho-sangue, vermelho-vinho... (GALEANO, 2002 *apud* ARAÚJO, 2012, p. 13).

Depois de muita conversa sobre as cores, a maioria dos meninos aceitou o papel rosa, mas um deles, Moacir, uma criança que tem grande rejeição a mudanças, resistiu à cor do papel e quis chorar, ficou zangado, disse que iria embora. Dei um tempo a ele. Enquanto as outras crianças faziam a atividade, ele apenas ficava observando. Passados alguns minutos, conversamos sobre as cores e que todas funcionam para menino e para menina, que ele não deixaria de ser menino se usasse a folha rosa. Expliquei que não é a cor que define menino ou menina, então, ele aceitou fazer a atividade.

Somos educados/as a classificar os sujeitos com quem convivemos, enquadrando-os de acordo com os símbolos e os comportamentos considerados pelas normas vigentes como corretos, estabelecendo o que é adequado para a conduta feminina e/ou masculina.

[...] as opiniões das crianças, na maioria das vezes, são influenciadas pelos discursos que elas escutam dos familiares e das pessoas com quem convivem. [...] desde pequenas, elas já se acostumam a “classificar” determinados hábitos, comportamentos, gestos, falas e atitudes como sendo adequados e próprios para homens e mulheres. (SOUZA; GUIZZO, 2004, p. 34).

Por essas e outras razões é que precisamos refletir sobre gênero e sexualidade na educação infantil. Nesse período da vida das crianças,

não raras as vezes, é o olhar do adulto que acaba conformando os corpos das crianças e seus modos de ser. Então, é preciso problematizar essas questões e, sobretudo, aceitar as diversidades dos corpos, dos gêneros e das sexualidades (XAVIER FILHA, 2012).

## **Conhecendo o corpo e os órgãos sexuais**

Nessa atividade, foram utilizadas como recurso figuras em madeira e desmontáveis do corpo humano. Inicialmente, mostrei para as crianças dois quebra-cabeças do corpo humano, o de um menino e de uma menina, entreguei para que as crianças montassem o brinquedo, colocando cada peça no lugar e denominando cada parte do corpo. Fizemos uma pequena roda e expliquei que podemos chamar os órgãos sexuais de várias maneiras. Fui perguntando para eles/as como podemos chamá-los e as crianças foram falando, ao seu modo, como os identificavam. Os nomes foram surgindo: *cocota*, *piquita*, *perereca*, *xereca*, *pintinha*, dentre outras denominações.

Expliquei para as crianças que os órgãos têm apelidos, que são esses que eles chamam, mas que existe um nome adequado para cada um, um nome verdadeiro, que os/as médicos/as chamam: o da menina é vagina e o do menino é pênis. Então, fui chamando as crianças para colarem o órgão sexual no local adequado de menina e de menino. Enfatizei que todos nós temos aqueles órgãos, tanto as crianças como os/as adultos/as, e que o mais comum seria não ficar mostrando para todo mundo, nem para os/as coleguinhas e nem para pessoas estranhas. Todos concordaram.

Com essa atividade, foi possível perceber que existem muitos tabus, preconceitos e mitos que circundam as temáticas gênero e sexualidade. Na Educação Infantil, não é diferente, pois se parte do pressuposto de que a sexualidade não é um tema possível às crianças.

Vistas como “inocentes, frágeis, imaturas, maleáveis, naturalmente boas, seres que constituem promessa de um futuro melhor para a humanidade”, precisavam agora de proteção do mundo adulto. Deste modo, se instalou uma intensa produção discursiva sobre a infância possibilitando, de certa forma, a veiculação de uma imagem infantilizada e dessexualizada das crianças, de modo que elas deveriam ser protegidas de determinados conhecimentos,



com destaque especial para a questão referente ao sexo e à sexualidade. (SOUZA, 2006, p. 204).

Nessa concepção, a criança é considerada inocente, sem malícia e necessitada ser preservada das influências do mundo. Ela é considerada sujeito ‘vazio’ a ser preenchido e a depender de suas relações com o meio. Esta maneira de pensar a/na criança e sua sexualidade é muito comum nas formas de entendimento sobre suas expressões de sexualidade.

## **Segundo dia: Sexualidade nos livros**

A sexualidade é tema central no livro “Mamãe botou um ovo!”, de autoria de Cole (2008), conta a estória de um casal heterossexual, pai e mãe, que resolve contar às crianças como os bebês são *feitos*. O casal considera que aquela é a hora apropriada para desvendar aquele enigma ao filho e à filha. Explicam que as meninas são feitas de açúcar, temperos, cheiro de rosas e coisas mimosas; os meninos são feitos de lesma, caramujo e pedaço de rabo de cachorro sujo. Outros são trazidos por dinossauros, feitos de bolacha, achados embaixo de pedras, entre outras explicações fantasiosas como certa pasta de bebê e que a mãe teria botado um ovo de onde saíram as crianças. As crianças riem das explicações de seu pai e de sua mãe e resolvem lhes ensinar como, de fato, ocorre a concepção. Elas percebem que as explicações fantasiosas são estratégias para mascarar a realidade. Assim, resolvem desenhar o processo de fecundação, como ocorre na realidade, para mostrar/explicar para seu pai e sua mãe.

## **Conhecendo a estória “Mamãe botou um ovo”**

Relembramos alguns pontos que conversamos na aula anterior e sobre quem coloca o bebê na barriga da mamãe. As crianças fizeram menção a Jesus e ao Papai Noel, outras disseram que não, que é o papai. Diante dessa discussão, resolvi apresentar o livro digitalizado “Mamãe botou um ovo”, de autoria de Babete Cole (2008).

A turma teve uma boa compreensão da estória, fizeram o reconto, expondo o que aprenderam. Relataram que quem coloca

o bebê na barriga da mamãe é o papai. Ele coloca uma sementinha na barriga da mamãe que tem um ovo e a sementinha que chegar primeiro no ovo vai ser o bebê. Sobre estórias, Piaget e Inhelder (1978, p. 76) dizem que

[...] está intimamente ligada ao símbolo, uma vez que por meio dele, a criança representa ações, pessoas ou objetos, pois estes trazem como temática para essa brincadeira o seu cotidiano (contexto familiar e escolar) de uma forma diferente de brincar com assuntos fictícios, contos de fadas ou personagens de televisão.

Depois, solicitei que as crianças fizessem a ilustração da história de acordo com o que elas compreenderam. Elas interpretaram por meio do desenho, em que cada um/a apresentou o seu trabalho, explicando à sua maneira. Utilizamos papel A4, lápis e pincel hidrocor.

### **Conversa sobre os cuidados com a preservação do corpo: o que pode/deve e onde pode/deve**

A autoexploração é uma experiência relevante para o desenvolvimento saudável da sexualidade da criança.

Muito cedo, às vezes antes de um ano ela aprende a brincar e a ter prazer com o próprio corpo. Há ocasiões em que o bebê se contrai, relaxa e contrai novamente o corpo, reagindo negativamente se interrompido, pois está tendo prazer com a brincadeira. (SILVA, 2007, p. 53-54).

Perguntei às crianças se sabiam onde fica a vagina e ninguém soube dizer. Então, expliquei que é aquela parte do corpo que fica embaixo da calcinha e responderam: “*Xereca, cocota, piquita, perereca*”. E nos meninos, é aquela que usa para fazer xixi, os meninos disseram: “*pinta*”. Então, fui explicando que menino e menina têm os corpos diferentes e órgãos diferentes. E sobre mostrar o corpo, principalmente para pessoas estranhas, Ubiratan disse: “Só pode mostrar para a mamãe né, tia?”. O entendimento de que nosso corpo não deve ser mostrado é um ensinamento desde os/os nossos/as antepassados/as. Somos ensinados/as a manter sempre nossos corpos cobertos,

sob a justificativa de que não é correto mostrar o corpo despido, principalmente a genitália e os seios, no caso das mulheres.

Nesse momento, um aluno, que já teve caso de abuso sexual na família envolvendo o padrasto e uma tia do menino, disse logo: “É porque senão vai *estupar*”. Fiquei surpresa, mas não demonstrei a ele tal reação e perguntei se ele sabe o que significa estuprar. Ele respondeu: “É o *estupador* que mata as pessoas”, mostrando que a sua visão da exploração/violência sexual ainda é limitada e equivocada, por conta da idade.

Nina, outra aluna, perguntou: “Tia, o menino pode ficar pegando no corpo da menina quando ela passar?” Antes que eu respondesse, Juraci foi logo dizendo que não. E outros disseram que meninos grandes da outra sala (2º período) estavam querendo fazer isso com as meninas daquela sala. Então, expliquei que os meninos devem respeitar as meninas e que ficar pegando no corpo das meninas, sem o devido consentimento, não é legal, pois a coleguinha pode ficar com medo ou se machucar. Falei, também, que o mesmo deve acontecer com os meninos.

Conversamos ainda sobre o que as crianças podem assistir na televisão, rapidamente, Ubiratan disse: “Tia, eu vi as pessoas se beijando na boca na novela ‘Amor à vida’”. No mesmo instante, outra aluna o repreendeu dizendo: “Ubiratan, tu não pode assistir isso, não!”. Diante desse diálogo, podemos afirmar que assuntos relacionados à sexualidade têm sido divulgados abertamente pelos meios de comunicação, por meio de filmes, programas infantis, novelas, propagandas, revistas e muitos pais/mães e educadores/as têm dúvidas sobre como agir, pois acreditam que debatendo o assunto podem influenciar a criança ou despertar curiosidades inoportunas. Expliquei que novela, naquele horário, não é para crianças.

Neste segundo dia de atividades, foram utilizados como recursos didáticos o *Datashow*, para expor o livro digitalizado, caixa de som, *notebook*, papel A4, lápis e giz de cera.

### **Terceiro dia: Conhecendo uma família legal – conhecendo e manuseando os bonecos sexuados**

Para a realização desta atividade, foi utilizada uma família de bonecos de pano que possuem órgãos sexuais, uma caixa de

papelão e um tapete. Essa atividade foi realizada para mostrar que a criança sente curiosidade na descoberta do corpo e que se não for trabalhado em casa, ela irá procurar obter as informações na escola ou até mesmo recorrer a lugares inapropriados. É imprescindível seria que os/as professores/as possam trabalhar esse tema na escola de modo a satisfazer a curiosidade das crianças, mostrando bonecos com órgãos genitais, em que as crianças possam nomear as partes do corpo destacando o sexo e as diferenças entre cada um e cada uma. O mais interessante é que as crianças foram respondendo todas as questões com simplicidade e corretamente, mostrando que as atividades do projeto de intervenção ficaram fixadas em suas memórias e foram compreendidas.

Em seguida, mostrei uma caixa para as crianças e disse que havia trazido, dentro dela, alguns amiguinhos para elas conhecerem. Ficaram todas curiosas querendo logo saber quem eram. Expliquei que era uma família e quando tirei o primeiro boneco ficaram admirados. Perguntei: “Vocês sabem quem é essa aqui?”, e elas responderam em coro: “É a mamãe!”. Abaixo, compartilho um diálogo com os/as alunos/as deste momento.

Professora: “E como se chamam os órgãos que tem no corpo da mamãe?”

Crianças: “Peitos!”

Professora: “Sim, mas também pode ser chamado de outro nome, sabiam? São os seios. Vocês sabiam que assim como as pessoas, esses órgãos do nosso corpo também têm apelidos e também têm seu próprio nome. E como podemos chamar esse órgão aqui da mulher?”

Crianças: “A *titita*, *vagia*, *vagino*, *vagina*”.

Professora: “Isso mesmo! O nome mesmo é *vagina*, mas a maneira que vocês conhecem e chamam também é certa. Como é que vocês chamam?”

Crianças: “*Titita*, *cocota*, *perereca*, *piquita*, *xoxota*.”

Crianças: “Tia, esse é o apelido, né?”

Nina: “Tia, quando eu *tô* com a mão aqui né, minha mãe diz assim: - Tira a mão do bicho!” [risos]

Em seguida, mostrei outro boneco que representava o papai da família.

Professora: “Qual o nome dessa parte do corpo?”  
Crianças: “Pintinho, pinta”  
Crianças: “Tia, tem o nome dele?”  
Professora: “Tem sim, mas primeiro quero saber como vocês chamam, o apelido?”  
Juraci: “É tênis!”  
Professora: “E em casa, como a mamãe chama esse órgão?”  
Jaci: “Titinta!”  
Professora: “Muito bem, o nome desse órgão é pênis. Olha aqui pertinho do pênis tem dois saquinhos”.  
Criança: [Risos].  
Professora: “E é nesses saquinhos do papai que ficam as sementinhas que vão lá pra barriga da mamãe e é assim que surge o bebê”.

Mostrei para as crianças as diferenças entre homem e mulher. Depois mostrei para elas, a vovó, o vovô, a menina e o menino e observamos os detalhes do corpo de cada boneco. Em seguida, deixei as crianças pegarem nos bonecos e mostrarem para os/as colegas denominando cada órgão. As crianças expressam sua curiosidade constantemente na busca de conhecer outros corpos, além do seu próprio.

Observam estas partes do corpo nos bonecos e bonecas e também exploram seus corpos e dos/as coleguinhas. Nem sempre é permitido a elas, nas instituições educativas, brincar com os corpos de bonecos/as sexuais e explorá-los e muito menos os próprios corpos. A maioria dos/as bonecos/as é assexual. A boneca Barbie, por exemplo, apesar de ser uma mulher adulta, não tem vulva. O mesmo se aplica ao seu companheiro, o Ken, que não tem pênis. (XAVIER FILHA, 2012, p. 26).

Nesse sentido, ao apresentar os bonecos sexuais com as crianças, tive a intencionalidade de satisfazer, de certa forma, a curiosidade das crianças que nos últimos dias estava bastante evidente. A atividade ocorreu de forma espontânea, pois as crianças já aceitavam tudo com naturalidade.

## **Hora da modelagem e da exposição das atividades**

Para esta atividade, foi utilizada massa de modelar de diversas cores e TNT como tapete. Fizemos uma pequena roda e entreguei para as crianças massa de modelar e pedi que eles modelassem uma parte do corpo que quisessem. As crianças modelaram bumbum, cabeça, a pintinha, seios, braços, cabelo, pé, dentre outros.

Ao final, na hora da saída, as crianças chamaram seus pais para apreciar as suas atividades expostas. Elas estavam orgulhosas em mostrar suas produções para seus pais e suas mães. Era visível a felicidade em seus rostos.

Antes da execução deste projeto, os pais e as mães dos/as alunos/as foram convocados/as para uma reunião de elucidação e consentimento, na qual foram explicados os objetivos, a necessidade e a importância do trabalho com as crianças. Nesse momento, tive algumas preocupações como: o que os pais vão pensar? Como vão reagir? Vou ser recriminada? Esses pensamentos surgem porque, em geral, na escola existe um conjunto heterogêneo de normas, teorias, atitudes e receios frente à expressão da sexualidade da criança que é controlada em seus corpos por meio também do olhar da família sobre a atitude da professora. Estamos, na verdade, diante de um sistema complexo de controle de corpos.

## **Últimas palavras para suscitar um novo debate**

Com os achados da pesquisa realizada, foi possível perceber que são muitas as manifestações da sexualidade infantil expressas pelas crianças e o quanto é importante valorizar essas expressões, buscando orientar as crianças quanto ao conhecimento do próprio corpo. Quando iniciei o trabalho com as crianças, nas rodas de conversa, quando falávamos sobre namoro e o nome dos órgãos genitais, percebi que ficavam tímidas, porém, com a continuação do trabalho e a naturalidade com que eu tentava conversar com elas, passaram a tratar do assunto de forma natural e espontânea.

Quando o assunto sexualidade é colocado de maneira natural, ele vai se tornando algo comum, mas se é colocado de maneira maliciosa acaba se tornando embaraçoso. Então, esse tema tem de

ser encarado com naturalidade, tanto pelos pais e pelas mães quanto pela escola.

O modelo de educação sexual que tenho em mente está mais próximo da experiência da leitura de livros de ficção e poesia, de ver filmes e do envolvimento em discussões surpreendentes e interessantes, pois quando nos envolvemos em atividades que desafiam nossa imaginação, que nos propiciam questões para refletir e que nos fazem chegar mais perto da indeterminação do Eros e da paixão, nós sempre temos algo mais a fazer, algo mais a pensar. (BRITZMAN *apud* RIBEIRO 2012, p. 215).

Isso vale, fundamentalmente, para as crianças pequenas. É preciso que se pense nas atividades para que elas não só perguntem, mas usem a corporeidade na exploração dos espaços. Aponto a importância deste trabalho, no sentido de valorizar as expressões de sexualidade infantil, buscando orientá-las quanto ao conhecimento do próprio corpo e a prevenção de problemas graves como a pedofilia e outros tipos de violência aos quais estão/são submetidas. Nesse sentido, torna-se

[...] indispensável admitir que a escola, como qualquer outra instância social, é, queiramos ou não, um espaço sexualizado e generificado. Na instituição escolar, estão presentes as concepções de gênero e sexuais, que histórica e socialmente, constituem uma determinada sociedade. (LOURO, 1997 *apud* ARAÚJO, 2012, p. 44).

O estudo desta temática foi positivo, considerando que foi possível sensibilizar as mães, os pais ou os responsáveis dos/as alunos/as, como também pela oportunidade de refletir mais sobre a minha prática diante das situações vivenciadas.

O objetivo desta pesquisa, de modo geral, foi compreender a importância do trabalho com a sexualidade infantil nas aulas com crianças em idade pré-escolar (quatro e cinco anos de idades). A expressão da sexualidade infantil, bem como a curiosidade que as crianças apresentam sobre o próprio corpo, não parece de fácil abordagem para professores/as, mães/pais, principalmente na Educação Infantil. As famílias, em geral, consideram que deve ser

da escola a iniciativa de pautar questões relacionadas à sexualidade. As famílias também, geralmente, manifestam repressão a qualquer manifestação da sexualidade, sugerindo que os/as professores/as tenham cuidado ao tratar sobre as questões relacionadas a esta temática na sala de aula.

Com o projeto de intervenção realizado com as crianças, pude observar que, além de deixá-las bastante à vontade, também possibilitou mais confiança, conhecimento do corpo e informações de como cuidar e preservar seus corpos. Como resposta aos problemas desta pesquisa: como acontecem as expressões de sexualidade na infância e como discutir a orientação da sexualidade das crianças na sala de aula?

As expressões da sexualidade infantil acontecem das mais diversas formas e, em geral, ocorrem com mais frequência no espaço da escola, onde a criança está interagindo com outras da sua mesma faixa etária e compartilham curiosidades. Porém, Louro (2000, p. 78) ressalta que a “escola atua por incentivar a sexualidade ‘normal’ e simultaneamente contê-la”.

Embora o tema desta pesquisa não seja sobre gênero, coloco aqui esse tema em discussão, pois se trata de assunto muito presente no cotidiano das crianças, essencialmente no contexto da sala de aula, estando relacionado com a sexualidade.

Um aspecto me chamou atenção durante a atividade realizada em que houve a rejeição das cores por parte de algumas crianças, o que na verdade é muito comum entre elas, pois esses conceitos têm se passado secularmente e são atribuídos, algumas vezes, pelos familiares, amigos/as, dentre outras pessoas e instituições, porém, esses conceitos têm sofrido quebra de paradigmas nos últimos anos com as discussões de gênero na sala de aula.

Louro (2000) destaca que gênero é uma construção cultural feita sobre diferenças sexuais. Gênero está ligado a uma constituição social, constituindo masculinidade e feminilidade nas relações sociais, culturais e históricas. Antes que alguém pergunte se houve dificuldades para a realização desta pesquisa, respondo que sim! Certamente.

Então faço o seguinte questionamento, se os Parâmetros Curriculares Nacionais, juntamente com os temas transversais, fossem



incorporados no planejamento das escolas e discutidos amplamente, haveria a dificuldade de se trabalhar a sexualidade nas escolas ou para isso seria necessário um projeto de intervenção? Como professores/as é preciso estar atentos/as às nossas ações, buscar discutir essa temática na formação permanente em que, muitas vezes, não é considerada relevante nas Instituições de Educação Infantil.

Acredito que teríamos algumas dificuldades, sim, mas nem tanto como na realidade atual, pois embora o currículo da escola seja flexível e o/a professor/a possa interferir nele, percebo que o currículo proposto na escola de Educação Infantil é unificado e não prevê tratar da sexualidade de forma específica e detalhada.

De outra forma, seria possível ampliar a discussão sobre a sexualidade infantil nas escolas municipais da cidade de Teresina, pois, como professora, é possível abrir essa discussão sozinha, mas com apoio maior por parte dos/as colegas professores/as e, quem sabe, até da Secretaria Municipal de Educação de Teresina, seria muito mais positivo e eficiente.

Nessa discussão, surge ainda outra questão: a maioria de nós, professores/as somos mulheres e passamos por um processo de silenciamento em que não devemos falar de sexo e, para muitas mulheres, esse assunto ainda é um tabu que não deve ser discutido nem de forma íntima, muito menos na sala de aula. E essa foi uma das dificuldades que encontrei, tanto para superar os tabus que me cercavam como para enfrentar os de algumas professoras que questionavam o meu objeto de estudo, tentando me desencorajar e sugerindo que eu buscasse outra temática. Não desisti, pois diante de estímulos advindos da curiosidade dos/as meus/minhas alunos/as e parafraseando a minha orientadora, Valdenia Sampaio, que sempre dizia: “Não é você quem escolhe o objeto de estudo, é ele quem escolhe você”, decidi então que seria esse o meu caminho.

Talvez fosse mais fácil lidar com temáticas da literatura com que até me identifico ou brincadeiras na Educação Infantil, sem desmerecer essa linha de pesquisa, mas a sexualidade é uma temática muito delicada e pouco abordada em sala de aula, principalmente na Educação Infantil. Em meu cotidiano como docente pude comprovar essa assertiva. Enfrentei alguns preconceitos e intolerâncias em minha caminhada e, mesmo assim, continuei a buscar respostas para os

meus questionamentos sobre esse assunto que, ainda, é silenciado nas escolas.

Que esse seja apenas o meu começo!

## Referências

ARAÚJO, Valdenia Pinto Sampaio. **Educação e diversidade(s): qual a cor da homofobia no arco-íris da escola?** 2012. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI, Teresina, 2012.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: **Pluralidade Cultural, Orientação Sexual**. Brasília: MEC/ SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1988.

COLE, Babette. **Mamãe botou um ovo!** 7. ed. São Paulo: Ática, 2008.

DAMIANI, Magda Floriana. **Sobre pesquisas do tipo intervenção**. 2012. Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/pesquisa-acao>>. Acesso em: 3 abr. 2014.

FELIPE, Jane. Sexualidade na Infância: Dilemas da Formação Docente. In: XAVIER FILHA, Constantina (Org.). **Sexualidade, gênero e diferenças na educação das infâncias**. Campo Grande, Ed. UFMS, 2012. p. 47-58.

\_\_\_\_\_. Afinal, quem é mesmo pedófilo? **Cadernos Pagu**, v. 26, p. 201-223, jan./jun., 2006.

\_\_\_\_\_; GUIZZO, Bianca Salazar. Entre Batons, esmaltes e fantasias. In: MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela de F. R. (Org.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 31-40.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. 9. ed. Porto Alegre: L&PM, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, gênero e sexualidade**. Lisboa/PT: Porto Editora, 2000.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. DA. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1989.

MANGOLD, Maritânia *et al.* **Sexualidade na Infância**. 2008. Disponível em: <[www.uncnet.br/apps/pesquisa/pdf/.../SEXUALIDADE\\_INFANTIL.pdf](http://www.uncnet.br/apps/pesquisa/pdf/.../SEXUALIDADE_INFANTIL.pdf)>. Acesso em: 3 abr. 2014.

PIAGET, Jean; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro, Difel, 1978.

RIBEIRO, Cláudia Maria. Pedagogizando prazeres de crianças pequenas ou... educando para as sexualidades. In: XAVIER FILHA, Constantina (Org.). **Sexualidade, gênero e diferenças na educação das infâncias**. Campo Grande, Ed. UFMS, 2012. p. 203-216.

SILVA, Maria Cecília Pereira da. **Sexualidade começa na Infância**. (Org.). São Paulo: Casa do Psicólogo. 2007.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo. Martins Fontes, 1991.

XAVIER FILHA, Constantina (Org.). **Sexualidade, gênero e diferenças na educação das infâncias**. Campo Grande, Ed. UFMS, 2012.

# O ENSINO INTERDISCIPLINAR DA MÚSICA: COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Francelice Carvalho Mendes dos Santos*

*Leontina Pereira Lopes*

## **Introdução**

**E**ste estudo versa sobre a música como ferramenta essencial para o processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que ela funciona como mecanismo de desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais nos educandos, contribuindo para que estes protagonizem atitudes coerentes e saudáveis para sua formação global, refletindo, assim, na família e na sociedade.

Nesse sentido, esta pesquisa teve como objeto de estudo: a música na educação infantil, a partir do qual foi constituída a seguinte problemática: que competências e habilidades os professores da educação infantil das escolas de Teresina apresentam no processo interdisciplinar de ensino da música?

Assim, foi estabelecido como objetivo geral: analisar as competências e habilidades necessárias ao professor da Educação Infantil para ensinar música de forma interdisciplinar. E como

objetivos específicos: analisar as competências e habilidades do professor da Educação Infantil para o ensino da música; discorrer sobre a importância do ensino da música para o processo de ensino e aprendizagem; e discutir a influência da música como ferramenta interdisciplinar no processo de ensino e aprendizagem.

Para alcançar os objetivos propostos, foi adotado como fundamento o paradigma interpretativo com enfoque qualitativo, “[...] porque o interesse central de todos os estudos nesse paradigma é o significado da vida social do sujeito e a sua elucidação pelo pesquisador” (MOREIRA; CALEFFE, 2006, p. 60). Assim, a investigação foi desenvolvida por meio de pesquisa de campo realizada em três escolas, sendo duas privadas e uma pública, nas quais foram aplicados questionários contendo perguntas abertas, tendo como partícipes dois professores, profissionais de música, que lecionam a disciplina específica na escola particular, e duas professoras polivalentes que atuam com atividades interdisciplinares na escola pública.

Como embasamento teórico, foram utilizados os seguintes autores: Antunes (1998), Bastian (2009), Brito (2003), Howard (1995), Martins (2014) e, como parte do acervo bibliográfico, foram inseridos também os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Infantil.

O ensino da música na escola traz benefícios que abrangem integralmente as fases da infância, como um instrumento didático eficaz para que os objetivos dos processos de ensino e aprendizagem sejam alcançados. Sendo assim, com base no problema de pesquisa deste estudo, buscamos responder às seguintes questões norteadoras: Quais as competências e habilidades do professor da Educação Infantil para o ensino da música? Qual a importância do ensino da música para o processo de ensino e aprendizagem? Qual a influência da música como ferramenta interdisciplinar no processo de ensino e aprendizagem?

Diante dessas questões, ressaltamos que o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) orienta que um dos eixos a serem trabalhados na educação infantil é o conhecimento da música, considerando sua estrutura organizada por idade e, principalmente, observando as características das faixas etárias.

Todos os conhecimentos, ao serem aplicados, devem ter conteúdos organizados, objetivos e orientações didáticas ao professor para que sua prática possa desenvolver todos os conhecimentos, inclusive o musical, sem negligenciá-los em sala de aula.

## **O ensino da música como ferramenta interdisciplinar na escola**

As discussões acerca da interdisciplina na educação têm muita repercussão junto aos professores e educadores em geral. Tal prática dar-se em razão da importância de se interligar uma disciplina a outra sem que nenhuma perca a sua dimensão, sem fragmentar seus conhecimentos teóricos e práticos. Barbosa (2012, p. 95) apresenta o seguinte conceito de interdisciplina:

Já o prefixo “inter” vai indicar a inter-relação entre duas ou mais disciplinas, sem que nenhuma se sobressaia sobre as outras, mas que se estabeleça uma relação de reciprocidade e colaboração, com o desaparecimento de fronteiras entre as áreas de conhecimento.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte para a Educação Infantil (PCNs) orientam que, pelo menos três vezes por semana, durante um período de trinta minutos, o professor pode planejar o estudo da música para as crianças como atividade lúdica, considerando que esta disciplina tem tudo a ver com o brincar, como já foi dito. Porém, nesse mesmo planejamento, pode prever metodologias que envolvam a interdisciplinaridade da música com uma ou mais disciplinas, relacionando seus conteúdos para aprofundar o conhecimento e simultaneamente contribuir para a criança assimilar melhor o assunto (BRASIL, 1997).

Utilizar a música como ferramenta interdisciplinar é um desafio para todos, mas a partir do momento que todos os agentes da educação abrirem os seus horizontes para valorizar essa linguagem como colaboradora do ensino, muitos resultados positivos começarão a ser vistos na vida do educando e no cotidiano da escola. No entanto, faz-se urgente uma reformulação no currículo escolar, bem como na formação do docente que limita a visualização da conexão entre as disciplinas e a relação entre os conteúdos estudados.

A concepção de conhecimento em música que emerge dessa experiência ganha especial relevância quando se toma por referência uma educação comprometida com as características de formação humana apontadas acima – um compromisso que exigirá da escola não apenas uma revisão de todo o seu projeto curricular, mas também que considere cuidadosamente a construção de conhecimento a respeito do mundo natural e a própria constituição do aluno enquanto ser humano como processos simultâneos, integrados e indissociáveis. (BREIM, 2012, p. 168).

Ratificamos que o ensino musical não é apenas uma atividade lúdica, mas uma área do conhecimento que requer disciplina, concentração e empenho de todos para estudá-la, por isso, fazer música apenas por fazer não é interessante para a escola, para o educando e nem para educador. É necessária uma conscientização para que haja um despertar, sabendo que qualquer conhecimento precisa ser atrelado a um significado, por isso, a música pode contribuir substancialmente para as seguintes disciplinas: Educação Física, Matemática, Língua Portuguesa, Literatura e outras.

Na Educação Física, a dança é uma forma que a criança encontra de familiariza-se com o som e suas variações. Essas duas artes juntas podem significativamente auxiliar o trabalho com a expressão corporal, bem como ensinar a criança sobre a lateralidade, trabalhando o equilíbrio; ensinando sobre o corpo e os sons que ele pode produzir. Atividades simples como: bater palmas, bater os pés, estalar os dedos, relacionadas à música podem mudar o interesse do aluno por ambas as disciplinas.

A Matemática é a área que a maioria dos alunos encontra dificuldades. Música e matemática têm muitas semelhanças, pois a nossa sensibilidade está ligado à lógica do nosso cérebro. Para ajudar o aluno a desenvolver o pensamento concreto e abstrato, nada melhor que trabalhar as notas musicais e seus valores. Isso desafiará os alunos a contar os compassos e construí-los, constituindo, assim, um ótimo recurso para o desenvolvimento do raciocínio lógico. Canções com temas matemáticos também podem ser cantadas para favorecer a fase das descobertas dos numerais com somas e abstrações simples.

A Língua Portuguesa é uma disciplina que pode incentivar o gosto pela leitura, reflexão e escrita. Muitas atividades podem

ser desenvolvidas para contribuir com as dificuldades iniciais da alfabetização e descoberta das letras, considerando o fonema. O professor pode criar o alfabeto musical criado por ele ou pela própria turma, e incluir cantigas de rodas que falem do cotidiano do aluno e que tenham um repertório de palavras simplificadas.

Para a Literatura, os contos infantis são, indiscutivelmente, musicalizados. Raramente, alguma história infantil não tem a sua trilha sonora particular. Nesta importante disciplina, o professor deverá conhecer as canções e trabalhar com os alunos improvisações, adaptações das letras, criação de paródias e poesias, a fim de estimular a criatividade. Não importa o trabalho que o professor decida realizar, o importante é que seja prazeroso. O que não pode acontecer é fazer da aula de música uma aula cansativa, devendo o professor sempre estar bem preparado.

### **As competências e habilidades do professor para o ensino da música**

O preparo do professor para a prática docente é de suma importância para o ensino, pois, sem o preparo acadêmico e técnico, ele terá limitações que o impedirão de atingir os objetivos da educação. O que chamamos de prática docente são exatamente as atividades desenvolvidas pelo professor. Nesse sentido, é a práxis e a ação simultaneamente organizada, planejada, com um fim específico que é garantir o conhecimento. Como afirma Vieira (2012, p. 32): “Além da formação teórica e prática (estágios) da graduação, a formação continuada e frequente é caminho a ser percorrido no intuito de realizar um trabalho de qualidade”.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte para a Educação Infantil, no capítulo que trata do ensino da música nos anos iniciais, fica evidente que há um interesse da educação e um reconhecimento de que a inserção da música na infância pode ser eficaz para o desenvolvimento global do aluno. No seu conteúdo, contém orientações básicas para que o professor da educação infantil possa aplicar a linguagem musical como ferramenta didática (BRASIL, 1997). Porém, o grande desafio está no treinamento do professor para esta aplicação, pois, apesar de todo preparo acadêmico, das exigências feitas por lei, da existência da disciplina no



currículo escolar, os docentes ainda não têm um preparo devido para organizar didaticamente tal tarefa em suas atividades pedagógicas.

Para que a educação musical seja real e atuante na escola é vital a realização da capacitação dos professores em exercício. Sabemos que, na nossa cultura, e devido à era do capitalismo, encontramos obstáculos que vão do financeiro ao educacional, e que muitas vezes precisam, dentro da escala de valores, estar presentes na prioridade escolar, como cita Bastian (2009, p. 135): “O lugar da música é no centro, não na periferia”. Para que gestores, educadores e outros profissionais envolvidos com essa temática ponham a música no centro da educação como aliada veemente é necessário um programa de capacitação do professor, objetivando treiná-los para terem competências e habilidades a fim de exercerem a educação musical com firmeza e segurança.

Compreendemos que competências são os conhecimentos teóricos de uma determinada área que mobiliza todos os saberes e habilidades. No caso da música, refere-se ao domínio musical, ao conhecimento pelo menos básico, ao tipo de reflexão e bagagem que o professor trará consigo para repassar ao educando. Já as habilidades são uma competência de ordem particular, ou seja, são os procedimentos, as ações; é exatamente o fazer musical, colocar as competências cognitivas em práticas de forma consciente e organizada.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais orientam:

A organização dos conteúdos para o trabalho na área de música, nas instituições de educação infantil deverá, acima de tudo, respeitar o nível de percepção e desenvolvimento musical e global das crianças em cada fase, bem como as diferenças socioculturais entre os grupos de crianças das muitas regiões do país. (BRASIL, 2007, p. 57).

Como exigir desse professor a organização e aplicação destes conteúdos? O primeiro passo consiste em despertar nele a consciência desta importância, partindo em seguida para a capacitação. Para adquirir as competências necessárias, o professor precisa estar inteirado das exigências prescritas nos PCNs, nele o professor encontrará o norte para conhecer as expressões musicais das crianças

em cada fase, bem como os conteúdos exigidos. Vencendo esta etapa, buscará então o conhecimento musical básico, por meio de capacitação e de treinamento oferecidos pela escola.

No ensino da música, podemos ter necessariamente dois perfis de professor: o primeiro perfil refere-se ao professor que não é formado na área, mas que busca na formação continuada novos conhecimentos para atuar e aprimorar-se para ensinar o básico; o segundo perfil é do professor licenciado em música, aquele que possui conhecimentos técnicos e teóricos para o ensino musical, permitindo, com isso, o fomento de competências e habilidades exigidas pelas Diretrizes Curriculares do Curso de Formação em Música, expressas no artigo 4º:

Art. 4º O curso de graduação em Música deve possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências e habilidades para:

I - intervir na sociedade de acordo com suas manifestações culturais, demonstrando

sensibilidade e criação artísticas e excelência prática;

II - viabilizar pesquisa científica e tecnológica em Música, visando à criação, compreensão e difusão da cultura e seu desenvolvimento;

III - atuar, de forma significativa, nas manifestações musicais, instituídas ou emergentes;

IV - atuar nos diferenciados espaços culturais e, especialmente, em articulação com

instituição de ensino específico de Música;

V - estimular criações musicais e sua divulgação como manifestação do potencial

Artístico. (BRASIL, 2004, p. 2).

O professor da educação infantil precisa, antes de tudo, integrar a sua vivência musical às suas experiências em sala de aula. Não basta apenas cantar músicas repetidas com as crianças, ou apenas promover um pequeno momento para cantigas de rodas ou temáticas, mas precisa ter o conhecimento teórico musical no que diz respeito a: sons graves e agudos, melodias, ritmo, percepção e harmonia, ou seja, elementos básicos da música. A partir de então, ele poderá aplicar esses conceitos, desenvolvendo habilidades. Nesse sentido:

Os currículos de arte precisam ser apresentados por professores ou outros indivíduos com um profundo conhecimento de como pensar no meio artístico. Se a área é a música, o professor deve ser capaz de pensar musicalmente e não apenas introduzir a música através da linguagem ou da lógica. (GARDNER, 1995, p. 124).

Organizar o conhecimento da música à prática pedagógica requer embasamento teórico musical básico. Ao superar essas limitações, o trabalho didático será enriquecido e a articulação desses conhecimentos será totalmente possível, dentro do contexto da aula, pois sabemos que a música quando bem elaborada pode contribuir para as diversas áreas da vida da criança, considerando todos os processos a serem desenvolvidos como: cognitivos, motores, sociais e, principalmente, emocionais.

Embora não seja uma tarefa fácil, para exemplificar como utilizar a música como mecanismos para atender às fases de desenvolvimento das crianças, apresentaremos as seguintes sugestões: ao trabalhar sons graves e agudos, o professor pode contribuir para aguçar a percepção auditiva do aluno, podendo ser feito esse exercício com instrumentos de percussão elaborados pelos próprios alunos, com material reciclado, por exemplo; ao trabalhar as notas musicais, os alunos estimularão a memória musical, distinguindo sons, timbres de vozes e instrumentos, possibilitando o desenvolvimento cognitivo, ajudando na retenção de mais conteúdos.

Já o ritmo contribui firmemente para a motricidade da criança. Nesse contexto, o professor deve fazer do próprio corpo da criança um recurso: bater palmas; ouvir as batidas do coração, sentindo os sons fortes e fracos; estimular a articulação dos sons para o desenvolvimento da linguagem oral e do canto de cantigas regionais com estilos diferentes. A harmonia é uma forma de educar a criança para o canto em grupo, para a formação de um coro infantil e de uma bandinha rítmica como parte do contexto musical, oportunizando momentos sociais que influenciarão nas relações interpessoais na sala de aula, na escola e na família.

Para alcançar estes objetivos é imprescindível que o educador tenha o conhecimento geral das expressões musicais inerentes a essa fase. Dessa forma, poderá aplicar os métodos corretos e obter os resultados eficazes. Para obter esses conhecimentos, o professor

deve apropriar-se de leituras sobre o assunto, bem como investir na formação continuada, em treinamentos e capacitações.

### **Análises dos dados coletados**

Atualmente, no Brasil, o ensino da música na educação básica tornou-se obrigatório para todas as instituições de ensino formal. Depois da Lei Federal nº 11.769/2008 ser sancionada, todas as escolas tiveram um prazo de três anos para adaptarem-se à nova proposta, de modo que educadores e gestores pudessem planejar de forma sistematizada a inclusão da linguagem musical como disciplina escolar (BRASIL, 2013). Alguns anos depois, encontramos algumas realidades, principalmente na rede pública, que estão aquém do esperado e imposto pela lei.

Diante desse contexto, foi perguntado: em sua opinião, quais as principais dificuldades que as escolas enfrentam para inserir a música como disciplina curricular? As afirmações das partícipes estão expressas na sequência:

**P1** – A carência de um profissional habilitado que nos possibilite conhecer e aplicar a técnica corretamente, pois, na ausência deste, trabalhamos a música e a dança.

**P2** – Acredito que é a falta de profissionais da área, falta de capacitação para professores que já atuam em salas de aula.

**M1** – Quando Villa-Lobos instituiu o canto orfeônico acredito que ele imaginava um Brasil bem diferente da realidade de hoje. Tal realidade diferente, o engrandecimento da cultura e do poder que a música exerce sobre as pessoas, a falta de adequação de material tanto humano quanto instrumento atrapalha.

**M2** – Interesse político, espaço apropriado, profissionais capacitados, consciência do bem proporcionado pelo estudo e apreciação musical.

Nessa questão, percebemos que as partícipes P1, P2 e M2 acreditam que a ausência de profissionais habilitados para o ensino da música produzem as dificuldades para que a lei seja cumprida de modo efetivo nas escolas. Além disso, a professora P2 ainda enfatiza que a falta de capacitação dos professores que já atuam na área também é um fator preponderante que impede o impulsionamento das técnicas e dos conteúdos a serem ministrados. O sujeito M2 acrescenta em sua resposta que as questões políticas têm interferido na implantação do conteúdo da arte musical no currículo escolar.

Sobre esse aspecto, Brito (2003, p. 52) enfatiza:

Obviamente, o trabalho realizado na área de música reflete problemas que somam à ausência de profissionais especializados há pouca (ou nenhuma) formação musical dos educadores responsáveis pela educação infantil, consequência de um sistema educacional que se descuidou quase por completo da educação estética das gerações.

Observamos que o partícipe M1 apenas retoma uma parte histórica, mostrando que é conhecedor do percurso histórico da música no Brasil, fazendo, dessa forma, um comparativo entre o passado e o presente, ao tempo que ressalta a falta de recursos humanos e materiais adequados para o a efetivação do ensino musical.

Ao examinarmos a realidade contemporânea do ensino da música, deparamo-nos com várias questões que impossibilitam que a lei seja rigorosamente atendida. Encontramos a realidade da rede privada que buscou de alguma forma desempenhar a educação musical, porém, com algumas limitações, pois o que a lei propõe não é um ensino mecanizado, mas um ensino contextualizado que proporcione à vida do educando conhecimentos culturais diversos, avaliando a música como caminho importante para esse fim. Contudo, a realidade na escola privada não leva em consideração que, para a eficácia do ensino musical, não basta apenas alguém qualificado, é imprescindível que haja investimento da gestão escolar na estrutura física e de recursos materiais que possibilitem a construção do processo artístico-musical.

O Referencial Curricular para a Educação Infantil (RECNE) sugere uma estrutura organizacional por idades a partir de dois

âmbitos que envolvem a formação pessoal e social da criança e o conhecimento de mundo. Para isso, a música é um dos eixos que deve ser trabalhado em sala de aula, visando à pluralidade da educação e à formação global desde a infância. Este eixo é parte da formação da criança de maneira intencional e integrada com todos os conteúdos aliados aos objetivos e orientações didáticas do professor, nesse sentido:

Os conteúdos abrangem, para além de fatos, conceitos e princípios, também os conhecimentos relacionados a procedimentos, atitudes, valores e normas como objetos de aprendizagem. A explicitação de conteúdos de naturezas diversas aponta para a necessidade de se trabalhar de forma intencional e integrada com conteúdos que, na maioria das vezes, não são tratados de forma explícita e consciente. (BRASIL, 2004, p. 2).

Objetivando explicar acerca do valor da música para a educação infantil, considerando as orientações didáticas oferecidas em documentos formais para a educação brasileira, foi questionado: como docente na Educação Infantil, como é a sua avaliação acerca da importância do ensino da música para o processo de ensino e aprendizagem? Diante da indagação, as partícipes declararam:

**P1** – Totalmente importante, pois contribui para o desenvolvimento da concentração, percepção, ritmo, memória musical, oralidade, interpretação, dentre outros.

**P2** – Importantíssimo, pois com ela o ensino e a aprendizagem se tornam mais agradáveis e atraentes para os pequenos. A música serve para ensinar, alegrar, acalmar...

**M1** – A música é um instrumento socializador onde ajuda a criança em todos os aspectos de sua vida, motora, cognitiva e social, além de contribuir com a aprendizagem de outras disciplinas.

**M2** – Proporcionar a socialização de indivíduo, desenvolver a capacidade intelectual, motora e lidar melhor com as emoções.

Nesse contexto, as docentes que denominamos P1 e P2 são enfáticas quando afirmam que o ensino da música para o processo de ensino e aprendizagem é importante. Ambas são professoras polivalentes na educação infantil e atuam com atividades lúdicas. Apesar de não possuírem o conhecimento técnico musical, afirmam explorar as cantigas e canções temáticas para um objetivo específico da aula.

A professora P1 coloca-se conhecedora dos aspectos inerentes a essa arte, pontuando a concentração, a percepção, o ritmo, o desenvolvimento da memória, da oralidade e da interpretação. Mostra que tem uma visão de conhecimento científico e leitura sobre o assunto. Enquanto a professora P2 destaca que, além da relevância para o ensino, tornar-se mais atraente os aspectos emocionais, ou seja, fala da sua prática real, pois sabemos que, na rotina da educação infantil, a música é utilizada para o momento de relaxamento e concentração, como afirma Brito (2003, p. 51): “No dia a dia da educação infantil brasileira, a música vem atendendo a propósitos diversos, segundo concepções pedagógicas que vigoram ou vigoraram em nosso país no decorrer do tempo”.

O que diferencia a resposta do professor especialista em música, identificado como M1, é a ênfase que dá à contribuição do ensino musical para ministrar outras disciplinas. Verificamos uma reflexão consciente pertencente ao sujeito que acredita em uma linguagem musical que não deve ser ensinada isoladamente, mas de maneira interligada, porém, em colaboração com as demais áreas.

A professora M2 destaca o aspecto social do indivíduo, pois sabemos que a música sempre esteve presente na cultura da humanidade e é reconhecida por uma modalidade que influencia o comportamento humano, desenvolvendo o equilíbrio, proporcionando um estado de bem-estar agradável, não só individual, mas coletivo. A música tem a capacidade de unir, desde que seja realizada com dinâmica e preparo, tornando a sua ação significativa.

A formação do professor é algo indispensável para que a educação aconteça de fato, não basta apenas oferecer ao aluno uma estrutura bem equipada ou uma gestão exemplar. Sem o preparo devido, não poderá exercer a sua função com excelência. Mesmo

formado, o professor precisa conscientizar-se de que a graduação é apenas o início de uma longa jornada de aprendizado.

Hoje, no Brasil, existe nas universidades públicas o curso de formação do professor de música, que possibilita o docente a elaborar e desenvolver propostas de ensino dentro do contexto escolar e a ser agente de formação do caráter do aluno como um cidadão ativo e crítico na sociedade atual. Para isso, o professor de música precisa ter o perfil adequado para exercer a docência.

É necessário que esse profissional busque constantemente atualizar-se em cursos que possam dar continuidade à sua formação. Buscar aperfeiçoar-se e não se contentar apenas com a graduação, atraindo para si dificuldades e limitações no processo de ensino e aprendizagem. Diante dessa reflexão foi indagado: a sua formação é suficiente para trabalhar a música como ferramenta didática? Aponte as principais dificuldades. Foram obtidas as seguintes respostas:

**P1** – Não, pois me falta formação teórica sobre a área, mas ainda assim eu busco trabalhar com eles.

**P2** – Não, na verdade é falha. Dentro do curso na universidade não tive nenhuma disciplina na qual fosse trabalhado música. Por isso, minha dificuldade.

**M1** – Na minha opinião, sim. Sou graduado pelo UFPI, onde fui bastante orientado acerca do trabalho didático. As dificuldades, na maioria das vezes, são as faltas de compreensão das coordenações que não tem formação adequada sobre o assunto.

**M2** – A formação não é suficiente para produzir um ensinamento musical. São necessários elementos físicos como instrumentos e ferramentas para favorecer uma aprendizagem mais eficaz e rica de conhecimento e formação acerca do assunto. As maiores dificuldades são os instrumentos que são muito caros, sobretudo, o piano. Assim como também o conhecimento musical do aluno ainda é muito limitado.



Com base nas respostas fornecidas pelos professores pesquisados, observamos que os partícipes P1 e P2 afirmam que as suas formações não são suficientes para utilizar a música como ferramenta didática. Isso se dá em razão de ambas serem professoras polivalentes, formadas em Pedagogia, curso que atualmente não oferece nenhuma disciplina que ensine sobre a Educação Musical. A professora P1 expressa essa limitação enfatizando que não possui formação teórica e, conseqüentemente, competências para aplicar o conteúdo. A mesma observação é feita pela professora P2, que faz questão de enfatizar que nas universidades não têm uma disciplina que as oriente para a teoria e prática musical. No entanto, a professora P1 coloca que mesmo diante das suas limitações busca trabalhar com os alunos.

O professor de música, licenciado e especializado pela Universidade Federal do Piauí, M1, reconhece que sua formação é suficiente para o trabalho didático de qualidade, colocando que no curso de graduação foi bem orientado acerca do processo didático a ser percorrido. Porém, uma colocação do sujeito se torna pertinente para essa discussão: ele pontua a falta de compreensão das coordenações, destacando que elas não têm formação adequada sobre o assunto.

A professora M2 destaca que somente a formação não é suficiente para o ensino musical, enfatizando que, para complementar esse processo, são necessários elementos físicos como ferramentas para favorecer uma aprendizagem rica, como, por exemplo: instrumentos musicais. Nas respostas dos dois professores de música, percebemos uma sintonia no que diz respeito ao investimento da instituição, pois, ao inserir a música no currículo escolar, não basta contratar um professor especialista, é preciso proporcionar as condições necessárias para implantar a música na aula, concedendo recursos para o fazer musical. Isso só é possível, por meio da conscientização da gestão e dos coordenadores, a partir da compreensão de que não é apenas um cumprimento da lei, por obrigação, e, sim, o melhoramento e o enriquecimento do quadro escolar.

A interdisciplinaridade é uma discussão presente na educação contemporânea, é uma área multidisciplinar que permeia os demais conhecimentos na escola, na vida e na sociedade. A pluralidade

educacional abrange as diversas áreas do conhecimento que não podem ser mais fragmentadas em si, mas trabalhadas como unidade, tendo como objetivo educar para a vida.

Para que essa ideia seja real de fato, é necessário que o professor possua tal visão amplificada e, principalmente, obtenha uma atitude diante dos desafios. Nesse sentido, interpelamos os partícipes com esta problematização: na sua concepção, de que forma o professor especialista/polivalente poderia trabalhar a música de forma interdisciplinar, a fim de que possa contribuir no processo de ensino e aprendizagem? Os partícipes ressaltaram que:

**P1** – Em todos os temas trabalhados em sala: apresentações de temáticas, nas brincadeiras e regras de convívio em grupo.

**P2** – A música é usada em todas as disciplinas, pois com ela consigo atingir o objetivo com mais êxito. A música é presença constante em nosso dia a dia. De forma direcionada para cada momento.

**M1** – Existem várias formas de contribuir com a própria música como ferramenta de auxílio para contribuir a outras disciplinas; por exemplo, existem várias técnicas, e um dos exemplos que podemos usar é a técnica da paródia, onde a troca das palavras pode auxiliar na memorização de outros conteúdos.

**M2** – O ensino musical contextualizado, produção de textos e análises de textos.

Nessa questão, identificamos que as professoras P1 e P2 não respondem claramente a pergunta. Porém, demonstram que compreendem a interdisciplinaridade musical como algo habitual da sala de aula, afirmando, no caso da P1, que são trabalhados por meio de apresentações, de brincadeiras e de aplicação de regras. Já a professora P2 é mais enfática quando afirma que todas as disciplinas perpassam pela música, a fim de conseguir os objetivos propostos.

Na verdade, percebemos que ainda não há uma clareza acerca da relação da música com as demais disciplinas, pois ainda é muito

subutilizada, ou seja, limitada apenas às cantigas e momentos temáticos em sala de aula, sem haver realmente um planejamento adequado para um diálogo mais profundo e significativo entre os diversos temas e até mesmo a fase da alfabetização das crianças, como explica Terahata (2012, p. 11):

Nesse sentido, ensinar na “escola de música” é diferente de se ensinar na “escola convencional” onde a matéria música irá conviver com todas as outras que já fazem parte do currículo educacional. Como será esta convivência? Defendemos uma inter-relação profunda e significativa, isto é, que todos os fazeres educacionais dialoguem entre si para um conhecer melhor o mundo, para melhor estar no mundo...

Os professores especialistas em música M1 e M2 respondem a questão com mais clareza e objetividade, colocando-se com mais propriedade sobre a concepção da interdisciplina no processo educacional na infância. O professor M1 afirma que existem várias formas de contribuir por meio da música para o avanço educacional das diversas áreas, porém, cita apenas a forma da paródia, que pode, segundo ele, auxiliar na memorização de outros conteúdos.

A professora M2 enfatiza que o ensino musical deve ser contextualizado, que, por meio dele, podem ser feitas produções e análises de textos. Apesar de sua resposta ser vaga e sem profundidade, a professora apenas demonstra conhecimento teórico acerca da proposta, mas não expõe como, na sua prática, isso de fato acontece.

Na pesquisa realizada, constatamos que, embora haja uma consciência sobre o conceito e de sua significância, ainda não há um planejamento adequado que faça valer a música como um saber contribuinte para todo o currículo escolar. Existe uma mentalidade restrita de que a música é apenas “arte por arte” e não uma teoria científica que traspassa o campo da ciência musical às diversas áreas do conhecimento científico.

Diante de todas essas complexidades e dificuldades, sabemos que o professor e a escola como partícipes atuantes nesse processo educacional podem, por meio de suas metodologias, bem planejadas e organizadas, ser mediadores do fazer musical para que atinjam os objetivos e obtenham o sucesso esperado com a parceria musicalização

e educação. Assim, foi perguntado: como professor e escola podem contribuir na prática para que a música seja eficazmente introduzida e esses objetivos sejam alcançados? Os sujeitos responderam o seguinte:

**P1** – Nesta escola, o nosso planejamento sempre insere a música na prática pedagógica, até porque é um dos eixos da Educação Infantil do Município de Teresina.

**P2** – Trabalhando com objetivos para que a música auxilie na melhora de cada aluno. E nunca de forma alienada, só para passar o tempo.

**M1** – A música por si só já ajuda, em seus efeitos, pois desde criança, quando ainda estamos dentro do ventre, ela nos acompanha. Os recursos técnicos que ela tem – harmonia, melodia e ritmo – nos permite trabalhar cada dificuldade encontrada, pois sua eficácia permite total suprimento das dificuldades e depende do professor saber usar tais recursos.

**M2** – Exigir o cumprimento da Lei Federal 11.769/2008, como também instituição e profissional assumirem com responsabilidade o ensino da música, visando os objetivos favorecidos pela música tais como, lidar melhor com as emoções, ampliar a capacidade intelectual e a socialização do indivíduo.

Verificamos que foram enfatizadas as dificuldades emocionais, motoras, cognitivas e sociais que muitas vezes são vivenciadas pelos alunos. A professora P1 generaliza a sua resposta, sem dizer como acontece a busca por esses objetivos, na prática. A professora P2 coloca-se de forma mais direta, afirmando que a música não pode ser alienada ou para passar tempo, porém, também não especifica como de fato a sua prática pode estar articulada com a música para ajudar os alunos em dificuldades.

O que percebemos é que, apesar do reconhecimento de que a música é um eixo para o ensino na Educação Infantil, há falta de

capacitação adequada e profissional habilitado para o exercício dessa ferramenta tão significativa, a qual é, portanto, negligenciada no processo educacional, fazendo que continue sendo apenas para momentos comemorativos e de passatempo no espaço escolar. A vivência musical em sala de aula não objetiva formar músicos, visa formar alunos conscientes, críticos e socialmente equilibrados.

O professor M1 assegura que os recursos técnicos inerentes à linguagem musical, por si só, já podem trabalhar as dificuldades do aluno, mas coloca que há um degrau a seguir, o conhecimento desses recursos. Ou seja, aqui o professor afirma que para o docente ter a música como aliada é necessário o conhecimento técnico para esse exercício, discordando do autor citado anteriormente que afirma que a experiência musical precede a teoria musical, ou seja, é no brincar que o ensino se efetiva de fato. Apesar disso, em sua resposta, o professor não esclarece como é a sua prática para que esses objetivos sejam alcançados. Com a colocação do professor, podemos acrescentar a esta pesquisa a reflexão sobre como expandir o conhecimento musical em sala de aula, sem estar restrito apenas a atividades lúdicas, como explica Bastian (2009, p. 101): “Crianças socialmente prejudicadas e menos exercitadas em seu desenvolvimento cognitivo são igualmente beneficiadas por uma educação musical expandida”.

A professora de música M2 pontua em sua resposta a exigência da Lei Federal 11.769/2008 como passo primordial para a efetivação do ensino da música na escola. Podemos verificar também a crítica ao sistema escolar, que, apesar da obrigatoriedade da lei, ainda não proporciona ao professor condições necessárias para a sua prática em sala de aula. Na resposta obtida pela professora M2, vimos que ela possui o conhecimento teórico sobre o potencial que o ensino da música tem para auxiliar os docentes quando são desafiados diante das dificuldades que os seus alunos apresentam no decorrer do processo. Confirmando o que pontua Martins (2014, p. 4): “Além disso, sua prática estimula nosso equilíbrio afetivo emocional, propiciando um sentimento de bem estar, de calma e relaxamento”. A música equilibra o ser humano, estimulando e despertando para muitas áreas que estão precisando de incentivo e reforço. Ela pode atuar individualmente e em grupo, atingindo todo o âmbito escolar e familiar, mas para que isso seja possível é necessário que gestão

e professores saiam da periferia musical e aprofundem-se nesse conhecimento expandindo, aprimorando e unindo teoria e prática.

## **Considerações finais**

A discussão acerca das questões pesquisadas partiu de um olhar crítico, considerando a aplicabilidade da música por meio de uma perspectiva interdisciplinar do ensino para as crianças, buscando discutir métodos, competências e habilidades para o professor ensinar com intencionalidade e preparo adequado.

A partir dos dados coletados, considerando os perfis distintos das escolas que foram campo de pesquisa, percebemos diferentes realidades, mesmo diante da lei que assegura a obrigatoriedade do ensino da música na escola da educação básica.

Na escola privada, vimos que o ensino da música já faz parte do currículo escolar, não apenas como uma ferramenta lúdica para passar tempo, mas como disciplina que atua no âmbito da escola com intencionalidade, exercendo o seu papel de contribuir para a construção de conhecimentos no campo da arte na educação brasileira. Portanto, os professores da referida rede, devido à formação musical, possuem as competências e habilidades para ensinar música de forma interdisciplinar, porém, com limitações no se refere a recursos materiais e ações pedagógicas que possibilitem o aprimoramento da educação musical.

Na escola pública, o professor polivalente é um profissional consciente da instrumentalidade da música para o ensino, reconhecendo as suas limitações acerca do conhecimento técnico da música, pois não são especialistas. Contudo, apesar das limitações, são reconhecedores da necessidade urgente de ampliar seus conhecimentos e de não se utilizarem da música de forma alienada, mas, sim, com objetivos direcionados, buscando nessa ferramenta um auxílio eficaz para ajudar os alunos com dificuldades de aprendizagem.

Porém, as docentes pesquisadas, na rede pública de ensino, não possuem as competências e habilidades necessárias ao professor da Educação Infantil para ensinar música de forma interdisciplinar, devido à falta de orientação pedagógica, bem como a falta de investimento

na formação continuada que as impossibilitem trabalhar esse eixo, conforme as orientações do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RECNEI).

Para o professor ensinar a disciplina música como eixo temático na educação infantil, precisa de fato ter um conhecimento básico sobre os elementos essenciais que permeiam a teoria e a prática. Tais conhecimentos referem-se a habilidades e utilização de técnicas musicais, como ritmo, sonoridade, melodias, repertórios musicais, principalmente infantis, aptidões indispensáveis ao professor de música na sociedade atual. Além da necessidade de possuir um pensamento reflexivo e crítico, ou seja, um pensamento artístico nas dimensões culturais, sociais, tecnológicas e científicas.

Constatamos que a formação ainda não é suficiente, mesmo os professores especialistas possuem limitações para que o ensino da música seja algo real no âmbito escolar. Os professores polivalentes reconhecem a importância e a necessidade, todavia, estão limitados por falta de cursos e de investimento na formação continuada que os capacitem para o ensino em questão.

A importância da música para o processo de ensino é uma opinião unânime entre os educadores, quando todos reconhecem essa ferramenta como imprescindível para o ensino ser eficaz. Os professores polivalentes e músicos pesquisados expressam que o ensino da música contribui para a formação global da criança, tanto nas disciplinas que exigem mais do aluno – aspecto cognitivo e motor, quanto em questões mais subjetivas – dimensão emocional e social.

Porém, ainda há um longo caminho a percorrer, de modo que a escola ainda necessita de um planejamento adequado para a implantação da disciplina musical, em que muitas, ainda, principalmente da rede pública, estão negligenciando a exigência da Lei 11. 769/2008, que trata da obrigatoriedade da música na escola.

Apesar da consciência da necessidade, atestamos que os profissionais formados para ensinar música ainda são limitados com relação à praticidade que faz com que a música penetre e faça a diferença, contribuindo para as demais áreas de conhecimento. Reafirmamos que não é uma questão de conscientização sobre a importância, mas uma questão de parceria pedagógica, buscando a

melhoria do processo de ensino e aprendizagem, tendo a ferramenta didática musical como aliada.

Há também uma necessidade de formação nas faculdades de Licenciatura em Pedagogia, sendo necessário incluir, na matriz curricular, a disciplina de Educação Musical, assim como existem tantas outras, como, por exemplo, Ecopedagogia e Diversidade Cultural. A Educação musical é algo urgente na formação inicial e continuada dos pedagogos, e para superar o perfil de profissionais limitados para esse ensino, conforme orientação do RECNEI, precisam ser desenvolvidas ações e discussões em eventos como congressos, bem como pesquisas científicas que possibilitem o avanço das questões aqui estudadas.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. **As inteligências múltiplas e seus estímulos.**

Campinas, SP: Papirus, 1998. (Coleção Papirus Educação).

BARBOSA, A. M. **Inquietações e mudanças no ensino da Arte.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BASTIAN, H. G. **Música na escola:** a contribuição do ensino da música no aprendizado e no convívio social da criança. Trad. Paulo F. Valério. 1. ed. São Paulo: Paulinas, 2009.

BREIM, R. O músico educador e o educador músico. In: JORDÃO, G; ALLUCCI, R; MOLINA, S. **A Música na escola.** São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012. p. 167-169.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** arte / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. p. 130.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares do curso de formação em música.** Brasília: MEC, 2004. p. 02-03.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de



Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.

BRITO, T. A. **Música na Educação Infantil**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas: a teoria e a prática**. Trad. Maria Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MARTINS, E. T. L. A música na escola. **Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET**. Junho, 2014. Disponível em: <<http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/edicao-n7.php>>. Acesso em: 2 abr. 2016.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L.G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

TERAHATA, A. M. Música na escola: uma experiência de (com) fiar. In: JORDÃO, G; ALLUCCI, R; MOLINA, S. **A Música na escola**. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012. p. 11-13.

# O PAPEL DO PEDAGOGO EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS DE ENSINO: UM OLHAR SOBRE O AMBIENTE HOSPITALAR

*Eneida dos Santos Silva Carvalho*

*Suênya Marley Mourão Batista*

## Introdução

O presente estudo se propõe a fazer uma análise do trabalho do pedagogo dentro das empresas como um formulador da educação empresarial. Ou seja, investigar-se-á a atuação desse profissional em um ambiente não educativo – no caso em análise, o foco estará em um espaço hospitalar –, com vistas a entender a contribuição disso para o desenvolvimento pessoal desse sujeito e o papel dele dentro dessas instituições.

Em uma perspectiva educativa, compreende-se como necessária a atuação do pedagogo como um agente responsável pelo desenvolvimento de atividades voltadas a um processo de aprendizagem mútua. Dessa forma, tal profissional contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional dos integrantes de uma empresa e estimula-o, por meio de medidas educativas. Nesse sentido, a investigação proposta gira em torno da seguinte problemática: como o pedagogo é visto quando atua em espaços não formais de

ensino como o hospital e de que modo essa relação – dele com esses ambientes – influencia na interação social?

Tal questão norteia o objetivo geral do trabalho, que é o de investigar como o pedagogo é visto ao atuar fora do âmbito escolar tradicional e como sua relação influencia para a interação social nesses espaços. Para compreender como se dá esse processo, foram elaborados os seguintes objetivos específicos: conhecer a visão dos sujeitos pesquisados sobre a Pedagogia Hospitalar, tendo em vista a atuação do pedagogo nesse contexto; compreender o ambiente hospitalar enquanto educativo, considerando as inter-relações estabelecidas entre profissionais e pacientes; verificar o papel do pedagogo diante das possibilidades de intervenção pedagógica e educativa no contexto hospitalar.

A relevância social de tal temática se dá no sentido de conscientizar alunos da graduação em Pedagogia e pesquisadores desse âmbito sobre o vasto campo de atuação dessa área, no sentido de que a prática profissional não se restringe apenas à educação infantil ou fundamental, mas pode também se ampliar, não se limitando apenas à sala de aula tradicional.

Do ponto de vista metodológico, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, utilizando-se como base autores como: Holts (2006), Libaneo (1998), Brandão (1981) e Greco (2005). Depois, realizou-se uma pesquisa de campo em um hospital de Teresina-PI, tendo como sujeitos da investigação dois pedagogos e dois técnicos em enfermagem, os quais trabalham na referida instituição. Por meio da aplicação de questionário com perguntas abertas, foi analisada a prática e a formação profissional desses sujeitos, bem como a visão deles sobre a atuação do pedagogo nesse contexto. Também se observaram a função desses agentes, os trabalhos desenvolvidos, os resultados almejados e os obtidos e as dificuldades enfrentadas por eles.

## **A Pedagogia Empresarial e o cenário do hospital**

Estando por muito tempo associada ao ensino e ao cuidado de crianças, a Pedagogia teve seu campo de atuação ampliado. O profissional, que era um educador dentro da escola, agora se vê com

um vasto campo de trabalho, uma vez que a Pedagogia se tornou necessária para as relações viventes em todos os espaços. Segundo Holtz (2006, p.13-14),

O pedagogo é o especialista em conduzir o comportamento das pessoas – e não apenas as crianças – para uma mudança de comportamento – aprendizagem – em direção aos objetivos da Educação, o processo de formação da personalidade humana equilibrada.

Libaneo (1998) define educação como o conjunto de ações, de processos e de estruturas que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos, na relação deles com o meio natural e social. Nesse sentido, ela está voltada para todas as relações sociais. Dentro dessa vertente, a Pedagogia, aplicada a um contexto educacional, procura alternativas que estimulem modificações nas pessoas e que aperfeiçoam a qualidade do trabalho delas, estimulando a compreensão e a empatia para com o outro e motivando-as a organizar planos com pontos positivos que auxiliem o pedagogo na empresa.

Nesse contexto, surge a Pedagogia Empresarial, que existe para dar suporte tanto em relação à estruturação das mudanças em uma empresa quanto em relação à ampliação e à aquisição de conhecimento no espaço organizacional. Greco (2005, p. 39) afirma que, dentre outras tarefas, o pedagogo empresarial atua como “[...] o mediador e o articulador de ações educacionais na administração de informação dentro do processo contínuo de mudanças de gestão do conhecimento.”

A Pedagogia se tornou, então, importante para empresas e organizações, quando essas visam metas e objetivos equiparados com seus concorrentes, que trabalham com o mesmo intuito, objetivando ampliar a capacidade de aprendizagem do seu trabalhador e ter uma mão de obra mais qualificada para o alcance dos resultados almejados.

No contexto hospitalar, a Pedagogia se tornou primordial para o desenvolvimento do tratamento de crianças e de adolescentes que são submetidos a tratamentos prolongados e que precisam estar em período integral no hospital, ou seja, fora do seu convívio familiar e escolar. Sendo Esteves (2008),

Tendo em vista o embasamento legal, contido na legislação vigente que ampara e legitima o direito à educação, os hospitais devem dispor às crianças e adolescentes um atendimento educacional de qualidade e igualdade de condições de desenvolvimento intelectual e pedagógico. A inserção do ambiente escolar no período de internação é importante para a recuperação da saúde da criança, já que reduz a ansiedade e o medo advindos do processo da doença.

Nessa vertente, compreende-se que a Pedagogia Hospitalar trouxe um novo olhar clínico para o tratamento desses sujeitos. Ou seja, está sendo inserido um novo modelo de atendimento em hospital, ficando clara a intenção de se oferecer um atendimento humanizado e de integração social.

Alguns hospitais já têm a visão de humanização do tratamento de pacientes que são submetidos a procedimentos prolongados, não sendo analisados somente pelo aspecto físico, mas, também, pelo social, uma vez que, com essa prática, será tratada a pessoa, e não somente a sua enfermidade.

Dessa forma, a sala de aula hospitalar vem ganhando novas frentes dentro do hospital, uma vez que é estabelecida justamente para o atendimento educacional, voltado para pacientes que estejam em período integral nesse ambiente, acometidos por doenças crônicas e impossibilitados de frequentar a escola durante o tratamento. O pedagogo tem grande influência nessa perceptiva de melhora, uma vez que lidará diretamente com a criança ou o adolescente, atuando como educador ou como gestor dentro desse espaço, contribuindo com a equipe hospitalar.

Segundo Matos (2009), a Pedagogia Hospitalar, com o devido respaldo científico, constitui-se como uma inovadora forma de enfrentar os problemas clínicos com elevado nível de discernimento. Entende-se, assim, que o pedagogo precisa não apenas de sua graduação, mas de cursos de capacitação, de especializações e de outras formações que poderão complementar sua prática dentro do hospital, porque ele estará lidando com alunos que estão sendo afetados pelo estado de saúde deles.

A Pedagogia Hospitalar visa oferecer continuidade às atividades escolares do estudante hospitalizado. Tal prática tem respaldo legal,

sendo amparada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990), no seu Art. 4º, que responsabiliza a família, a sociedade e o poder público pelo direito à educação para todas as crianças e todos os adolescentes (BRASIL, 1990).

Em relação à formação do pedagogo, ela deve suprir todas as necessidades que possibilitem a sua atuação no processo de ensino, o qual pode se estabelecer em diferentes espaços, podendo ser em um contexto escolar ou não, uma vez que há diversas formas de educação, algumas das quais se estabelecem por meio de experiências vivenciadas em atitudes rotineiras, enquanto que outras se dão por medidas planejadas em instituições escolares. Nessa vertente, o pedagogo pode atuar não somente dentro de escolas como professor, mas também em outras entidades que tenham em seu interior práticas voltadas para a educação e a formação do indivíduo como um ser sociável.

O hospital é um desses espaços, e a atuação em ambientes como esse, quando contextualizados como campo de atuação do pedagogo, pode trazer grandes desafios para o curso de Pedagogia. Isso porque esses lugares requerem práticas multidisciplinares de ensino. Assim, como afirma Matos (2012, p. 81), “[...] a Pedagogia Hospitalar requer, pela sua especificidade, habilitados e competentes profissionais.” Dessa forma, deve haver uma integração entre teoria e prática, no sentido de que a “[...] experiência pode vir a capacitar para uma futura dedicação profissional quando a sociedade se aperceber da necessidade também do pedagogo nos centros hospitalares e espaços de saúde.” (MATOS, 2012, p. 81).

Dentre os métodos de ensino realizados dentro do hospital, o pedagogo deve dominar algumas práticas, relacionadas, por exemplo, ao desenvolvimento de atividades lúdicas, recreativas, com o envolvimento de músicas, de dramatizações e de desenhos.

Para que se atinjam os resultados almejados nessa prática, é necessário um projeto adequado, visando ao acompanhamento das atividades propostas por parte do profissional da Pedagogia e à interação entre aluno, escola e família. Nesse sentido, Matos (2012, p. 85) afirma:

Num enfoque de trabalho social insere-se a Pedagogia Hospitalar

num pluralismo de ações educativas, em cujo âmbito hospitalar muito se tem a investigar e contribuir. Com isso, estabelece-se a real necessidade da contribuição pedagógica em integração com áreas afins envolvidas.

## **Ambiente de pesquisa: o pedagogo além da instituição escolar**

Levando em consideração o fato de que a atuação do pedagogo como educador se restringiu, por décadas, à escola e o entendimento de que, hoje, a situação é diferente, por causa da crescente necessidade de intervenção pedagógica em diversas áreas, foram analisados os dados da pesquisa, coletados por meio de questionários aplicados no Hospital Universitário da Universidade Federal do Piauí (HU-UFPI), em Teresina-PI, que é administrado pela Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares (EBSERH), sendo os profissionais pesquisados pedagogos e enfermeiros, que demonstraram seu ponto de vista sobre a atuação pedagógica dentro do hospital. Pela temática do presente estudo, o local foi escolhido por ser considerado um hospital-escola. Inaugurado em 2004, o HU oferece serviços em 32 especialidades médicas e tem capacidade de atendimento estimada em 1.500 pacientes por dia.

Foi aplicado um questionário contendo seis perguntas acerca dessas atividades desenvolvidas no hospital, direcionado às duas pedagogas que atuam no HU. Outro documento contendo perguntas sobre a atuação desses profissionais foi dirigido para duas enfermeiras, que também fazem parte do quadro de funcionários do local.

No momento da pesquisa de campo, o Hospital contava com o trabalho pedagógico de duas pessoas da área, ambas do sexo feminino. A primeira entrevistada será chamada aqui de Sofia (nome fictício). Ela trabalha na área há dois anos e sete meses, é graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e tem como formação complementar uma especialização em Educação de Jovens e Adultos (EJA). A segunda participante da investigação será chamada de Rosa. É formada em Pedagogia, tem como formação complementar uma especialização em Docência no Ensino Superior e atua na área há 18 anos. Ambas são intituladas como pedagogas pelo Hospital.

Também do sexo feminino, as outras duas entrevistadas possuem graduação em Enfermagem. A primeira é especialista em Urgência e Emergência e em Enfermagem do Trabalho, atua na área há oito anos e, para preservar sua identidade, será chamada aqui de Jane. A segunda enfermeira entrevistada não possui especialização e atua nesse âmbito há 10 anos. Ela será chamada pelo nome fictício de Tereza.

## **A atuação do pedagogo no ambiente hospitalar**

Buscando analisar sua prática pedagógica dentro do ambiente hospitalar, foi questionado às duas entrevistadas pedagogas: qual sua opinião sobre a atuação do pedagogo dentro do hospital? E qual a importância dela? As participantes responderam:

No caso do HU/UFPI, que é um hospital de ensino, a atuação do pedagogo é fundamental, tanto no que se refere às práticas de ensino como no desenvolvimento de atividades de pesquisa. (Sofhia).

A atuação do pedagogo no ambiente hospitalar é de suma importância, visto que o atendimento pedagógico e as diversas formas de educação são um direito da criança e do adolescente hospitalizado. Assim, os mesmos não precisarão abandonar os estudos devido à hospitalização. (Rosa).

As duas entrevistadas, em suas respostas, remetem-se à sua atividade como uma prática essencial para o aprimoramento de aprendizados, com medidas educativas, uma vez que elas estarão trabalhando diretamente nesse sentido. Na avaliação do relato das atividades específicas da pedagoga Sofhia, observa-se que ela se restringe a ações típicas da docência. Segundo Holtz (2006, p. 6),

A pedagogia é a ciência que estuda e aplica doutrinas e princípios visando um programa de ação em relação à formação, aperfeiçoamento e estímulo de todas as faculdades da personalidade das pessoas, de acordo com ideais e objetivos definidos.



Essa programação de ações está relacionada à orientação dada aos alunos pela pedagoga Sofhia, em que se estabelecem medidas e formas de concretização das pesquisas relacionadas à iniciação científica. Nesse sentido, Matos (2010, p. 69) afirma:

A função docente, sob tal ótica, é uma perspectiva integradora da dimensão de ação e operação pessoal com atividades racionais, técnicas e práticas significativas em espaços ordenados. Uma concepção de prática educativa contempla o conceito integral da educação, enquanto melhora o crescimento e aperfeiçoamento humano, bem como a realização de cada pessoa.

A relação entre teoria e prática na atuação pedagógica como docente no hospital fica evidente quando se alinha a afirmativa de Sofhia com os pensamentos de Matos (2010) e de Holtz (2006).

Já a pedagoga Rosa permanece ligada ao atendimento pedagógico, sendo o seu trabalho voltado para práticas relacionadas a ações educativas, de modo a envolver o quadro de funcionários e os pacientes do hospital. Matos (2010, p. 85) evidencia essa prática ao afirmar que, quanto à “[...] necessidade da existência de uma práxis e uma técnica pedagógica nos hospitais, confirma-se a existência de um saber voltado à criança/adolescente num contexto hospitalar [...], justificando a pedagogia hospitalar”. Dessa forma, fica simples compreender que a Pedagogia está inteiramente ligada a esses processos, que podem ser denominados de prática pedagógica. As duas entrevistadas são formadas e capacitadas para a referida função, atuando no planejamento e na efetivação dessas ações. Podem, além disso, trabalhar de diversas formas, como docentes ou como gestoras de pessoas.

Em relação ao público a que são destinadas essas atividades, perguntou-se: qual o público-alvo do seu trabalho dentro do hospital? As participantes alegaram:

Docentes e discentes, os alunos da UFPI que estão em período de estágio, cursando as residências ou da graduação que desenvolvam alguma atividade prática. (Sofhia).

Os funcionários. (Rosa).

Pode-se observar que ambas têm públicos diferentes e atuam em áreas divergentes. Sofhia está voltada para a docência, trabalhando dentro de um contexto hospitalar. Dessa forma, ela vai agregar valores e orientações para alunos graduandos ou que estejam concluindo seu curso e precisam de orientações. Isso é possível porque o HU é um hospital-escola, voltado para essas práticas.

Holtz (2006) afirma que quem pretende educar (orientar, influenciar ou ensinar) precisa de conhecimentos pedagógicos. Desse modo, o pedagogo, dentre as atividades citadas, está equipado com os conhecimentos adequados para exercer qualquer função que envolva a educação.

Rosa tem seu trabalho voltado para a interação social, já que o seu foco está nos funcionários do Hospital. Ela trabalha com o desenvolvimento de atividades voltadas para a influência mútua de todos os participantes. Considerando a resposta da referida entrevistada, traz-se o entendimento de Matos (2010, p. 45):

Treinamentos e programas de formação profissional sustentam as mudanças e possibilitam melhores resultados com melhor qualidade de vida. Nos treinamentos com este objetivo, as técnicas são utilizadas para que os profissionais se reconheçam no processo de mudança que está sendo encetado.

Esses programas de formação profissional a que a autora se refere estão voltados à atividade de Recursos Humanos, área em que, segundo ela, o pedagogo pode se inserir dentro de uma empresa.

Por conseguinte, foi feito o questionamento: quais as práticas desenvolvidas por você, como pedagogo, no hospital? As participantes afirmaram:

Atividades relacionadas ao ensino: auxiliar na elaboração e coordenação de estudos, trabalhos, pesquisas e planos atinentes à realidade educacional/instrucional. (Sofhia).

Coordenar o processo de avaliação de desempenho dos funcionários; realizar atividades de integração dos funcionários; desenvolver projetos destinados à melhoria da qualidade de vida dos funcionários. (Rosa).

De acordo com a resposta da pedagoga Sofhia, fica evidente a sua relação com os docentes da Universidade Federal do Piauí, onde ela desenvolve atividades e um projeto relacionado à iniciação científica, estando ela claramente ligada à docência, pois, embora atue dentro do Hospital, sua ação segue os parâmetros de uma educação regular.

Acerca das atividades desenvolvidas pela pedagoga Rosa, pode-se relacioná-las ao que afirma Holtz (2006), no sentido de que o ensino é ministrado por meio da execução efetiva do projeto de construção de algo concreto, e não apenas de algo teórico mediante a representação mental, a visualização ou a imaginação. Então, fica evidente que a participação efetiva da profissional nesses processos é de suma importância, uma vez que ela elabora os meios e ensina como concretizá-los de uma forma que se atinjam os objetivos propostos.

Rosa destaca que o seu papel no mesmo ambiente que Sofhia trabalha está destinado, na verdade, ao desenvolvimento profissional, no sentido de que ela acompanhará todo o processo de aperfeiçoamento dos funcionários por meio de treinamentos, promovendo, assim, uma nova forma de trabalho e melhorando a qualidade dele.

A atuação pedagógica, para Matos (2010), deve atender às dificuldades de acordo com cada necessidade, sendo tal prática uma atividade de interação, em que se busca a aproximação entre funcionários e pacientes, ou de elaboração de projetos em conjunto com a equipe, já que vai ser trabalhada a relação social.

Acerca das atividades informadas pela pedagoga Rosa, as relações tidas nelas criam nas pessoas mudanças definitivas, de forma que atinjam novos níveis de aprendizado (HOLTZ, 2006). Nesse entendimento, assim afirma Matos (2010, p. 58):

Cabe ao pedagogo empresarial auxiliar o desenvolvimento de instrumentos e a capacitação quanto à observação sistemática do funcionário, à obtenção de dados e informações a respeito dos funcionários em termos de seu desempenho, assim como quando à proposição de medidas com vistas a corrigir os desvios constatados.

Esse processo a que tanto Holtz (2006) quanto Matos (2010) se referem remete à compreensão de que o pedagogo é, de fato, um profissional capacitado para influenciar no aperfeiçoamento de atividades já desempenhadas pelos funcionários e ao entendimento de que esse percurso se concretiza com a continuidade do processo de ensino-aprendizagem, por meio do desenvolvimento dessas atividades de capacitação e de aperfeiçoamento.

Assim, buscou-se identificar se o trabalho das pedagogas tem influenciado para aprimorar alguma atividade ou as pessoas do hospital e quais são essas práticas desenvolvidas. As entrevistadas responderam:

Sim, as atividades relacionadas na questão anterior. (Sofhia).

Sim. Atividades que promovem a integração entre os funcionários do hospital; atividades estas, também, que buscam a melhoria da qualidade de vida dos funcionários, como: comemoração de datas importantes, CineHU, criação de espaço de convivência etc. (Rosa).

Quanto a essa problemática, a pedagoga Sofhia relata que suas atividades podem vir a influenciar, sim, as atividades desenvolvidas no Hospital, uma vez que, como ela já relatou, trabalha com a iniciação científica, o que, com certeza, está relacionado interinamente ao acompanhamento desse processo.

Rosa também afirma que seu trabalho é importante para influenciar um melhor desempenho entre os funcionários do HU, pois sua prática promove a interação social, o que vai propiciar uma melhor atuação no ambiente de trabalho. A entrevistada ainda relata as atividades desenvolvidas, como a comemoração de datas festivas e a realização de atividades em que existe interação entre os participantes.

Atividades como essas podem promover a anulação da autorrejeição, gerar alegria e satisfação com a autoestima (Holtz, 2006), podendo, inclusive, aumentar a produtividade. Tais práticas interativas podem ser consideradas como o ponto de partida para o desenvolvimento do comportamento humano no que diz respeito à aprendizagem, como traz Holtz (2006, p. 52):

São atividades que devem ser praticadas diariamente, porque funcionam como exercícios que proporcionam o equilíbrio do nosso desempenho mental e físico, aumentam a oxigenação de todas as células, melhoram nosso estado de saúde. Além disso, estimulam o cérebro a liberar hormônios benéficos, como as endorfinas, que anestesiam as dores, fortalecem nosso sistema imunológico, relaxam os músculos, regularizam o funcionamento do aparelho digestivo e produzem bem-estar. Então, nossa produtividade e nossas qualidades ficam desbloqueadas, deixando a nossa “luz” brilhar.

Ao confrontar as respostas das pedagogas com o pensamento da referida autora, compreende-se que a atuação delas está claramente ligada às especificações de uma atividade voltada para a interação social e para a satisfação dos integrantes dos projetos que objetivam o aumento da produtividade. Dessa forma, essas ações pedagógicas de cunho recreativo vão incentivar as relações entre as pessoas, visando à conquista de um ambiente agradável para se trabalhar. Holtz (2006, p. 111) relata que

Esses programas deverão incentivar as relações entre as pessoas, num ambiente recreativo de descontração, nunca de tensão ou qualquer outro tipo de pressão, sempre enfocando a natureza alegre do ser humano e desenvolvendo a compreensão principalmente em relação a dois aspectos: À igualdade das necessidades emocionais e motivações das pessoas; O desenvolvimento da força da vontade, do “querer é poder”, na realização dos sonhos pessoais.

Entende-se que as emoções são importantes para o desenvolvimento humano. Desse modo, esses programas são de suma importância para a efetuação do trabalho pedagógico. Nesse sentido, foi feito o seguinte questionamento: quais são as principais dificuldades que você encontra no exercício de sua profissão, no contexto hospitalar?

Adaptar-me às especificidades de um hospital-escola. (Sofhia).

Orçamento destinado ao desenvolvimento dessas atividades. (Rosa).

Ao ponderar as respostas das duas pedagogas, compreende-se que ambas tiveram dificuldades para trabalhar em um espaço incomum à Pedagogia. Embora isso tenha ocorrido com as duas, observa-se que Sofhia se refere às dificuldades encontradas em relação às novas formas de agir, já que sua prática está voltada para a docência e, nela, a profissional deve orientar acadêmicos em conclusão de seus cursos ou mesmo aqueles que estejam efetuando alguma pesquisa no Hospital.

Já Rosa, quando indagada a respeito das dificuldades relacionadas ao seu trabalho, referiu-se à questão orçamentária, à falta de recursos. Isso porque ela desenvolve atividades voltadas para a interação social juntamente com os funcionários do HU. Esses custos podem se tornar um empecilho para o alcance dos objetivos planejados por meio das atividades interativas, tornando-se uma preocupação para a rotina da profissional. Embora ela tenha sido preparada na graduação para lidar com diferentes ocasiões em que deve ocorrer o processo educativo, tal dificuldade pode ser considerada como um agravante.

Nessa perspectiva, Matos (2010, p. 15) afirma que

A construção da prática pedagógica, para atuação em ambiente hospitalar, não pode esbarrar nas fronteiras do tradicional. As dificuldades, muitas vezes, persistem porque não se consegue ver nelas a oportunidade de uma atuação diferenciada, pois os valores e as percepções de condutas e ações estão ainda muito enraizados nas formações reducionistas.

A experiência adquirida no curso de Pedagogia permite ao profissional criar soluções para possíveis problemas, no que se refere à adaptação a novos ambientes, como também em relação a questões orçamentárias.

Em seguida, buscou-se entender como ocorre o desenvolvimento de ações como medidas educativas dentro do Hospital. Para isso, foi feita a seguinte indagação: em qual(is) momento(s) da rotina do hospital você realiza suas práticas educativas?

A rotina de trabalho do pedagogo é contínua. Portanto, as práticas educativas estão intrínsecas ao fazer diário. (Sofhia).

Durante todo o dia. (Rosa).

A pedagoga Sofhia expressa, em sua resposta, que o Hospital necessita que suas práticas sejam implementadas diariamente, o que possibilita que ela concretize suas intenções educativas, pois suas atividades estão relacionadas às práticas pedagógicas, de maneira que ela pode organizar o tempo de execução delas. Rosa também afirma que as medidas educativas por ela executadas ocorrem durante todo o processo. Isso se dá porque ela age diretamente na questão educativa e no comportamento humano.

A educação pode existir de forma livre, sendo uma das maneiras criadas pelas pessoas para tornar aquilo que é comunitário – como bem, como trabalho ou como vida – algo comum – como saber, como ideia ou como crença de um grupo (BRANDÃO, 1981). A partir dessa perspectiva, entende-se que a Pedagogia, assim como a educação, ocorre em todos os espaços. É caráter da função do pedagogo se intitular como um educador, pois se estabelece como um mediador do processo educativo. Na análise das respostas das pedagogas, vê-se que as duas trabalham integralmente em uma perspectiva educativa, que ocorre em vários sentidos, seja como prática docente ou como educação em relação à função ou a projetos estabelecidos voltados para as relações sociais.

Com o intuito de conhecer a opinião dos funcionários para os quais se destinam essas práticas, foi proposto um questionário para duas enfermeiras do quadro de funcionários do HU. Elas foram indagadas: você tem conhecimento da existência do pedagogo no quadro de funcionários do HU? Qual a importância dele para o seu desempenho profissional? As respostas foram:

Sim, mas até o momento não conheci nenhum pedagogo do HU, mas tenho conhecimento que no hospital tem, mas nunca o vi, pelo menos no setor no qual eu trabalho. Creio que seja porque trabalho em um setor fechado. (Jane).

Não tenho conhecimento. (Tereza).

A enfermeira Jane afirma que sabe da existência do profissional pedagogo no Hospital, mas que não tem acesso aos trabalhos desenvolvidos por ele. Segundo ela, isso se daria porque ela trabalha em um setor mais fechado, pouco relacionado aos outros funcionários

do HU. Já Tereza relata que não tem conhecimento do trabalho pedagógico desenvolvido no local, tampouco menciona a existência de uma pedagoga que trabalhe com o desempenho profissional.

Dessa forma, fica evidente a necessidade de uma ação pedagógica mais envolvente, pois o que foi relatado remete a um fator preocupante: a possibilidade de que esse trabalho não esteja abrangendo todo o quadro funcional, deixando de alcançar alguns setores em que seria necessária a aplicação de tais práticas, levando em consideração que os enfermeiros se relacionam diretamente com os pacientes.

Então, buscando analisar o conhecimento das profissionais sobre as ações pedagógicas, elaborou-se o seguinte questionamento: você acredita que o pedagogo poderia contribuir para a execução do trabalho e para a melhoria do desempenho profissional?

Não tenho conhecimento sobre o que o pedagogo desenvolve no HU. (Jane).

Na educação das crianças e adolescentes internados no período de ausência escolar, em que muitas deles perdem o ano letivo por permanecerem hospitalizados. (Tereza).

A enfermeira Jane afirma que não tem conhecimento sobre a ação do pedagogo, apesar de saber da presença desse profissional no Hospital. Nesse sentido, remete-se ao entendimento de que o trabalho de interação do quadro de funcionários pode não estar sendo desenvolvido de forma clara, pois alguns deles estão ficando de fora da intervenção pedagógica. De acordo com Holtz (2006), é de responsabilidade do pedagogo empresarial promover condições e atividades práticas necessárias ao desenvolvimento integral das pessoas, influenciando-as positivamente (processo educativo), com o intuito de otimizar a produtividade pessoal e de promover um relacionamento humanizado.

Na resposta da enfermeira Tereza, fica claro que ela tem conhecimento de que o pedagogo pode estar inserido no contexto hospitalar. Apesar de não saber da existência desse profissional no HU, ela demonstra entender que a ação dele é importante no sentido de dar continuidade à educação de crianças e de adolescentes



hospitalizados que permanecem internados por um tempo prolongado, o que poderia melhorar a qualidade de vida desses pacientes.

Nessa perspectiva, Matos (2010, p. 116) afirma que

A estruturação de uma pedagogia hospitalar deve trazer uma ação docente que provoque o encontro entre a educação e a saúde. A sua respectiva atuação não pode visar como ponto principal o resgate da escolaridade, mas o atendimento da criança/adolescente que demanda atendimento pedagógico.

Dessa forma, o profissional deve exercer as atividades em um sistema integrado, em que as relações entre os membros devem ser estreitas. Para a consolidação dos objetivos, o pedagogo deverá se utilizar de sua criatividade, desenvolvendo atividades integradoras.

### **Considerações Finais**

A presente pesquisa abordou o papel do pedagogo em espaços não formais de ensino. Verificou-se que o pedagogo é de suma importância no contexto hospitalar e, de modo geral, no empresarial, pois ele auxilia diretamente na aplicação de atividades, sejam elas recreativas, para pacientes, ou de cunho interativo, para funcionários, com processos que influenciam o desenvolvimento pessoal e humano e com projetos que possibilitem a interação social.

Percebeu-se, inicialmente, partindo das pesquisas bibliográficas, que o pedagogo é um profissional capacitado para atuar em qualquer ambiente, pois a ele se aplicam as faculdades necessárias para educar independentemente do contexto em que está inserido.

Na pesquisa de campo, compreendeu-se que o trabalho pedagógico no HU ainda não alcançou todos os funcionários, visto que nem todos sabem da presença do pedagogo nesse ambiente, nem das atividades desenvolvidas por ele no Hospital. Apesar disso, verificou-se que alguns têm conhecimento da necessidade e da importância desse profissional para as relações no local.

Diante dos resultados, percebe-se que o pedagogo pode exercer diferentes funções em um mesmo espaço, voltando-se para a docência ou para a gestão e a coordenação de pessoal. No entanto, entende-

se que, para que os resultados almeçados ocorram, é necessário o estreitamento das relações entre o quadro funcional, de modo que os funcionários tomem ciência e aceitem as intervenções da atuação do pedagogo.

Portanto, sobre a ação pedagógica em espaços não formais de ensino, especificamente no ambiente hospitalar, fica evidente que o referido profissional é capacitado para desempenhar o papel de educador. Ademais, a prática pedagógica desenvolvida no hospital deve procurar abranger todos os funcionários, para, assim, melhorar a qualidade de vida tanto dos funcionários quanto dos pacientes.

## REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981. (Coleção Primeiros Passos).

BRASIL, 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em: 20 mar. 2016.

GRECO, Myrian Glória. **O Pedagogo Empresarial**. Monografia. Rio de Janeiro: Universidade Veiga de Almeida, 2005.

HOLTZ, Maria Luiza M. **Lições de pedagogia empresarial**. MH Assessoria Empresarial Ltda. Sorocaba. Disponível em <[http://www.mh.etc.br/documentos/licoes\\_de\\_pedagogia\\_empresarial.pdf](http://www.mh.etc.br/documentos/licoes_de_pedagogia_empresarial.pdf)>. Acesso em 30 de out. 2016.

LIBANEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos: para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

MATOS, Elizete Lúcia. **Escolarização Hospitalar: Educação e saúde de mãos dadas para humanizar**. 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MATOS, Elizete Lúcia Moreira. MUGGIATI, Margarida Maria Teixeira de Freitas. **Pedagogia Hospitalar: a humanização integrando educação e saúde**. 4 ed-Petrópolis, RJ, vozes 2009.

RIVA, Geovana; REALI, Klevi Mari. **Pedagogia Empresarial**. Revista Eletrônica Lato Sensu – Ano 3, nº1, março de 2008. ISSN 1980-6116 disponível em <http://www.unicentro.br>. Acesso em 28/10/2016.

ESTEVES, Cláudia. **Pedagogia hospitalar**: um breve histórico. Disponível em: <http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-educacaosaude/classes20hospitalares/WEBARTIGOS/pedagogia20%hospitalar..pdf> /acesso em:10/11/2016.

# A RELAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIA E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: A PERCEPÇÃO DE PAIS E PROFESSORES

*Ana Maria Costa e Silva  
Rejânia Rebêlo Lustosa*

## Introdução

O presente artigo é parte de uma pesquisa que buscou analisar a relação entre família e escola, bem como caracterizar a responsabilidade de ambas no processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que este é um tema de destaque na atualidade, no que se refere à discussão sobre o desenvolvimento educativo das crianças e dos adolescentes.

O baixo desempenho dos alunos, a relação pouco desenvolvida entre família e escola e a falta de compromisso por parte de algumas famílias foram alguns dos motivos que motivaram a escolha do tema deste trabalho. São inúmeros os fatores que influenciam, tanto positivamente quanto negativamente, o desempenho escolar dos alunos no processo educativo. Contudo, a relação família-escola é uma questão que necessita de uma atenção por se tratar das duas instituições com maior grau de responsabilidade na formação da criança e do adolescente. Nesse sentido, este estudo apresentou

como problemática: qual a contribuição da relação escola e família para o processo de ensino aprendizagem da criança?

Para tanto, definimos como objetivo geral: analisar a relação escola e família e o processo de ensino aprendizagem na visão de pais e de professores. E como objetivos específicos: identificar o papel da escola e da família no processo de ensino aprendizagem; caracterizar a relação escola e família; e verificar as dificuldades de construção da parceria entre escola e família.

Para alcançar os objetivos propostos, foi selecionado como metodologia de análise o paradigma interpretativo a partir da abordagem qualitativa. No desenvolvimento desta investigação, a priori, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e, em seguida, uma pesquisa de campo. O espaço de pesquisa foram duas escolas da Rede Municipal de Educação de Teresina situadas na zona sudeste: O Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Tio Fernando Santiago e Escola Municipal Arthur Medeiros Carneiro. Foi utilizado como instrumento de pesquisa o questionário semiestruturado aplicado com quatro professores, sendo dois de cada escola e oito pais de alunos, sendo quatro de cada instituição de ensino. Os partícipes foram identificados com nomes de letras para que fossem resguardadas suas identidades, garantido, assim, o anonimato de todos.

A fundamentação teórica deste estudo está ancorada nas ideias de autores como Bock, Furtado e Teixeira (1999), Szymanski (2010), Ariès (1981), Sousa (2009), Alves (2008), Caetano e Yaegashi (2014), Coutinho, Montagnoli e Caetano (2014), dentre outros.

Ao enveredarmos por este tema, ficaram evidentes desafios a serem enfrentados pelas duas instituições pesquisadas: escola e família, tanto no campo da gestão, como nas relações estabelecidas entre os sujeitos que compõem a comunidade escolar: gestores, professores e pais.

## **A relação família e escola e o rendimento escolar**

A temática acerca do engajamento dos pais na vida escolar dos filhos vem sendo motivo de várias pesquisas, as quais se propõem a apontar os benefícios da parceria família-escola e os desdobramentos dessa relação.

O principal objetivo das pesquisas que tratam desse tema é colaborar com as discussões acerca de como a interação entre escola e família influencia no desempenho escolar das crianças e dos adolescentes. Apesar de se ressaltar que a família não pode ser responsabilizada sozinha pelo fracasso escolar, muitos fatores apontam que é em seu âmbito que se encontram as causas do baixo rendimento escolar e do sucesso do educando quando este é bem acompanhado.

Segundo Alves (2008), a precariedade de condições de classes menos favorecidas economicamente influencia de maneira negativa no processo, e que isso, aliado à falta de interesse do educador em ressocializar o aluno e trazer a família para dentro da escola, ajuda a potencializar ainda mais os problemas que assolam o sistema educacional brasileiro.

Assim, é possível afirmar que a educação sofre influências dos fatores sociais, de modo que o insucesso escolar pode, sim, estar ligado à questão econômica das famílias. Alves (2008, p. 22) afirma que: “Percebe-se, então, que famílias menos favorecidas financeiramente possuem uma dificuldade muito maior em poder proporcionar aos filhos condições favoráveis de estudo”.

No que se refere aos fatores sociais e à influência destes no rendimento escolar, há uma relação entre as famílias com uma vida economicamente estabilizada e a oportunidade de escolarização. Como consequência desse fenômeno, as famílias cujos membros mais velhos foram submetidos à escolarização e tiveram acesso ao saber apresentam a tendência de os membros mais jovens também passarem por esse processo e sem grandes dificuldades.

Nessa esteira, a relação família e escola se constitui como fator indispensável para o desempenho escolar da criança ou do adolescente, interferindo fundamentalmente no rendimento do educando. Portanto, é uma temática que merece atenção por parte dos pesquisadores das áreas da educação, da psicologia, da sociologia e das demais áreas que possuem como objeto de estudo a educação e os sujeitos nela inseridos, para que com estes estudos toda a comunidade escolar seja beneficiada com as novas abordagens discutidas sobre o tema em pauta, principalmente em razão de o aluno ser um dos principais sujeitos no processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Coutinho, Yaegashi e Bianchini (2014, p. 161), “A família e a escola emergem como duas instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas, atuando como impulsionadoras ou inibidoras do seu crescimento físico, intelectual, emocional e social”. Desse modo, o compartilhamento de tarefas entre a família e a escola garantirá ao educando uma formação mais completa, pois o currículo escolar proporcionará um ambiente favorável para que ele construa conhecimentos. A família, por sua vez, será responsável pela inserção efetiva deste indivíduo na sociedade, pela garantia à proteção, aos cuidados básicos, à sobrevivência e ao desenvolvimento em seu aspecto social, cognitivo e afetivo (COUTINHO, YAEGASHI e BIANCHINI, 2014).

É evidente a relevância de um estado físico, emocional e intelectual em perfeitas condições na vida de uma criança, para que ela apresente condições favoráveis para a compreensão do currículo conteudista da escola, para que a aprendizagem ocorra de maneira satisfatória e o educando atenda às expectativas em relação ao seu desempenho escolar.

## **O que dizem os pais sobre a relação Escola e Família**

É evidente que as duas instituições, escola e família, influenciam em todos os aspectos da vida da criança, seja ele social, moral, espiritual, entre outros. Elas possuem o papel de oferecer a educação formal e informal ao indivíduo, respectivamente, bem como prepará-lo para a vida em sociedade, tornando-o mais crítico, consciente de seus direitos e deveres e apto a desempenhar papéis importantes no meio em que está inserido. Nesse sentido, fizemos o seguinte questionamento aos partícipes da pesquisa: Qual o papel da escola e da família na aprendizagem das crianças? Vejamos as respostas:

**Mãe A:** O papel da escola é ensinar a criança a ler e a escrever e da família é educar a criança para que esta consiga corresponder às expectativas da escola.

**Mãe B:** O papel da escola é educar a criança, preparando-a para a vida profissional e o papel da família é educá-la para a vida em sociedade.

**Mãe C:** Tanto o papel da escola como da família é educar a criança em todos os aspectos.

**Mãe D:** O papel da escola e da família é dar uma educação melhor, ou seja, ensinar, observar a criança, estipular horário para tudo, compartilhar a educação entre escola e família.

**Mãe E:** O papel da escola é ensinar a ler, escrever e ensinar também a criança a ter uma boa educação. O papel da família é acompanhar o aprendizado do filho e ajudar também a escola, porque não só é responsabilidade da escola; temos que ter parceria nesse aprendizado, as duas têm que andar juntas; a escola e a família são peças fundamentais para que as crianças tenham uma boa educação.

**Mãe F:** O papel da escola é preparar a criança para a vida em sociedade e da família é cuidar, proteger e também educar.

**Mãe G:** O papel da escola e da família é trabalharem juntas para que a escola tenha um resultado muito bom no ensino do aluno e na educação.

**Pai H:** O papel da família no aprendizado é o elo de maior importância, pois é onde os filhos terão o primeiro encontro com o saber. Depois vem a escola que vai moldar, aprimorar o saber do educando.

Com relação ao papel das duas instituições no processo de ensino aprendizagem, Coutinho, Yaegashi e Bianchini (2014, p. 161) pontuam que ambas possuem o mesmo papel no processo. Para os autores, tanto escola quanto a família são responsáveis pelo desenvolvimento do indivíduo em todos os seus aspectos. “A escola e a família emergem como duas instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas, atuando como impulsionadoras ou inibidoras do seu crescimento físico, intelectual, emocional e social”.

Diferentemente do que pensam os autores citados anteriormente, a maioria dos pais, com exceção das mães C e D, afirmam que escola e família possuem papéis diferentes no que diz respeito à aprendizagem das crianças.

As mães A e E comungam do mesmo pensamento ao responderem que o papel da escola é ensinar a criança a ler e a



escrever e o papel da família é auxiliar a escola nesta tarefa. A mãe B responsabiliza a escola em educar a criança para sua vida profissional e destaca a família como sendo a responsável pelo papel de educar a criança para a vida em sociedade.

As mães C e D possuem a mesma linha de pensamento, pois defendem que tanto a escola quanto a família são responsáveis pela educação da criança. A mãe D complementa pontuando que essa educação envolve ensinar a criança, observando-a, estipulando horários para a realização das suas atividades.

A mãe F, diferentemente da mãe B, declara que a instituição responsável por educar a criança para a vida social é a escola e não a família. Já a mãe B considera a família como sendo responsável pelo cuidado, proteção e educação da criança. A mãe G respondeu que as duas instituições devem desenvolver um trabalho conjunto nesse processo, para que a escola colha bons frutos com esta parceria, mas não especificou realmente qual o papel de cada uma delas. Por fim, o pai H se posiciona em relação a indagação respondendo que a família é a instituição responsável pela transmissão do primeiro saber e que o papel da escola é moldar, aprimorar o saber do educando.

A partir das respostas obtidas acerca de qual seria o papel da escola e da família no processo de ensino e aprendizagem na concepção dos pais, podemos notar que o pensamento destes não vai ao encontro do que diz Coutinho, Yaegashi e Bianchini (2014), quando asseguram que as duas instituições possuem o mesmo papel e não papéis diferentes. Isso significa que o desenvolvimento adequado por parte da escola e da família beneficia a aprendizagem da criança, mas o acompanhamento inadequado resulta em desenvolvimento insatisfatório.

É indispensável o comprometimento da instituição familiar na construção do saber, seja ele sistematizado ou não. Há várias maneiras pelas quais a família pode atuar e assim colaborar com a escola na formação das crianças e dos adolescentes. Considerando essa perspectiva, indagamos: Como você tem atuado na vida escolar de seu(s) filho(s)? Obtivemos as seguintes respostas:

**Mãe A:** Participando das reuniões, indo sempre que possível à escola e acompanhando as tarefas e as dificuldades de aprender algum assunto, estando sempre do lado deles em suas dúvidas, incentivando sempre a melhorar cada vez mais.

**Mãe B:** Muito presente, participando de reuniões, dando opinião, conhecendo a escola e os professores mais de perto.

**Mãe C:** Bem frequente, sempre que posso, pois todos estudam em escolas diferentes.

**Mãe D:** Com bastante frequência; observando, ajudando, ensinando e educando.

**Mãe E:** Diariamente, perguntando se ele dá muito trabalho, se ele é obediente e se faz as tarefas direito. Ele também não anda faltando na escola.

**Mãe F:** Frequentando semanalmente a escola, conversando com os professores e vendo o comportamento deles.

**Mãe G:** Cobrando bastante do meu filho quando chega da escola com as atividades e como se comportar na escola.

**Pai H:** Não tenho atuado com frequência, mas sempre que posso ou sou solicitado pelos diretores da escola vou até ao estabelecimento de ensino.

Conforme podemos observar, as mães A e B relatam que atuam na vida escolar de seus filhos, participando das reuniões escolares. A mãe A complementa dizendo que acompanha as tarefas e as dificuldades de aprendizagem do filho e a mãe B que atua ainda dando opiniões e conhecendo a escola e os professores mais de perto. As mães C e D informam que atuam indo com frequência à escola dos filhos. A mãe D relata ainda que observa o filho, ajuda-o, ensinando e educando. Apesar de as duas mães relatarem que atuam na vida escolar de seus filhos frequentando a escola, a mãe D atua de maneira mais efetiva, pois ela descreve ações reais de acompanhamento do filho, diferentemente da mãe C que relata que apenas frequenta a escola.

As mães E e F iniciam suas respostas mencionando que atuam diariamente e semanalmente, respectivamente. Ambas informam ainda que atuam na vida escolar de seus filhos, conversando com os professores acerca do comportamento daqueles. A mãe G afirma que cobra bastante do seu filho quando chega da escola, em relação às

atividades propostas e acerca do comportamento deste na instituição escolar. O Pai H confessa que não tem atuado com frequência na vida escolar dos filhos, mas que sempre que pode ou é solicitada a sua presença à escola ele comparece. Com esta declaração, ele demonstra uma relação insatisfatória com a vida escolar de seus filhos.

Uma relação saudável entre família e escola é pré-requisito para que não haja atrasos por parte dos alunos no processo de aprendizagem. Constatamos por meio desta pesquisa que tanto a escola quanto a família admitem que a relação família-escola influencia no processo de ensino e aprendizagem de maneira significativa. Nesse sentido, perguntamos: Como você avalia a relação entre a escola de seu(s) filho(s) e a família?

**Mãe A:** Avalio como boa, mas poderia ser melhor na educação deles como pessoas, instruindo sobre preconceitos e diferenças sociais que ainda existem dentro das salas de aulas; acho o ensino fraco nesse sentido.

**Mãe B:** É uma boa relação para aqueles pais que querem participar da vida escolar do filho.

**Mãe C:** É boa. É uma pena que muitos não dão essa importância e o valor à escola como ela merece.

**Mãe D:** A relação poderia ser melhor do que é hoje.

**Mãe E:** Tenho uma boa relação com a escola, porque sem parceria é difícil. Por isso temos que andar juntas, não é só jogar o filho na escola e esquecer não, porque sem relação entre família e escola dificulta mais a vida dos nossos filhos na escola.

**Mãe F:** Ótima, pois sempre estamos conversando e vendo onde podemos melhorar.

**Mãe G:** É muito boa a relação.

**Pai H:** Positiva, pois sempre que há problemas com meus filhos eles entram em contato comigo.

Quando há uma boa relação entre escola e família é natural que a criança seja beneficiada com um desenvolvimento mais significativo,

cujas contribuições para a vida educacional desse educando pode ser de grande proporção.

As mães A, B, C, E e G informam que mantém uma boa relação com a escola de seus filhos. No entanto, elas reconhecem que essa relação poderia ser melhor e que a falta dessa parceria torna o processo educacional mais difícil. Já a mãe F respondeu que essa relação é ótima, pois mantém diálogo constante com a escola. O pai H relata que a referida relação é positiva, pois sempre que há problemas com seus filhos a escola entra em contato e informa acerca do ocorrido.

Mas a boa relação entre escola e família não é unanimidade entre os sujeitos que participaram desta pesquisa. Isso pode ser notado na declaração da mãe D, ao afirmar que essa relação poderia ser melhor do que a que se apresenta atualmente. Porém, ela não especificou como isso seria possível.

As mudanças na instituição familiar trazidas pelo sistema capitalista é um desses fatores que contribuem para que as famílias sintam dificuldades em acompanhar o desenvolvimento escolar de seu filho, pois é comum vivenciarmos situações em que os pais ou responsáveis se sujeitam a jornadas exaustivas de trabalho, de modo que não conseguem trabalhar fora de casa e atender às necessidades de seus filhos e da própria escola, pois esta depende da família para desempenhar efetivamente seu papel. Nesse sentido, inquirimos: Quais as dificuldades que você enfrenta para manter esta parceria com a escola? Obtivemos as seguintes respostas:

**Mãe A:** Não tenho dificuldades.

**Mãe B:** No meu caso nenhuma. Moro próximo à escola e participo de todas as reuniões, festas das mães, quadrilha, tudo que a escola oferece.

**Mãe C:** para mim não existe dificuldade nenhuma.

**Mãe D:** Dificuldade de ter uma pessoa para ficar com o meu filho de um ano por ter que passar o dia todo na escola por conta do meu filho ser especial e não ter acompanhante para ele, mas, apesar de todas as dificuldades, meu filho vem frequentando normalmente.

**Mãe E:** O trabalho dificulta um pouco, mas tenho que ter responsabilidade com o meu filho e com a escola, que é um compromisso muito importante.

**Mãe F:** Não tenho dificuldades de manter esta parceria com a escola, pois me dou bem com todos os profissionais que trabalham na escola.

**Mãe G:** As minhas dificuldades é que, às vezes, nossos filhos são um pouco difíceis, mas em relação a escola não tenho nenhuma dificuldade.

**Pai H:** A dificuldade é o tempo corrido do dia a dia.

É comum atualmente pais negligenciarem seu papel de educar o próprio filho, jogando sobre a escola toda a responsabilidade, resultando em um processo educacional fragilizado e cheio de falhas. A escola sozinha não consegue desempenhar esta tarefa tão complexa que é educar a criança.

A vida cheia de tarefas por parte de alguns pais é uma realidade facilmente notável. Ao serem indagados acerca de possíveis dificuldades na construção de uma eventual parceria com a escola de seus filhos, alguns pais confessaram que o trabalho e o tempo corrido são exemplos dos empecilhos enfrentados pelos pais, prejudicando sua relação com a instituição de ensino.

Podemos observar que, para a mãe D, as dificuldades estão relacionadas ao fato de ter outro filho e de não poder contar com alguém que a auxilie no cuidado com as crianças, sendo que uma delas é especial e necessita de um acompanhamento mais individualizado para que possa se desenvolver. Para a mãe E, o trabalho é um obstáculo a ser enfrentado e que compromete a relação de parceira com a escola. Mas, ela informa que é necessário superá-lo, pois a responsabilidade com o filho deve ser priorizada. Este mesmo entendimento é corroborado pelo pai H, o qual acrescenta que o sistema capitalista impõe aos pais inúmeras tarefas que resultam na falta de tempo para a família.

No entanto, as mães, em sua maioria, responderam ao questionamento de maneira positiva ao relatarem que não possuem dificuldades em manter uma relação de parceria com a escola de seus filhos.

## O que dizem os professores sobre a relação Escola e Família

É importante que a escola reconheça o relevante papel que a família possui no processo de aprendizagem de seus filhos. É função desta garantir o bem-estar da criança e suprir às suas necessidades, sejam elas físicas, emocionais ou intelectuais. É notório que as relações familiares influenciam de maneira significativa o processo de ensino e aprendizagem. Com base nessas considerações, indagamos: Para você, qual a função da família na educação dos alunos?

**Professora A:** A família tem função primordial na educação dos alunos, pois ela como primeira instituição é a responsável por repassar valores que serão reforçados na escola. Sem a presença da família, a aprendizagem é comprometida, assim como todo o trabalho da escola.

**Professora B:** Importante. A escola precisa da ajuda da família para fazer um bom trabalho.

**Professora C:** Acompanhar o desenvolvimento da criança incentivando e participando, ser a base e a continuidade dos conteúdos ministrados na sala de aula.

**Professora D:** A família possui o importante papel de educar a criança para a apropriação de valores e da cultura em que a mesma está inserida e acompanhar a criança na educação formal transmitida na escola.

De acordo com Santos e Rosin (2014, p. 103), “[...] a família é o núcleo social pelo qual a criança tem a possibilidade de aprender e desenvolver sua personalidade, segundo valores sociais e morais”. Desse modo, a educação apropriada pela criança é o reflexo da cultura familiar em que ela está inserida, pois a família é responsável por direcionar a criança em sua formação social e moral.

As professoras A e D comungam do mesmo pensamento expresso pelas referidas autoras, ao destacarem a família como a primeira instituição em que a criança é inserida, tendo em vista que esta possui a função de educar e de repassar os costumes e os valores, ou seja, a cultura referente à sua família, reforçando o que a criança aprende na escola.

Segundo Souza (2009, p. 15), “[...] o papel dos pais, portanto, é dar continuidade ao trabalho da escola, criando condições para que seus filhos tenham sucesso tanto na sala de aula como na vida”. Diante dessa colocação, verificamos que o papel da família é dar sequência ao trabalho da instituição escolar, oportunizando aos seus filhos um melhor rendimento escolar a partir dessa parceria.

Portanto, por meio da fala dos sujeitos, inferimos que a escola espera que a família contribua com a vida escolar de seus filhos, acompanhando as atividades propostas aos alunos, fomentando valores e costumes necessários para uma boa formação.

A professora B considera importante a função da família na educação dos filhos, pois a escola precisa de ajuda para fazer um bom trabalho, mas não especificou, assim como os demais professores, sobre qual o real papel da família na educação dos alunos.

A professora C, por sua vez, considera que a função da família é acompanhar o desenvolvimento da criança, incentivando-a, dando continuidade aos conteúdos trabalhados na escola.

No que diz respeito à relação família e escola é importante sabermos qual a avaliação que a escola faz da relação existente atualmente entre as duas instituições. Para ampliarmos nosso conhecimento acerca do processo de construção desta relação, é necessário questionar a instituição escolar sobre sua concepção acerca desta temática. Desse modo, fizemos o seguinte questionamento: Como você avalia a relação entre a escola e a família de seus alunos?

**Professora A:** No geral, a escola ainda tem muito que avançar na interação entre a família e escola, mas é perceptível que já há uma melhor relação durante o tempo que trabalho neste CMEI. Quando se trata de minha turma em específico, posso afirmar que os pais são bem presentes e participativos a presença dele chega a 80%, o que muito contribui para a o rendimento da turma.

**Professora B:** Poderia ser bem melhor se todos os pais fossem comprometidos.

**Professora C:** Os pais de meus alunos são extremamente ausentes, não tenho essa relação família e escola, isso acaba dificultando o desenvolvimento das crianças.

**Professora D:** Entendo que poderia ser melhorada tanto quanto as atitudes da escola como as da família.

De acordo com Montagnoli e Caetano (2014, p. 182), “[...] é comum ouvir professores culpando a família pelo insucesso das crianças, ou então a família deixar sobre a escola toda a responsabilidade de educar seus filhos”. Os profissionais da educação reconhecem que o sucesso ou insucesso do aluno está diretamente ligado à interação existente entre a família e a vida escolar das crianças, destacando ainda que há famílias que depositam na instituição escolar toda a responsabilidade com a educação de seus filhos.

Essa perspectiva ficou evidente na resposta da professora C. Ela ressalta que a relação existente entre a escola e a família de seus alunos é falha pelo fato de os pais ainda terem a ideia de que a principal função da escola é a de cuidar dos seus filhos e não a de fornecer a educação formal. Revela ainda que os pais de seus alunos são extremamente ausentes, o que acaba dificultando o desenvolvimento das crianças.

A professora A, por sua vez, acredita que a interação existente entre as duas instituições precisa ser transformada, principalmente quanto às atitudes da escola em relação à família, mas relata que já há um avanço, considerando o período em que iniciou os trabalhos na instituição, pois os pais de seus alunos, especificamente, são bem presentes.

As Professoras B e D comungam do mesmo pensamento ao revelarem que a relação poderia ser bem melhor se todos os pais se comprometessem com a vida escolar de seu filho e se escola e família mudassem suas atitudes.

No que se refere à relação família e escola, inferimos, por meio dos relatos, que a maioria dos profissionais da escola não estão satisfeitos com o tipo de relação existente entre as duas instituições. São várias as justificativas apresentadas por estes profissionais: ideia equivocada dos pais que ainda consideram a escola como uma instituição muito mais cuidadora do que construtora de conhecimento sistematizado; atitudes errôneas da escola e da família e falta de comprometimento dos pais, entre outros aspectos.



Para a reflexão sobre a participação familiar no processo de ensino aprendizagem é essencial questionarmos os professores sobre os resultados dessa participação junto à instituição de ensino. Assim, fizemos a seguinte pergunta: Para você, a participação da família junto à escola contribui no processo de ensino aprendizagem dos alunos? Por quê?

**Professora A:** Sim, pois fornece bases, valores, tornando o trabalho da escola mais proveitoso. É preciso entender que a família é a principal responsável por seus filhos e que não devemos colocar todas as responsabilidades sociais na escola.

**Professora B:** Muito. Com a família inserida nesse processo, observa-se que as crianças tem um bom acompanhamento, um desempenho muito melhor. Pena que são poucos.

**Professora C:** Sim, porque na escola ensinamos, explicamos em geral e os pais deveriam ensinar e ajudar, resolvendo as atividades de casa para melhor fixação dos conteúdos.

**Professora D:** Sim. Eu acho que a participação da família junto à escola contribui no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Pois é a família a instituição que possui maior autoridade para falar sobre a personalidade dos alunos e o que eles esperam da escola na qual eles estudam.

Os professores que participaram desta pesquisa também acreditam que a integração entre escola e família influencia de maneira positiva no processo de aprendizagem e de desenvolvimento dos alunos.

As professoras A e C responderam que a participação da família junto à escola contribui no processo de ensino e aprendizagem pelo fato de a família servir de base e fornecer valores às crianças, o que torna o trabalho da escola mais proveitoso. Ambas ressaltam ainda que a família é a principal responsável por seus filhos e que a escola não deve ser a única comprometida com a vida social da criança e que a escola ensina e explica o conteúdo no geral e que é dever dos pais ensinar e ajudar os filhos nas atividades de casa, o que favorecerá a compreensão do conteúdo pelas crianças.

Segundo Caetano e Yaegashi (2014), a educação é dever não só da escola, mas de todas as instituições da sociedade; a família,

por sua vez, não poderia ficar isenta a esta responsabilidade, pois se trata de uma instituição com atributos importantes à formação de qualquer indivíduo.

As professoras D e B comungam desse mesmo pensamento, ao responderem que a participação da família contribui no processo de ensino e aprendizagem, pois esta é a instituição mais habilitada para falar sobre a personalidade dos alunos e sobre o que eles esperam da escola na qual estudam, acrescentando, ainda, que as crianças que são bem acompanhadas pelas famílias apresentam um melhor desempenho. Porém, a professora B complementa sua resposta destacando que são poucos os alunos acompanhados efetivamente pela família.

Frequentemente, os professores afirmam que o apoio da família é essencial para o bom desempenho do aluno. Porém, muitas vezes, essa expectativa de ajuda torna-se fator de acusação, atribuindo-se à família a responsabilidade pelo mau desempenho escolar da criança. Os profissionais da escola acreditam, muitas vezes, que os alunos vão mal porque suas famílias estão desestruturadas ou porque não se interessam pela vida escolar da criança (ALVES, 2008, p. 10). No entanto, é dever da escola promover encontros que intensifiquem a relação entre ambas. Nesse sentido, inquiremos: Quais as atividades desenvolvidas na escola que contribuem para a integração entre a família e a instituição de ensino?

**Professora A:** Chamar a família para a escola é um trabalho árduo, pois muitos pais não compreendem o sentido da educação. Na escola fazemos reuniões, festinhas de culminâncias, plantões escolares e reuniões por turmas.

**Professora B:** Reuniões bimestrais, reunião individual, atividades para os pais se comprometerem em estar frequentando a escola.

**Professora C:** Reuniões.

**Professora D:** Reunião de pais e mestres, festividades de datas comemorativas e plantões escolares.

Segundo Caetano e Yaegashi (2014, p.27) “[...] a parceria com a família se constrói no projeto político-pedagógico da escola

e deve ser uma iniciativa da gestão e do corpo docente”. Assim, fica evidente por meio das falas dos professores que participaram desta pesquisa que a família somente é acionada pela instituição escolar para participar de encontros referentes à festividades, rendimento e desenvolvimento do aluno, não que esses assuntos não sejam importantes, mas fica nítido que a família não participa do dia a dia da escola, ou seja, sua participação é pontual.

As professoras A e D responderam que as atividades desenvolvidas na escola são reuniões periódicas de pais e mestres, projeto de valores, plantões escolares, festividades de datas comemorativas como dia das mães, festa junina, formatura, culminâncias de projetos, dentre outras atividades. A professora A considera que convidar a família a participar da escola é um trabalho árduo, pois muitos pais não compreendem o real sentido da educação.

A professora B afirma que são desenvolvidas reuniões bimestrais na escola, reuniões individuais com os pais, ou seja, atividades que favoreçam o comprometimento dos pais na vida escolar de seus filhos. A professora C, diferentemente dos demais professores, diz que a única atividade desenvolvida na escola com o objetivo de uma integração entre a escola e a família são reuniões.

O pensamento de Caetano e Yaegashi (2014) se contrapõe à fala dos professores acima quando diz que é dever da gestão convocar a família para participar da construção do Projeto Político Pedagógico como forma de integrar a família à instituição escolar. No entanto, em nenhum momento, os profissionais da escola revelaram que recorrem à família para que esta compreenda o trabalho realizado pela instituição, com vistas a estreitar uma relação de parceria.

## **Considerações finais**

Nesta pesquisa, abordamos a relação existente entre escola e família, buscando analisar as implicações desta relação no processo de ensino e aprendizagem, partindo da seguinte indagação: Qual a contribuição da relação escola e família para o processo de ensino aprendizagem? Percebemos que a relação saudável entre as duas instituições traz inúmeras contribuições para o processo educacional, como, por exemplo, a solução de conflitos de relacionamentos entre

as duas instituições, o desenvolvimento mais significativo e o melhor rendimento escolar por parte do educando.

No que diz respeito à caracterização da relação escola e família, a posição dos educadores revela que esta é uma relação ainda muito falha e que precisa melhorar. Percebemos, por meio da fala de alguns profissionais, que em determinadas turmas essa relação nem mesmo existe, o que torna a situação ainda mais difícil. Existem pais extremamente ausentes e alheios à vida escolar dos filhos.

Considerando as informações adquiridas pela pesquisa acerca da temática, notamos que o fato de escola e família constituírem instituições distintas não anula a importância da parceria entre ambas para o desenvolvimento pleno da criança enquanto educando e em sua vida social.

Tanto a família quanto a escola possuem a responsabilidade de educar a criança, seja por meio do conteúdo sistematizado por parte da escola como da educação não formal por parte da família. Uma educação compartilhada alcança efeitos significativos, tendo em vista que o trabalho dessas duas instituições se complementam.

Porém, na prática, o que constatamos nas duas instituições pesquisadas é que existem desafios a ser enfrentados, tanto no campo da gestão, como no âmbito das relações estabelecidas entre os atores que constituem a escola: gestores, professores e pais. Compreendemos que a cultura da participação da família é um processo que a escola precisa mediar com competência e responsabilidade.

Existe a falta de um acompanhamento adequado por parte de algumas famílias. Por outro lado, a família, de certa forma, é, em parte, excluída no processo educacional, pois, na maioria das vezes, não é consultada em relação a decisões importantes que envolvem a vida do próprio filho e isso passa despercebido pelas famílias. Isso fica evidenciado na fala dos pais quando eles afirmam que nunca foram convidados a participar, por exemplo, da elaboração ou reformulação do Projeto Político Pedagógico da escola, fato este que não combina com o modelo de educação democrática que se prega na atualidade.

A participação familiar não deve restringir-se a reuniões e festividades da escola, pelo contrário, a família pode e deve participar de maneira mais efetiva do processo educacional de seu filho e isso

só irá acontecer se as referidas instituições reavaliarem suas atitudes. No entanto, ao longo de todo este estudo, a relação que pudemos verificar entre a escola e a família é que existe uma ligação pouco desenvolvida, pouco explorada, apesar de os partícipes da pesquisa considerarem importantes o envolvimento e a participação na educação de seus filhos em todos os níveis de ensino. O que acontece, muitas vezes, é que existe uma falha na comunicação entre a escola e a família, o que leva a um distanciamento cada vez maior.

Desse modo, torna-se necessária a parceria de todos para o bem-estar do educando. Cuidar e educar envolve estudo, dedicação, cooperação, cumplicidade e, principalmente, compromisso de todos os responsáveis pelo processo, que é dinâmico e que está sempre em constante transformação.

## Referências

ALVES, R. de Andrade. **Interação família e escola:** contribuições, 2008. Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAfOEAF/interacao-familia-escola-contribuicoes#>>. Acesso em: 26 abr. 2016.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família.** 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. de L. T. **Psicologias:** uma introdução ao estudo de Psicologia. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

CAETANO, L. M.; YAEGASHI, S. F. R. A relação escola e família: reflexões teóricas. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Relação escola e família.** São Paulo: Paulinas, 2014.

COOL, C.; MARCHESI, Á.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

COUTINHO, K. de A.; YAEGASHI, S. F. R.; BIANCHINI, L. G. B. Bullying: Relação entre família e escola. In: CAETANO, L. M.;

YATEGASHI, S. F. R. (Org.). **Relação escola e família**. São Paulo: Paulinas, 2014.

MONTAGNOLI, G. A.; CAETANO, L. M. As concepções de professores e familiares sobre a contribuição da afetividade no processo de ensino e aprendizagem. In: CAETANO, L. M.; YATEGASHI, S. F. R. (Org.). **Relação escola e família**. São Paulo: Paulinas, 2014.

MOREIRA, H. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 3. ed. Rio de Janeiro: DpeA, 2006.

PILETTI, Nelson. **Educação básica**: da organização legal ao cotidiano escolar. São Paulo: Ática, 2010.

SANTOS, V. V. dos; ROSIN, S. M. A importância da família no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. In: CAETANO, L. M.; YATEGASHI, S. F. R. (Org.). **Relação escola e família**. São Paulo: Paulinas, 2014.

SOUZA, M. E. do P. Família/Escola: A importância dessa relação no desempenho escolar, 2009. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1764-8.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2016.

SZYMANSKI, H. **A relação família/escola**: desafios e perspectivas. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2010.



# INDISCIPLINA ESCOLAR: O QUE DIZEM OS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL

*Antonia Tayana Clemente Viana  
Edilene Lima da Silva*

## Introdução

**E**ste trabalho é resultado de uma pesquisa desenvolvida a respeito da indisciplina escolar a partir da visão de professores da rede pública de ensino. Tal comportamento que é foco da investigação pode ser definido como a revolta ou o descontentamento contra as normas estabelecidas pela instituição escolar, ou mesmo a falta de conhecimento sobre elas, por parte dos alunos. O sistema educacional está vivenciando um tempo de desafios e de incertezas, em que as mudanças estão ocorrendo de forma rápida, dentre as quais estão as transformações no papel da escola e, conseqüentemente, na função dos professores para lidar com os problemas existentes.

A escolha da temática de deu por meio do questionamento sobre como lidar com a indisciplina que faz parte do cotidiano escolar, já que se presenciam situações desse tipo corriqueiramente em sala de aula. Além disso, este trabalho se dá em razão da importância de uma



reflexão e de uma maior compreensão sobre o assunto, atualmente, tão comum, mas que ainda se constitui como complexo nas escolas.

Nesse sentido, considerando que a disciplina desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, o presente estudo apresenta o seguinte problema: que fatores contribuem para a indisciplina no ambiente escolar?

Partindo dessas questões e visando compreender o referido fenômeno, traçou-se o objetivo geral: analisar a indisciplina no ambiente escolar a partir da concepção dos professores. Como objetivos específicos, foram definidos: compreender os fatores que levam as crianças a ter comportamentos indisciplinados em sala de aula; conhecer meios que podem ser adotados pelos professores com vistas à superação do problema; e identificar o papel do docente quando há indisciplina.

Dessa forma, buscando entender o problema da indisciplina no espaço escolar, relacionando-a como uma quebra de contrato social da aprendizagem, bem como analisar a prática pedagógica do professor diante desse tipo de comportamento, recorreu-se às contribuições de autores para a fundamentação do estudo, tais como Aquino (1996), Oliveira (2002) e Vasconcellos (2009).

Metodologicamente, a investigação foi desenvolvida por meio de pesquisas bibliográfica e de campo, com abordagem qualitativa. A coleta de dados se deu em duas escolas da rede pública municipal de ensino de Teresina – PI e de Altos – PI, tendo quatro professores participantes, os quais atuam nas respectivas instituições.

## **A indisciplina no espaço escolar: reflexões teóricas**

Vivemos na chamada “sociedade da informação” (Revista Nova Escola, 2009). As mudanças tecnológicas estão exercendo uma forte influência no modo de ser das pessoas, e na escola isso não é diferente. Atualmente, o ensino escolar passa por um momento crítico, uma vez que a questão da indisciplina vem se agravando e, conseqüentemente, dificultando a aprendizagem e a relação entre professor e aluno.

Pode-se dizer que a indisciplina passa a ser vista como uma divergência em relação aos anseios da sociedade escolar no

que se refere à postura dos alunos assumida nos últimos anos diante da aprendizagem. Estudos têm evidenciado que esse tema se apresenta como um dos maiores obstáculos que enfrentam as escolas na sociedade contemporânea, provocando grande angústia nos professores, os quais não sabem mais como lidar com a situação.

Oliveira (2002, p. 117) cita como exemplo dessa indisciplina, considerada como um problema de difícil solução para muitos profissionais da educação: “[...] a falta de limites, a desobediência às normas, o não saber ouvir, o desrespeito ao horário, a bagunça, a rebeldia, os assobios, as gritarias, brincadeiras, conversar, andar pela sala e

agir de má fé”. Para Oliveira (2002, p. 90), a percepção de indisciplina entre professores engloba: não respeitar o docente e os colegas, não cumprir regras preestabelecidas, ser mau comportado, malcriado, perturbar o trabalho dos demais estudantes e dos educadores, fazer barulho, não permitir o bom funcionamento da aula, falar o tempo todo, provocar desordem, boicotar as aulas, faltar com a pontualidade, rebeldia à autoridade e ofender os sujeitos em sala. Pappa (2004) cita a desobediência, a zombaria, o vandalismo, os insultos, os gestos ofensivos e a discussão com professores.

Diante desses aspectos, a indisciplina adquire um novo sentido, pois não se limita ao comportamento inadequado e ao bom andamento das aulas, mas se torna um indicativo de outros fatores não tão evidentes, capazes de interferir no processo de ensino-aprendizagem.

A palavra “indisciplina” compreende regras e condutas preestabelecidas. Ela tem dois fins: social, visando à inserção do indivíduo na sociedade; e educativo, pois é fim e meio da educação. Segundo Estrela e Larroyo (1986 apud Vasconcellos, 2009), há registro de mais de dois mil anos antes de Cristo de queixas sobre o comportamento das crianças e dos jovens nos estudos. Não sendo recentes os casos de indisciplina, sabe-se, no entanto, que a intensidade de sua ocorrência vem se impondo nos últimos anos.

Sobre o comportamento indisciplinado dos alunos, Vasconcellos (2009, p. 57) cita alguns depoimentos de professores:

A falta de interesse está muito grande. Os alunos estão dispersos, não respeitam mais os professores, estão vivendo em outro mundo. A tecnologia avançou demais e o professor infelizmente não acompanhou, ficou desinteressante para eles. Eles estão acostumados a apertar botão de videogame, de computador, a ver a televisão, internet, e aí aparece o professor com apagador. O professor não está conseguindo ter domínio, as aulas estão muito no passado antigo. As crianças de hoje estão muito mais espertas do que as de antigamente. A família não tem colaborado; os alunos vêm sem limites de casa. Geralmente, há até convivência dos pais: o professor nunca tem razão. Há muitos problemas familiares. A própria família não sabe o que fazer; a mãe fala: “o que eu faço com ele? Vou matar?”.

O professor, que era considerado o único detentor do saber e hierarquicamente superior, estabelecia certa relação de obediência; hoje, isso já não é tão visível. Nesse sentido, “A disciplina dos alunos, isto é, sua conduta regular e conveniência durante as aulas, foi, por muito tempo, resultado da autoridade do mestre.” (TOLEDO, 1930, p. 315).

França (1996, p. 139) entende o ato indisciplinado como “[...] aquele que não está em correspondência com as leis e normas estabelecidas por sua comunidade, um gesto que não cumpre o prometido e, por esta razão, imprime uma desordem até então prescrita”.

É muito comum encontrar nos ambientes escolares professores com dificuldades para lidar com a indisciplina em sala de aula. O comportamento inadequado causa uma dificuldade para lecionar, prejudicando não só os alunos indisciplinados, mas toda a classe e o desempenho do professor. Além disso, os professores gastam muito tempo tentando resolver problemas de indisciplina, tempo esse que poderia estar sendo usado para trabalhar conteúdos para a aprendizagem e o desenvolvimento educacional do aluno.

Para Garcia (2001, p. 376), “[...] devemos conceber a indisciplina como fenômeno de aprendizagem, superando sua conotação de anomalia, ou de problema comportamental a ser neutralizado através de mecanismos de controle”.

Entende-se que, de certa forma, a escola está fazendo o papel dos pais, tendo de educar o comportamento das crianças, porque

elas chegam à sala de aula sem limites. Ao chegar à escola, a maioria delas ainda não construiu com seus pais ou em grupos sociais a autodisciplina, o que acarreta mais uma responsabilidade para o professor, no sentido de estar voltado para o exercício de qualquer tipo de controle sobre a conduta dos alunos.

Geralmente, alunos considerados “problemas” são aqueles que não têm uma boa relação de afetividade com os pais ou que vivem em um ambiente social sem regras e sem limites. Segundo Picado (2009), o principal objetivo dos docentes, até mesmo os mais experientes, nos primeiros dias de aula, é adquirir o domínio da sala de aula. É preciso observar que as escolas, muitas vezes, não conseguem provocar nos discentes a transformação que deveriam, pois são usadas atividades sem sentido para os estudantes, distantes de suas realidades, e, como consequência, muitas vezes, tem-se alunos desmotivados, desinteressados e indisciplinados.

Cabe ao professor refletir sobre sua própria prática, na busca de ações em sala de aula que possam trazer resultados positivos e, conseqüentemente, alunos disciplinados. Nessa perspectiva, o profissional precisa ser persistente nas suas ações e nas suas decisões. Entende-se que o docente que possui uma relação harmoniosa com os alunos consegue estabelecer vínculos de confiança e de respeito e, em muitos momentos, consegue solucionar comportamentos indisciplinados em sala de aula de forma democrática.

Para Aquino (1996), a indisciplina escolar não é um fenômeno estático; ao contrário, está relacionada a um conjunto de valores e de expectativas que variam e mudam ao longo da história, nas mais diferentes culturas da sociedade.

Muitos estudiosos acreditam que o ambiente escolar terá um índice menor de indisciplina com a presença e a participação dos pais na educação e no ensino dos filhos. Segundo Aquino (1996), a responsabilidade de comportamentos indisciplinados em relação à educação é vinda da família, na qual, muitas vezes, os pais que são agressivos e que geram conflitos e desestruturação nos lares tendem a não participar da vida escolar de seus filhos e nem aparecem na escola. Para Nunes (2006, p. 1), a família constitui o berço do processo de ensino-aprendizagem; dessa forma, as crianças que vivem em um ambiente sem regras, sem limites e sem

respeito levarão para a escola o comportamento adquirido no convívio familiar.

De acordo com Oliveira (2002), ao mesmo tempo em que os professores apontam a necessidade de a escola introduzir, no seu cotidiano, hábitos inovadores para minorar o problema da indisciplina, nenhuma referência é feita por eles à ação de repensar a prática tradicional da escola, com sua organização e seu funcionamento, seus conteúdos programáticos, sua metodologia de ensino, a postura do professor enquanto autoridade em sala de aula, dentre outros aspectos.

Segundo Lopes (2005, p. 45), manter a disciplina é uma arte que poucos educadores dominam, sendo que o autoritarismo, os gritos e o “já para a direção” não funcionam mais. Nesse sentido, de acordo com Trevisol (2005, p.18), “[...] as normas deixam de assumir a característica de instrumentos de castração e passam a ser compreendidas como condição necessária ao convívio social”.

Inserir os alunos na construção de regras e de normas é uma das alternativas para lidar com a indisciplina, dando a eles a chance de participar da elaboração delas, o que faria com que eles se sentissem mais importantes e mais capazes para cumpri-las. Não basta apenas direcionar a culpa e impor punições, é necessária uma investigação para saber o que leva esses alunos a seguir ou não as regras, para que, assim, possa-se adotar uma intervenção.

Conquistar autoridade com saber e respeito diante do aluno é uma das alternativas a ser utilizada pelos professores. Ficar irritado e gritar com os que não se comportam são exemplos de atitudes autoritárias e retrógradas, que, na maioria das vezes, não adiantam nada.

Segundo Vasconcellos (2009), o comportamento humano, no caso do professor, deve ter como foco: conhecimento da realidade, para poder interagir e se posicionar diante dos alunos; clareza dos objetivos, para que projete suas intenções e alcance suas metas; um plano de ação, para a elaboração de modos de mediar situações – no caso, de indisciplina – que acontecerão em sala de aula e de maneiras de preveni-las; e por fim, avaliação. O relacionamento entre professor e aluno é essencial para a atuação do profissional em sala e para o desenvolvimento do aluno.

Construir um ambiente cooperativo no qual os alunos tenham voz, respeitando e aprendendo a respeitar, fará com que os alunos se adequem, naturalmente, e mudem seu comportamento, não por medo, mas pela compreensão do que é certo e por estarem seguindo os valores morais. Como explica Tiba (1996, p. 125), “O professor deve convidar o aluno a participar da elaboração do prato, o que aumenta seu interesse e torna a matéria mais apetitosa. A grande maioria dos alunos não se contenta em ser apenas em comensal.”

Para Araújo (1996, p. 110), outro aspecto relevante a ser observado em relação à autoridade “[...] é a forma com que foi estabelecida com base em princípios democráticos. Se imposta autoritariamente, o sujeito pode não se sentir obrigado a cumpri-la, e a indisciplina pode ser um protesto em relação à autoridade.”

Segundo Longarezze (2001), a ausência de orientações, de limites e de restrições no ambiente familiar costuma afetar a personalidade do aluno, tanto que a principal forma de enfrentamento para a indisciplina tem sido o encaminhamento do aluno aos gestores das escolas, a fim de que a situação seja resolvida e repassada para as famílias.

## **A indisciplina na perspectiva dos professores do Ensino Fundamental I**

O presente trabalho foi realizado por meio de pesquisas bibliográfica e de campo, atendendo ao paradigma interpretativo com abordagem qualitativa. A investigação de campo foi importante para proporcionar o encontro com os problemas que envolvem o cotidiano escolar, possibilitando a descoberta do oculto, de modo a despertar um novo olhar sobre a prática pedagógica.

Os sujeitos do estudo são professores que lidam com o fenômeno da indisciplina em sala de aula. O campo de investigação se constituiu de duas escolas da rede municipal de ensino de duas cidades do Piauí. A primeira, em Altos-PI, é a Escola Municipal Maria do Ó Barbosa, a qual dispõe de salas de aula do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, atendendo a um total de 300 alunos.

A segunda instituição que serviu de campo de pesquisa foi a Escola Municipal Professora Alda Rodrigues Neiva, localizada em Teresina-PI. A entidade possui salas de aula distribuídas do 1º ao 5º ano e turma do projeto Acelera nos turnos da manhã e da tarde. Possui um total de 255 alunos matriculados. A clientela é formada por crianças, em sua grande maioria, em alto grau de vulnerabilidade social.

Dessa forma, a coleta de dados foi realizada por meio de questionário entregue a quatro professores do Ensino Fundamental I das referidas instituições, visando conhecer as concepções e a atuação desses sujeitos em relação à indisciplina. De forma a resguardar o anonimato dos participantes, eles foram identificados pelas letras A, B, C e D.

Para compreender a indisciplina dentro da escola e, sobretudo, na perspectiva dos professores, considera-se importante refletir sobre meios e possibilidades de superar os problemas de aprendizagem que surgem devido à indisciplina. Nesse sentido, perguntou-se aos sujeitos da pesquisa, por meio de questionário: o que é indisciplina?

É um comportamento que vai além das regras, dos combinados estabelecidos previamente. (**Professor A**).

É a desobediência às regras de convivência na escola. (**Professor B**).

É o não cumprimento das regras estabelecidas pela escola. (**Professor C**).

É o desrespeito, ou seja, é a quebra de regras elaboradas para o bom convívio da escola, entre o corpo docente e discente. (**Professor D**).

Os professores de ambas as escolas atribuíram o conceito de indisciplina ao descumprimento de regras e ao comportamento contrário ao esperado, sendo concebida por esses sujeitos como sinônimo de desobediência que precisa ser combatida.

Ninguém conhece tão bem a sala de aula como o professor. Ele é capaz de identificar os alunos com comportamento inadequado. Muitas vezes, durante a aula, é necessário que haja intervenção por

parte do profissional, no sentido de buscar um maior aproveitamento da aula. Diante desse contexto, questionou-se a respeito da dificuldade em lidar com os indicadores de indisciplina.

Não. No 1º ciclo, os alunos absorvem melhor a questão das regras. (**Professor A**).

Não. Desde o começo das aulas procuramos conscientizar as crianças que a indisciplina é ruim para todos. (**Professor B**).

Não. Uma vez diagnosticados os alunos que têm ou demonstram indisciplina, o caminho para buscar soluções fica mais fácil. (**Professor C**).

Não. O diálogo entre aluno e professor e entre professor e família é o primeiro passo para alcançar a resolução do comportamento. (**Professor D**).

Lidar com a indisciplina é buscar caminhos para que se tenha um ambiente propício ao ensino e à aprendizagem dentro da escola. Com isso, é função do professor fazer com que os alunos tenham um comportamento adequado para um convívio melhor no meio escolar, os quais já devem ser influenciados com a cultura da instituição no momento em que ingressam.

O professor A afirma que, ao trabalhar com as crianças de 1º ciclo, tem mais facilidade para estipular as regras que devem ser seguidas no ambiente escolar. Segundo ele, esses alunos são mais fáceis de ser controlados. No entanto, a realidade não é bem assim, porque os discentes se encontram muito ativos e indisciplinados. Carraca (2004) lembra que a análise do comportamento não considera as pessoas como passivas nessa relação. É uma interação: a pessoa reage ao meio e o meio reage à sua ação.

De acordo com o professor B, ele não sente dificuldade em lidar com a indisciplina, porque, desde o início das aulas, são trabalhadas as consequências desse tipo de comportamento. Ele busca a conscientização dos alunos quanto ao que pode ocorrer quando se foge das regras que são estabelecidas pela instituição.

Segundo Skinner (1972, p. 9), há, “[...] por um lado, as relações que prevalecem sobre o comportamento e, por outro lado,



as consequências deste comportamento, cujo resultado tem sido um controle muito eficaz do comportamento”. As relações do dia a dia na escola são mais propícias ao ensino quando se tem um ambiente onde o professor conscientiza que o comportamento tem consequências, no sentido de que, se o aluno tiver um comportamento de acordo com as normas da escola, terá um desenvolvimento eficaz, mas, se apresentar atos opostos ao padrão da instituição, ele terá de lidar com consequências negativas.

Para o professor C, quanto mais cedo for diagnosticado o comportamento e quanto antes se interferir na ação desses alunos indisciplinados, mais fácil será o caminho para as soluções. Segundo Aquino (1998), dentro da sala de aula, o professor é o guia dos discentes, levando-os à viagem do conhecimento, redescobrimo com eles o caminho a ser percorrido. Quando a criança entra na escola, depara-se com uma variedade de comportamentos, os quais os docentes sentem dificuldades para controlar. Por isso, quanto mais cedo for trabalhado o comportamento e forem estipuladas as regras, mais cedo as crianças se adaptarão.

O professor D compreende que o diálogo é fundamental para que haja respeito entre as partes – professor e aluno – e para que, com isso, todos se sintam respeitados para desempenhar suas funções.

Serrão e Baleeiro (1999, p. 26) afirmam que é preciso estabelecer limites sem ser brusco e que se pode, de forma delicada, fazer uso da palavra, dando oportunidade ao adolescente para se expressar, lembrando as regras de convivência e mostrando as consequências da ação.

A indisciplina gera efeitos negativos em relação ao aproveitamento escolar e à socialização dos alunos, produzindo consequências ruins para eles e para os docentes. Nesse sentido, questionou-se aos sujeitos da pesquisa: no seu ponto de vista, quais os problemas de aprendizagem que surgem devido à indisciplina?

A falta de atenção, concentração, o que acarreta no baixo desempenho escolar. (**Professor A**).

Baixo rendimento escolar em todas as disciplinas, falta de concentração nas aulas. (**Professor B**).

Queda do rendimento escolar, dificuldade de assimilação do conteúdo, déficit de atenção, dificuldade no relacionamento entre professor x aluno e aluno x aluno. (**Professor C**).

A queda do rendimento escolar é um dos principais fatores da indisciplina. (**Professor D**).

De acordo com a análise feita em relação à pergunta direcionada aos quatro professores entrevistados, percebe-se que eles se referem a problemas de aprendizagem que ocorrem por conta da indisciplina apontando a queda no rendimento escolar. O professor C, além desse fator, menciona também a dificuldade no relacionamento entre professor e aluno e entre aluno e aluno.

Sobre as consequências da indisciplina, Blase (1986) afirma que, ao quebrar as normas da aula e da escola, há uma interferência no processo pedagógico, afetando a aprendizagem do aluno, além de haver comprometimento no tempo útil do professor, refletindo no desenvolvimento escolar do aluno.

Hoje, o docente tem de ser um profissional dotado de um conjunto de competências que ultrapassem o caráter didático. A esse respeito, foi perguntado aos professores participantes: como a escola poderia atender melhor às crianças que têm comportamentos indisciplinados em sala de aula?

Acho que através de acompanhamento social, educativo e psicológico. (**Professor A**).

Com a existência de uma equipe multidisciplinar com a presença de um psicopedagogo e psicólogo, pois sempre há problemas externos. (**Professor B**).

Buscando conhecer a fundo as dificuldades desses alunos, conhecer o meio social em que está inserido, de informar como é a relação da família com este aluno. (**Professor C**).

Através de acompanhamento psicopedagógico junto com a família. (**Professor D**).

De acordo com as falas, a intervenção por meio da prática pedagógica é fundamental, sendo necessário que a equipe

pedagógica coloque em pauta as discussões voltadas para a ação interventiva, de forma que a comunidade reflita sobre essas questões de comportamentos indisciplinados, com o objetivo de amenizar ou mesmo de solucionar essas situações na escola.

Para os professores A, B e D, as crianças com atitudes indisciplinadas precisam de acompanhamento especializado. Eles citam a psicopedagogia, que é de grande importância na escola, pois lida com problemas de aprendizagem considerando a influência da família, da escola e da sociedade, como explica Bossa (1994, p. 23):

[...] cabe ao psicopedagogo perceber as perturbações no processo de aprendizagem, participar da dinâmica da comunidade educativa, favorecendo a integração e promovendo orientações metodológicas de acordo com as características e particularidades dos indivíduos do grupo, realizando processo de orientação.

O psicopedagogo pode reduzir a indisciplina de forma a facilitar o cotidiano dos educadores e, assim, melhorar a aprendizagem dos alunos. Possibilita uma avaliação do aluno e a identificação dos problemas de aprendizagem, buscando, dessa forma, conhecê-lo em seus potenciais construtivos e em suas dificuldades, para, então, buscar respostas para investigar e amenizar a questão da indisciplina.

O professor C diz que, para atender às crianças indisciplinadas, a instituição deve conhecer a fundo as dificuldades desses alunos, bem como o meio social em que estão inseridos. De acordo com Aquino (1996), o problema resulta da inadequação da escola à mudança do mundo. Dessa forma, entende-se que a indisciplina na escola faz parte do contexto no qual está inserida a criança. Sendo assim, o que acontece no ambiente da sala de aula se articula diretamente com o mundo exterior, ou seja, o espaço com que o aluno convive, de modo que a escola deve refletir sobre o problema analisando os fatores sociais e psicológicos presentes no contexto socioeducacional.

Na contemporaneidade, a indisciplina tem sido vista como um dos maiores problemas presentes nas salas de aulas, segundo o que relatam muitos educadores, estando longe de ser solucionado. Rego (1996) diz que se está longe do consenso de ideias referentes à indisciplina, pois o assunto é complexo, encerrando uma

multiplicidade de interpretações, e que o referido conceito é dinâmico, não sendo universal, nem uniforme.

Assim, diante da realidade constatada quanto à dificuldade em lidar com a indisciplina e com o intuito de compreender a forma como os docentes estão trabalhando essa problemática, questionou-se aos participantes: quais as estratégias que os professores desenvolvem para combater a indisciplina?

A elaboração conjunta de regras; conversas, diálogos. (**Professor A**).

A principal ainda continua sendo a punição com a retirada de horário de recreação, outros usam diálogos para descobrir a causa desse problema. (**Professor B**).

Expor de maneira clara os comandos em sala de aula, os acordos, buscar criar laços afetivos e de respeito com os alunos, fazendo-os perceber que professores, escola e alunos são uma grande equipe com objetivos comuns. (**Professor C**).

O professor tem que ir mais além ao que se refere ao aluno para que, desta forma, consiga avaliá-lo num todo. É fundamental ensinar os alunos a ter disciplina, e, para isso, é necessário que eles entendam o que significa ter disciplina, ser indisciplinados, para, então, haver o diálogo, aplicação de regras ou punições. (**Professor D**).

O professor A coloca como estratégia para combater a indisciplina em sala de aula a elaboração conjunta de regras, a partir de conversas. A resposta do docente corrobora com a ideia defendida por Vasconcellos (1995), quando propõe que o profissional estabeleça as normas de trabalho em sala de aula conjuntamente com os alunos, por meio do levantamento das necessidades deles.

De acordo com o professor B, a estratégia encontrada para combater a indisciplina é a punição. Punir não por meio de castigos físicos, e, sim, da retirada do horário recreativo, por exemplo. Sidman (2003) expressa que a punição é usada para que haja mudança na maneira das pessoas de agir, para colocar fim a uma conduta indesejável, como a retirada do brinquedo de uma criança quando ela se comporta mal. No entanto, sabe-se que o comportamento

das crianças tende a se repetir assim que as punições começam a ser retiradas.

Para o professor C, a estratégia adotada para lidar com a indisciplina é a exposição dos alunos aos comandos da sala de aula, buscando laços afetivos para uma relação de respeito entre as partes envolvidas – professor e aluno. Carita e Fernandes (1997, p. 139) propõem que “[...] se encare o conflito professor-aluno como um problema mútuo a resolver, se procure ativamente e em conjunto uma solução que satisfaça ambos e se prossiga de um modo metódico o tratamento do problema”. Dessa maneira, o professor usa uma forma harmônica para desempenhar seu papel docente e, com isso, atrai a atenção do discente, gerando a disciplina em sala de aula.

O professor D relata que é fundamental que os alunos entendam o significado de disciplina, pois, se chegassem à escola com esse entendimento, o desenvolvimento da aula ficaria mais propício a um diálogo no caso da ocorrência da indisciplina e o docente transmitiria interação, limite e respeito. Nesse contexto, torna-se importante proporcionar ao discente uma educação consciente, levando-o a entender que a sociedade costuma ser seletiva, excluindo cidadãos que não se adequam às regras de convívio social.

As famílias também tem influência nesse contexto. Muitas delas se encontram desestruturadas e passam a responsabilidade pela educação dos filhos para creches, babás e escolas, sem refletir sobre a consequência que isso trará para a formação das crianças e dos jovens. Vasconcellos (1995, p. 22) incita que “[...] a família não está cumprindo sua tarefa de fazer a iniciação civilizatória: estabelecer limites, desenvolver hábitos básicos”.

Nesse contexto, torna-se importante a parceria entre família e escola, em que ambas compartilhem a responsabilidade pela educação, como bem frisam os dispositivos legais: a Constituição Brasileira de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n.º 9.394; BRASIL, 1996). Além disso, os educadores precisam ter ideais profissionais e éticos para atuar na escola, tendo consciência de sua responsabilidade para com os alunos, pois se sabe que, mesmo com toda amplitude e complexidade da área educacional, é possível conquistar o aluno.

A indisciplina, inserida no processo de ensino-aprendizagem, deverá conduzir o docente a repensar a sua própria prática cotidiana. O percurso educativo acontece naturalmente quando o professor consegue fixar regras, ser firme nas atitudes, valorizar a interação, tratar o aluno com respeito, sem cometer injustiças e sem cair no autoritarismo nem na permissividade, atitudes nocivas ao relacionamento. O caminho é dialogar, realizar um *feedback*, ressaltar situações que precisam melhorar e, principalmente, colocar-se no lugar do outro.

O professor de hoje já não é o único dono da verdade, como se pensava no passado. Agora, ele precisa saber ouvir, liderar, planejar, procurando envolver todos os membros que compõem a escola. Em geral, são cobradas do docente posições de uma educação formativa e, juntamente a isso, é exigida dele uma ação rigorosa, para que tenha um controle e demonstre sabedoria nas tomadas de decisões, no caso de uma ação indisciplinar do aluno.

Várias podem ser as formas de trabalhar a indisciplina escolar, mas é inevitável levar em consideração que cada educando é um caso particular e que não se pode adotar, em alguns momentos, o mesmo procedimento para com todos os casos, pois talvez não surta o mesmo efeito esperado.

### **Considerações finais**

Nesta pesquisa, percebeu-se o quanto é complexo o ato de educar, tendo em visto o problema da indisciplina nas escolas, que continua sendo apontado como um obstáculo para a aprendizagem. De acordo com o que foi constatado no desenvolvimento da investigação, a indisciplina tem ligações diretas com a falta de limites e de regras dadas pela família dentro de casa. Dessa forma, os atos indisciplinares ocorridos dentro dos lares repercutem diretamente na sala de aula. Com isso, os alunos chegam à escola sem limites, com um comportamento que vai além das regras estabelecidas pela instituição de ensino.

Nesse sentido, é preciso enxergar o aluno não como o único responsável pelo seu comportamento. Cabe ao professor e à escola estabelecer diálogos com os estudantes e a família, pois, desse modo,

os professores poderão refletir sobre sua prática de ensino, adotando atividades estimulantes e práticas, propiciando um espaço em que escola e família possam caminhar juntas rumo a um processo de ensino e aprendizagem mais eficaz e mais significativo para os alunos.

Portanto, conquistar autoridade com saber e respeito e inserir os alunos na construção de regras e de normas são atitudes que fazem com que eles se sintam importantes, favorecendo um ambiente de aprendizagem harmônico para o desenvolvimento das atividades, com respeito e interação entre docente e discente.

Diante disso, podemos concluir que existem soluções para a indisciplina escolar e que essas possibilidades, apesar de desafiadoras, se forem resolvidas em conjunto – envolvendo instituição escolar, pais, alunos e docentes –, podem mudar positivamente o percurso educativo.

## Referências

AQUINO, Júlio Groppa (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

\_\_\_\_\_. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Cadernos Cedes**. Ano XIX, n. 47, dez. 1998.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. **Moralidade e indisciplina: uma leitura possível**. A partir do referencial Piagetiano. In: AQUINO, Júlio Groppa. (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996, p. 103-115.

BLASE, J. J. “Qualitative Analysis of Sources of Teacher Stress: Consequences for Performance”. **American Educational Research Journal**, v. 23, n. 1, 1986.

BOSSA, Nadia. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. Porto Alegre: Artes Médicas. Sul, 1994.

BRASIL, **Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional** n.9394/1996. Brasília, DF: MEC, 1996.

CARRACA, K. Behaviorismo: Análise do comportamento e educação. In: CARRACA, K. (Org.). **Introdução à psicologia da educação: seis abordagens**. São Paulo: Avercamp, 2004.

CARITA, A.; FERNANDES, G. **Indisciplina na sala de aula: Como prevenir? Como remediar?** Lisboa: Presença, 1997.

FRANÇA, Sonia A. Moreira. **A indisciplina como matéria do trabalho ético e político**. São Paulo: Ática, 1996.

GARCIA, Joe. **A gestão da indisciplina na escola**. In: COLÓQUIO DA SECÇÃO PORTUGUESA DA AFIRSE/AIPELF.11, Lisboa. Atas. Lisboa: 2001.

LONGAREZZE. A. M. **Os sentidos da indisciplina na escola: concepções de professores, equipe técnica e alunos de séries iniciais do ensino fundamental**. 2001.

LOPES NETO, A. A. **Bullying: comportamento agressivo entre estudantes**. Jornal Pediatra. Rio de Janeiro, 2005.

NUNES, Alberto. **Indisciplina na sala de aula: uma reflexão a partir da realidade**, Setembro/2006.

OLIVEIRA, M. I. **Indisciplina Escolar: representações sociais de professores que atuam no ensino fundamental na cidade de Cáceres, MT**. 2002.

OLIVEIRA, R. L. G. **As atitudes dos professores relacionadas à indisciplina escolar**. Curitiba, 2004.

PAPPA, João Segura. **A (in)disciplina e a violência escolar segundo a concepção de professores do ensino fundamental**. 170 f. (Tese/ Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2004.

PICADO, L. A indisciplina em sala de aula: uma abordagem comportamental e cognitiva. **Instituto Superior de Ciências Educativas**: Portugal, jul. 2009.



REGO, T. C. R. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva Vygostiana. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. 11. Ed. São Paulo: Summus, 1996.

REVISTA NOVA ESCOLA. Rio de Janeiro: Editora Abril, 2009.

SERRÃO, M.; BALEEIRO, M. C. **Aprendendo a ser e a conviver**. 2. ed. São Paulo: FTD, 1999.

SKINNER, B. F. **Tecnologia do ensino**. Tradução Rodolfo Azzi. São Paulo: EPU, 1972.

SIDMAN, M. **Coerção e suas implicações**. Campinas: Livro Pleno, 2003.

TIBA, I. **Disciplina**: limite na medida certa. São Paulo: Gente, 1996.

TOLEDO, João. **Didática**: nas escolas primárias. João Toledo. 2. ed. Ver. São Paulo: livraria Liberdade, 1930.

TREVISOL, M. T. C. **A indisciplina escolar**: Sentidos atribuídos por alunos do ensino fundamental. Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação. Joaçaba-SC, 2005.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Disciplina**: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. 4. ed. São Paulo: Libertad, 1995.

\_\_\_\_\_. **Indisciplina e disciplina escolar**: fundamentos para o trabalho docente. São Paulo: Cortez, 2009.

# PROJETO “LER EM FAMÍLIA”: UMA ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA DESENVOLVIDAS NO CMEI 1º DE MAIO - TERESINA/PI

*Antonia Verônica de Oliveira França  
Maria Daise de  
Oliveira Cardoso*

## **Introdução**

**E**ste estudo é resultado de uma pesquisa desenvolvida em um Centro Municipal de Educação Infantil, CMEI 1º de Maio, localizado na zona norte de Teresina - PI, a partir da análise do Projeto “Ler em Família”, desenvolvido na escola, tendo como objetivo geral: analisar a contribuição das estratégias utilizadas pelo projeto “Ler em Família” para aproximar a família e a escola. E como objetivos específicos: compreender como o projeto “Ler em Família” é desenvolvido no CMEI; verificar qual a perspectiva dos professores acerca do referido projeto; descrever as estratégias de ação pedagógicas aplicadas no projeto “Ler em Família”.

Nesse sentido, o presente trabalho, ao discorrer sobre a relação escola e família no processo de ensino e aprendizagem do educando, torna-se relevante, tendo em vista que a respectiva relação, se

experienciada qualitativamente, desempenha um papel fundamental na concretização dos objetivos da educação. Diante do exposto, formulou-se a seguinte questão da atividade investigativa: como as estratégias do projeto “Ler em Família” contribuem para aproximar a família e a escola?

Para atender aos objetivos propostos, foi realizada uma pesquisa de campo, com base na abordagem qualitativa, tendo como instrumento de coleta de dados o questionário semiestruturado, visto que, segundo Richardson (1999), os questionários têm como funções: “[...] descrever características e medir determinadas variáveis de um grupo social” (RICHARDSON, 1999, p. 189). Por meio do questionário, pode-se destacar características variáveis nas diversas concepções sociais. A aplicação desse instrumento de coleta de dados foi realizada por contato direto com os partícipes da pesquisa.

Para fundamentar este estudo, utiliza-se o embasamento teórico de autores como Libâneo (2006), ao discorrer sobre a importância da formação dos professores para a sociedade; Brandão (2006), ao estabelecer suas concepções sobre educação; Solé (1998); ao dissertar sobre as estratégias da leitura e sobre como deve-se proceder para melhor compreendê-la; Piaget (2007); ao questionar os rumos da educação; entre outros.

Assim, em razão dos inúmeros desafios que emergem do contexto escolar, faz-se necessário o uso de estratégias que proporcionem um reforço na aprendizagem da criança. É nesse sentido que se destaca a experiência do CMEI 1º Maio, para demonstrar que o processo educacional não se concentra apenas em âmbito escolar, pelo contrário, ele se efetiva, sobretudo, quando há a convergência de esforços dos diversos atores que fazem parte da vida da criança. Nesse contexto, a família se destaca, pois é a partir dela que se constroem as primeiras relações afetivas, sociais, cognitivas. No entanto, esses aspectos são influenciados pelas condições materiais, históricas e culturais do grupo familiar do qual se faz parte.

## Educação formal e educação familiar: múltiplos aspectos de aprendizagem

É a educação que ajuda o ser humano a garantir sua sobrevivência no meio social. Ela permite que as habilidades e os conhecimentos adquiridos com a experiência sejam repassados para as gerações seguintes. Mas, por muitos séculos, não existiam professores, e todos os adultos transmitiam informações aos jovens. Isso acontecia de forma oral e espontânea. Por meio dessas transmissões de saberes, nascia uma educação dentro de cada um. Sabendo que a educação acontece de forma relacionada, partindo da convivência de cada indivíduo, pode-se dizer que a educação se desenvolve a partir das nossas interações sociais. Segundo Libâneo:

Educação é o conjunto das ações, processos, influências, estruturas, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais. (LIBÂNEO, 2006, p. 29).

Dessa maneira, a educação se constitui a partir das convivências. Para Zabala (1998), um dos modos de definir os objetivos e intenções da educação encontra-se nas capacidades que se pretende desenvolver nos alunos. O autor propõe alguns critérios que contribuem para articular uma prática reflexiva e coerente sobre a prática educativa. Para ele, “[...] a determinação das finalidades ou objetivos da educação, sejam explícitos ou não, é o ponto de partida de qualquer análise da prática” (ZABALA, 1998, p. 29).

Então, para o autor, o educador deve, antes de tudo, diagnosticar o contexto de seu trabalho, devendo tomar decisões, agir e avaliar a sua atuação, tendo consciência de que a melhor das atuações humanas passa pelo conhecimento e pelo controle das mudanças.

A educação significa o meio em que os hábitos, costumes e valores de uma comunidade são socializados de uma geração para a geração seguinte, a qual vai se formando por meio de situações presenciadas e experienciais, vividas por cada indivíduo ao longo da sua vida. Pois a educação é também um conjunto de ações e de

influências exercidas voluntariamente por um ser humano em outro, normalmente de um adulto para um jovem, e essas ações pretendem alcançar um determinado propósito no indivíduo para que ele possa desempenhar alguma função nos contextos sociais, econômicos, culturais e políticos de uma sociedade.

Conforme nos assegura a Lei n. 9.394/1996, em seu art. 1, a educação: [...] abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Embora a família desempenhe um papel decisivo na educação informal dos filhos, o ensino formal se dá no momento em que a educação se sujeita à Pedagogia, criando situações próprias para seu exercício, produzindo os seus métodos, estabelecendo suas regras e tempos e constituindo mediadores capacitados e profissionalizados para o exercício da profissão docente.

Nesse sentido, a educação formal acontece de forma estruturada, de acordo com o ambiente social. Já a educação informal, na perspectiva de Libâneo (2006, p. 94), acontece quando não é intencional, ou seja, representa “[...] processos sociais de aquisição de conhecimento, hábitos, habilidades, valores, modo de agir etc. não intencionados e não institucionalizados”.

Portanto, com base no exposto, a educação não se resume apenas a um contexto fechado e sistematizado, ela ocorre também na forma empreendida para se compreender o mundo, a partir das experiências de vida, a partir do meio no qual se está inserido. Ela vai se desenvolvendo dentro de cada um, tornando-se um fenômeno constante e universal ligado ao meio social, ao processo de aprendizagem que envolve tanto aspectos morais quanto intelectuais. A educação deve, portanto, caminhar para a formação do cidadão participativo, crítico, capaz de exercer sua cidadania. Como afirma Brandão (2006, p. 1):

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.

Entende-se, com isso, que a educação ultrapassa o ambiente escolar, pois ela pode ocorrer em vários espaços onde existem grupos de pessoas. É nesse contexto que se destaca a instituição familiar na formação do indivíduo. Com base nessa compreensão, evidencia-se a necessidade de parceria entre a família e a escola, a partir da convergência de princípios, valores e objetivos que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem da criança. Para Reis (2001, p. 99):

Não pode ser negado a importância da família tanto ao nível das relações sociais, nas quais ela se inscreve, quanto ao nível da vida emocional de seus membros. É na família, mediadora entre o indivíduo e a sociedade, que aprendemos a perceber o mundo e a nos situarmos nele. É a formadora de nossa primeira identidade social.

É importante frisar que a família possui um papel fundamental tanto na formação da identidade social do sujeito quanto nos cuidados relativos aos estados emocionais de seus integrantes. Pois é na formação oferecida pela família que se constrói a organização da vida emocional e psíquica, a qual é constituída por meio de condutas e de valores que subsidiarão as atitudes e responsabilidades sociais com o meio em que se vive.

Além disso, segundo Fernandes (2001, p. 42), a família também é responsável pela aprendizagem da criança, “[...] já que os pais proporcionam os primeiros ensinamentos”. Como explica Brandão (2006, p. 80), “[...] a educação é [...] uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções em sua cultura, e sociedade”.

Compreender o quanto a família é importante no desenvolvimento da criança instiga a busca de maneiras de incentivar os pais a estreitarem a relação com os filhos e com a escola. E essa compreensão da complexidade do processo de ensino e de aprendizagem se dá a partir do momento em que o professor privilegia a produção coletiva dos conhecimentos.

É inegável que o ambiente familiar, assim como suas inserções com o aprendizado escolar, mostra-se como campo de pouca exploração, todavia, ressalta-se que ele é muito significativo para o

desenvolvimento e para a aprendizagem das crianças. Nesse sentido, a Constituição Federal de 88, em seu art. 205, estabelece que “[...] a família deve desempenhar papel educacional e não incumbir apenas à escola a função de educar”.

Os fortalecimentos dos laços e a aproximação entre escola e família criam uma atmosfera para a potencialização do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças entre os dois ambientes socializadores e educacionais. De acordo com Piaget (2007, p. 50):

[...] A educação é uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva muita coisa mais que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente aos mesmos.

Portanto, é necessário que família e escola andem sempre juntas para que haja uma formação significativa, devendo ter como ponto de partida a aproximação entre os pais e os professores. Assim, o papel que a escola possui na construção dessa parceria é fundamental, devendo considerar a necessidade da família, levando-a a vivenciar situações que lhe possibilite uma participação ativa nessa parceria e não apenas como mera expectadora.

Para que isso aconteça, é necessário fazer a adaptação de diferentes táticas e meios de planejar a relação família-escola, levando em conta o lado cultural, os valores e as características dos meios sociais. Considerando que é no ambiente familiar que

[...]se busca a compreensão do afeto, da livre expressão dos sentimentos, da unidade familiar, da riqueza verbal e das trocas emocionais que acontecem de forma constante e de maneira mais livre neste contexto, e o significado e as experiências que a criança traz para a escola, provenientes deste espaço familiar que distingue do escolar pela adoção de uma linguagem particular, frente ao uso do tempo e das atividades mais estruturadas e mais sistematizadas. ( ARANHA apud, DESSEN, 2005, p. 35).

É necessário, portanto, que a escola leve em consideração os conhecimentos trazidos pelas crianças, conhecimentos estes

produzidos no contexto familiar. Em contrapartida, os pais precisam envolver-se no processo de ensino dos filhos. Para se estreitar os laços entre escola e família é necessário que haja colaboração de ambas as partes, a partir de suas especificidades, possibilitando a programação de estratégias adequadas e de orientações específicas para cada ambiente, fazendo observações das peculiaridades culturais e funções para realização das atividades coletivas.

A ação educacional entre família e escola pode possuir particularidades qualificadas e ser diversa nos seus conteúdos, estratégias, sentimentos, emoções, contudo, as duas têm como finalidade o êxito escolar, confiando que este processo dará possibilidade de melhores condições de aprendizagem para a criança.

A escola, por meio da ação psicopedagógica, pode auxiliar as famílias na ascensão de condições para o desenvolvimento das crianças, contribuindo, conseqüentemente, para o processo de aprendizagem escolar. É importante que família e escola saibam aproveitar os benefícios desse estreitamento de relações, pois isso irá resultar em princípios facilitadores da aprendizagem e da formação social da criança. Paixão (2006, p. 37) ressalta que os pais reconhecem a importância da escola na vida de seus filhos, ao afirmar que:

A escola é imprescindível e os pais esperam dela efeitos concretos na vida social dos filhos. O sentido da escolarização para famílias de baixa renda reside nas possibilidades sociais que ela valoriza e sobre as quais baseia sua promessa, seja em termo de futuros profissionais, seja em matérias de conhecimentos que permitam que o sujeito “se vire” na vida cotidiana.

No entanto, o cotidiano da sala de aula exige do professor a tomada de posições e de decisões eficientes no fazer da sua prática. Segundo Perrenoud (1993, p.37), “[...] a prática pedagógica é constituída, mesmo em classes muito ordenadas e controladas, por uma sucessão de micro decisões das mais variadas naturezas”. Tais decisões são baseadas em valores e saberes que constituem elementos importantes para que os objetivos do processo de ensino e de aprendizagem sejam garantidos, partindo disto, seus resultados sejam os esperados. A família tendo conhecimento do quanto a sua participação é importante no desenvolvimento escolar do seu filho,



deve manifestar interesse pelas atividades que este realiza na escola, como expressão de sua preocupação pela atuação da instituição e de seu apoio a ela.

Essa prática deve ser usada para a transformação da realidade, considerando os sujeitos para além de receptores de informações, atribuindo-lhes a possibilidade de mediação no complexo processo de construção do conhecimento. O que se pode inferir disso é que essa prática é uma dimensão do homem, uma ação que o ser humano exerce sobre a natureza. Numa escola onde a democracia seja defendida, o exercício da cidadania deve ser uma realidade que se torna eficaz com a participação da família, tendo em vista que esta desempenha um papel muito importante no que diz respeito ao estímulo do hábito da leitura desde cedo, a partir da participação nas atividades escolares.

## **Prática de leitura**

O ato de ler acontece muito antes da criança aprender falar, codificar ou decodificar os signos linguístico, por isso, é tão importante a participação da família no desenvolvimento da leitura nos primeiros anos de vida. No momento em que vai fluindo a história na mente da criança, vai surgindo a sua identidade. Martins (2012, p. 15) dá um exemplo, dizendo: [...] “Enfim, dizem os pesquisadores da linguagem, em crescente convicção: aprendemos a ler, lendo. Eu diria, vivendo”. Desse modo, merece destaque o segundo pensamento, ao afirmar que a vida é uma leitura constante. Então, pode-se dizer que quanto mais se vive o mundo da leitura melhor será para a compreensão deste universo.

Martins (2012, p. 25) alerta, ainda, que “[...] a leitura seria a ponte para o processo educacional eficiente, proporcionando a formação integral do indivíduo”. Portanto, a prática da leitura vai além do conhecimento linguístico, desenvolve em cada ser humano um resultado significativo na vida tanto intelectual como social.

Para Solé (1998), o que lemos vai constituir seu significado de forma única. “Cada indivíduo que participa cria sua história, a sua própria autonomia” (p. 22), ou seja, “[...] a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo, tenta-se satisfazer [obter uma informação pertinente para] os objetivos que guiam sua

leitura” (p. 22). É também um momento de apropriação singular e de criação pessoal. Nesse sentido, ler renova a imaginação, fazendo fluir no íntimo do ser humano, pensamentos elevados de grandes impactos.

Para Freire (1999), o indivíduo já começa a aprender desde os primeiros momentos de vida, por meio das atitudes, sejam elas boas ou não. Mesmo sem ter noção do que é leitura e sem saber que estamos lendo quando olhamos para alguém e tiramos conclusões, já estamos processando as primeiras leituras. Elas acontecem ao longo do nosso histórico de vida, no ato de ler. Não há como fugir da leitura, pois ela está presente de forma muito intensa em muitas atividades do dia a dia.

Assim, pode-se observar a real importância do trabalho com leitura realizado na escola, por ser uma prática fundamental para um aluno que está em processo de aprendizagem no atual contexto globalizado. Para a formação de um leitor ativo, é necessário que esse processo se desenvolva ainda na alfabetização, quando o contato da criança com diversos materiais e com os variados signos de linguagem é reforçado.

Para Solé (1998, p. 60), “[...] o ensino de estratégia para ter acesso ao texto não é um fim em si mesmo, mas um meio para a criança poder interpretá-lo”. Não há como negar que um ensino sem estratégias vai ser um trabalho sem resultados. Continuando com as reflexões da autora acerca da importância das estratégias de leitura, principalmente nos anos iniciais da criança:

As estratégias de leitura são procedimentos de ordem elevadas que envolvem o cognitivo e o metacognitivo, no ensino, elas não podem ser tratadas como técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas. O que caracteriza a mentalidade estratégica é sua capacidade de representar e analisar os problemas e a flexibilidade para encontrar soluções. Por isso, ao ensinar estratégia de compreensão leitora, entre os alunos deve predominar a construção e o uso de procedimentos de tipo geral, que possam ser transferido sem maiores dificuldades para situações de leitura múltiplas e variadas. (SOLÉ, 1998, p. 70).

Desse modo, compreendemos que as estratégias de leitura servem para ligar certos caminhos no ato de ler, os quais permitem ao aluno adquirir instrumentos necessários para o controle da compreensão do texto.

## Tratamento dos dados

O projeto “Ler em Família”, iniciando em 2015, foi elaborado para ser desenvolvido com crianças da educação infantil, tendo como objetivo principal estimular a aprendizagem da leitura e da escrita e aproximar família e escola. Inicialmente, o projeto contou com um acervo de 50 livros e, atualmente, esse número foi ampliado para, aproximadamente, 200 exemplares. Segue a apresentação do projeto:

PROJETO “LER EM FAMÍLIA” O projeto “LER EM FAMÍLIA”, iniciou-se em março de 2015, no Centro Municipal de Educação Infantil 1º de Maio, com a turma do segundo período (crianças de 5 e 6 anos). O CMEI localiza-se na zona norte da cidade de Teresina-PI. O projeto consiste em a criança escolher um livro infantil do acervo da sala, e levá-lo para casa dentro de uma sacola feita de TNT, para que seja feita a leitura em família. Ao final da leitura a criança deve escrever um mini resumo da obra lida, como também fazer um desenho que a represente. O livro vai para casa toda sexta-feira e retorna à escola na segunda-feira. Existe uma ficha de controle, onde estão anotados todos os livros que a criança já levou, com o dia do empréstimo e o de sua devolução à escola. (PROJETO “LER EM FAMÍLIA”, 2015).

Assim, durante o ano, o aluno passa a conhecer, por meio da leitura, histórias e autores referenciados na literatura infantil, como: Ruth Rocha, Sylvia Orthof, Marcelo Xavier, entre outros. Essa prática ajuda as crianças a perceberem o mundo no qual estão inseridas, contribuindo para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade; aumentando, nas crianças, o repertório de palavras conhecidas e o prazer pela leitura. Nessa perspectiva, Freire (1999, p. 35) afirma que “[...] aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavra, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade”.

Desse modo, vale ressaltar que a leitura proporciona várias possibilidades e uma delas é despertar no educando a curiosidade, influenciado de alguma maneira o modo de pensar e de agir, a partir do conhecimento adquirido ao longo de todo o processo de

formação. Nesse sentido, a relação família e escola constitui uma via de mão dupla na qual se busca o mesmo propósito: a formação do cidadão para a sociedade.

No decorrer desta pesquisa, foi observado que o projeto “Ler em Família” tem grande influência no desenvolvimento da criança. Diante disso, passamos à análise dos dados obtidos por meio do questionário semiestruturado aplicado junto às partícipes, as quais foram denominadas de Professora A, Professora B e Professora C. Desse modo, foi questionado acerca do significado do projeto “Ler em Família”.

Pra mim, o projeto “Ler em Família” é a realização de um sonho. Desde que entrei no serviço público, sempre procurei romper a barreira do preconceito que existente sobre os alunos pertencentes às classes menos favorecida financeiramente. O projeto veio para levar cultura, livros e educação pra casas dos meus alunos. A sistemática é simples: o aluno escolhe um livro infantil pra levar pra casa toda sexta-feira, com a intenção de ler com sua família. O retorno do livro à escola é na segunda, junto com uma folha de resumo e um desenho da história lida. O projeto é simples mais muito significativo. (Professora A).

O projeto “Ler em Família” consiste em o aluno levar um livro infantil escolhido pelo mesmo toda sexta-feira. Como essas crianças ainda estão no processo de alfabetização, a leitura deve ser feita junto com os membros da família. Depois da leitura, o aluno deve preencher um relatório, dizendo o nome do livro, o autor, escreve um pequeno texto sobre a parte que mais gostou da história e faz uma ilustração. (Professora B).

Um projeto muito importante que auxilia os alunos no processo de apropriação da leitura e da escrita. (Professora C).

A Professora A foi quem inspirou a ideia do projeto. Ela afirmou que o projeto foi a realização de um grande sonho. Além disso, fez questão de evidenciar o preconceito que recai sobre os educandos de classes sociais vulneráveis, registrando também que o referido projeto representa uma oportunidade significativa para a aprendizagem do educando. Já a Professora B falou da sistemática do projeto e ressaltou a importância da leitura ser realizada juntamente com

os membros da família da criança. A Professora C é mais objetiva em sua resposta, fala somente do objetivo do projeto, enfatizando que a leitura faz a diferença, principalmente quando ela vem sendo trabalhada desde os anos iniciais da criança. Segundo Solé:

Formar leitores autônomos também significa formar leitores capazes de aprender a partir dos textos. Para isso, quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre a sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo [...]. (SOLÉ, 1998, p.72).

Portanto, entende-se que, por meio da leitura, o indivíduo constrói a sua autonomia, possibilitando o seu crescimento pessoal e social. As crianças aprendem pelo exemplo, por isso, é muito importante que os pais e professores desenvolvam nelas o hábito da leitura. Nesse sentido, a escola contribui para potencialização de competências e de habilidades necessárias para tornar o aluno capaz de participar ativamente do processo de desenvolvimento da sua aprendizagem. Nesse contexto, foi perguntado às professoras sobre os objetivos que elas pretendem alcançar com o projeto “Ler em Família”. Na oportunidade, elas responderam que:

Desenvolver a escrita leitura e oralidade.  
Desenvolver a criatividade e a imaginação.  
Propor a interação entre escola-família/família-escola e vice-versa.  
Mudar a cultura de acesso à leitura.  
Promover a noção de cuidado com o livro e demais materiais.  
(Professora A).

Motivar ao hábito da leitura.  
Aproximar a família dos alunos.  
Estreitar o vínculo família/escola.  
Melhorar o ensino/aprendizagem. (Professora B).

Que as crianças tenham gosto pela leitura, que respeitem seus recursos didáticos (livros), que reconheçam o livro como um suporte didático e que se apropriem dos textos lidos e tenha facilidade em expor o que aprenderam tanto de forma escrita como oral. (Professora C).

As Professoras A e B falaram exatamente dos objetivos principais do projeto que é aproximar a família e a escola, desenvolvendo nas crianças a aprendizagem da leitura e da escrita, e que elas venham a adquirir o cuidado com o material escolar. Já a Professora C destacou outros aspectos do projeto, sem mencionar, no entanto, a importância da família nesse processo.

Ao despertar na criança o gosto pela leitura, empreende-se inúmeros resultados positivos no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem. O prazer de ler impulsiona e mantém viva a leitura. Para Martins (1982), a leitura gera no indivíduo um sentido para viver uns com os outros. Quando se ouve histórias, alimentam-se sentimentos facilitadores da criatividade e da reflexão em qualquer ambiente social. Com a leitura, “[...] começamos assim a compreender, a dar sentido ao que e a quem nos cerca. Esses também são os primeiros passos para aprender a ler” (MARTINS, 1982, p. 11).

Com isso, o professor deve proporcionar a leitura de livros que consigam contribuir para a formação do sujeito, possibilitando seu relacionamento com os demais indivíduos. Além disso, a leitura não deve ficar restrita apenas ao ato de ler e de escrever, ela deve favorecer o uso social dessas práticas. Martins (1982) ressalta, ainda, que:

Quando desde cedo veem-se carentes de convívio humano ou com relações sociais restritas, quando suas condições de sobrevivência material e cultural são precárias, restando também suas expectativas, as pessoas tendem a ter sua aptidão para ler igualmente estrangida. (MARTINS, 1982, p. 17-18).

Segundo essa mesma autora, quando as crianças não desenvolvem desde cedo o hábito da leitura, elas, geralmente, tornam-se pessoas inibidas na postulação de seus pensamentos diante da sociedade. Mas quando são incentivadas desde seus primeiros momentos de vida, quando a leitura passa a fazer parte da sua rotina formativa, elas tornam-se pessoas participativas, criativas e confiantes. Há maior dificuldade em se aprender aquilo que não se pratica. Nesse sentido, foi lançada a seguinte indagação: quais são os principais desafios encontrados durante a aplicabilidade do projeto “Ler em Família” em sua sala de aula?

Os principais desafios encontrados foram a falta de obra prima (livros), que foram conseguidos através de campanhas na internet e de inúmeros pedidos entre as pessoas que conhecia. Outro desafio é romper o preconceito de que os alunos advindos da rede pública não podem. Parto do princípio de que todos podem, só necessita, em alguns casos, de ajuda pra alcançarem voos mais altos. Os alunos da rede pública não são menos inteligentes do que os advindos da rede particular. (Professora A).

A maior dificuldade encontrada é a ausência dos pais nos assuntos escolares, em especial no acompanhamento de seu filho na leitura dos livros do projeto. Outro problema enfrentado é a falta de organização e de cuidado com a sacola que as crianças levam com o livro (havendo perda da sacola e do livro) e o não cumprimento da data de devolução desse material. (Professora B).

Manuseio do material. Muitas crianças não encaram o livro como algo importante e valioso. Falta de responsabilidade dos pais e descumprimento dos prazos de entrega dos resumos e da sacola com o livro. (Professora C).

Como pode ser observado, a Professora A revela que o primeiro grande desafio foi a arrecadação dos livros, em seguida, o rompimento com o preconceito de recai sobre crianças que frequentam escolas públicas. Ela fortalece a compreensão de que todas as crianças são inteligentes e capazes de aprender. As Professoras B e C compartilham as mesmas dificuldades, ou seja, a falta de acompanhamento dos pais, o descuido com os materiais e o atraso na entrega dos livros. Diante dessa situação, o fator principal para que o projeto tenha continuidade e obtenha resultados gratificantes é o compromisso dos pais para com a escola.

[...] tanto a família quanto a escola desejam a mesma coisa: preparar as crianças para o mundo; no entanto, a família tem suas particularidades que a diferenciam da escola, e suas necessidades que a aproximam dessa mesma instituição, a escola tem sua metodologia e sua filosofia para educar uma criança, no entanto, ela precisa da família para concretizar o seu projeto educativo. (PAROLIM, 2003, p. 99).

Assim, a família precisa participar e compartilhar os mesmos objetivos da escola. É importante que ambas saibam aproveitar os benefícios desse estreitamento de relações, pois isto trará resultados que facilitam a aprendizagem e a formação social da criança.

A escola quando executa seu papel, que é formar cidadão para a sociedade, e a família, ao cumprir o seu papel que é acompanhar de perto o ensino do seu filho, contribuindo, auxiliando em suas atividades, alcançarão resultados gratificante para todos. Isso é possível na medida que se valoriza a educação, oportunizando aos educandos a realização de sonhos e de expectativas de uma educação melhor para as crianças. Com base nessas considerações, foi questionado às professoras que avanços foram percebidos por elas a partir da criação do projeto “Ler em Família”.

Os avanços percebidos foi aprendizagem realizada de uma maneira mais lúdica e prazerosa. O que pode ser constatado pelo resultado de nível: 90% saíram do segundo período (6 anos) lendo e escrevendo. Esse foi o maior prêmio. (Professora A).

Os avanços são perceptíveis na motivação dos alunos em aprender a ler e através da leitura melhorar a escrita e o seu vocabulário. Sendo um processo de ensino/aprendizagem de uma forma prazerosa para nossas crianças. (Professora B).

Como está apenas com dois meses que iniciei não é possível visualizar algo grande, mas já é possível perceber a responsabilidade em trazer a sacolinha, o prazer e gosto pelas leituras feitas com a família. (Professora C).

A professora responsável pelo projeto afirma ter alcançado um objetivo valioso, pois houve um avanço gratificante no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. A Professora B pontuou também o bom desempenho dos alunos no que se refere à leitura e à escrita, mas acrescentou, também, a motivação e o enriquecimento vocabular como fatores significativos nesse contexto, despertando na criança a vontade de ler por conta própria, demonstrando que a criança sente prazer em ler, fortalecendo, assim, o interesse pela escola. A Professora C afirma que, apesar do pouco tempo que vem desenvolvendo o projeto em sua sala de aula, já pode sentir alguns



avanços na aprendizagem escolar, sente que a família abraçou a ideia e passou para a criança o mesmo interesse, de levar para seu filho o mundo da leitura e o compromisso com seu material.

Martins (1982, p. 76) destaca que “[...] sem dúvida, o ato de ler é usualmente relacionado com a escrita, e o leitor visto como decodificador da letra”. Nesse sentido, a autora confirma que a leitura só acrescenta elementos positivos à linguagem escolar da criança. Essa perspectiva é ratificada por Piaget, ao assegurar que:

Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva pois [...] a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola chega-se até mesmo a uma visão de responsabilidade [...]. (PIAGET apud MARTINS, 2007, p. 50).

Com base nessa concepção, infere-se que quando há uma relação entre os pais e os professores, há maior desenvolvimento na aprendizagem da criança, a partir de um trabalho conjunto, de compromisso entre família e escola, oportunizando, com isso, o sucesso escolar do educando.

## **Considerações finais**

Com esta pesquisa, foi possível investigar o projeto “Ler em Família”: uma análise da estratégia de leitura desenvolvida no CMEI 1º de Maio, a partir do qual se percebeu a relevância de suas ações para o processo de ensino e aprendizagem das crianças.

Ficou constatado que, por meio deste projeto, ocorreu uma aproximação significativa entre a escola e as famílias dos educandos, de modo que as ações do projeto vêm sendo acompanhadas rotineiramente pelos referidos pais, apresentando, com isso, resultados favoráveis tanto no que se refere aos índices educacionais quanto no que diz respeito à motivação dos alunos pela leitura.

Ao analisar o projeto “Ler em Família”, a partir do qual se busca fomentar na criança importantes habilidades para seu crescimento

individual e social, com base no estreitamento das relações entre escola e família, evidenciou-se que as professoras reconhecem a importância do projeto para o sucesso do processo educacional no CMEI 1º de Maio, pois elas declararam que os objetivos do projeto são alcançados de forma efetiva. No entanto, ainda é preciso fortalecer e potencializar alguns aspectos que ainda apresentam fragilidade como, por exemplo, o cuidado com o acervo literário (nem sempre as crianças têm o devido cuidado com os livros), o atraso na entrega das obras e, em alguns casos, a negligência por parte da família em acompanhar as atividades escolares das crianças.

## Referências

BRANDÃO, C. R. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 10 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: MEC, 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em: 10 ago. 2016.

CHALITA, G. Educação: **A solução está no afeto**. São Paulo: Gente, 2001.

DEMO, P. **A Educação do Futuro e o Futuro da Educação**. Campinas: Autores Associados, 2005.

DESSEN, M. A.; ARANHA, M. S. Padrões de interação social nos contextos familiar e escolar: análise e reflexões sob a perspectiva do desenvolvimento. **Temas em Psicologia**, n. 3, p. 73-90, 1994.

FERNANDES, A. **O saber em jogo**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FEIJÓ, C. **Preparando os Alunos Para a Vida**. São Paulo: Novo século: 2008.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 38. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia, pedagogos, para quê?** Cortez Editora, 2006.

LOPEZ, Patrícia. Atuação dos pais na educação. Disponível em: <<http://educador.brasilecola.uol.com.br/sugestoes-pais-professores/atuacao-dos-pais-na-educacao.htm>>. Acesso em: 25 nov. 2016.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo, Cortez, 2011.

MARTINS, Maria Helena; **O que é Leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

MÜLLER, M. L. Rodrigues; PAIXÃO, L. PINHEIRO (Org.). **Educação, diferença e desigualdades**. Cuiabá: UFMT, 2006.

PERRENOUD, P. **Prática Pedagógica, profissão docente e formação**. Perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PAROLIN, Isabel Cristina Hierro. **Pais e Educadores: Quem tem tempo de educar?** Porto Alegre: Mediação 2007.

PAROLIN, Isabel. **As Dificuldades da Aprendizagem e as Relações Familiares**. Fortaleza 2003.

PARO, Victor H. **Gestão Escolar Democracia e Qualidade do Ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

PIAGET, Jean. **Para onde vai à educação?** Rio de Janeiro: Jose Olímpio 2007.

PRADO, Danda. **O que é Família**. São Paulo. Brasiliense 1981.

REIS, José R. **Família, Emoção e ideologia**. In LANE, Silvia. Psicologia Social: O Homem em Movimento. São Paulo: Brasiliense, 2001.

RICHARDSON, R.J.et al. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**.3 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Trad. Claudia Schilling-6.ed. Porto Alegre.

SMITH, Frank. O Letramento na Educação escolar: desfazendo alguns mitos. In: DE CARVALHO, Maria Angélica Freire **Prática de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da educação, 2006.

ZABALA, Antoni. A Prática Educativa: Como Ensinar. Cortez, ed. 1998.



# GESTÃO DEMOCRÁTICO-PARTICIPATIVA EM ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE TERESINA: DIFICULDADES E POSSIBILIDADES DE UM ENSINO DE QUALIDADE

*Hebert Monteiro de Araújo  
Maria Gessi-Leila Medeiros  
Zélia Maria Carvalho e Silva*

## **Introdução**

**E**ste trabalho consubstancia uma análise do processo de gestão democrático-participativa no sistema de ensino do município de Teresina - PI, objetivando conhecer a percepção dos professores sobre a gestão escolar em duas escolas públicas de Teresina - PI e caracterizar as dificuldades para o exercício da gestão democrático-participativa na escola pública.

A orientação desta pesquisa constitui-se por meio da seguinte problemática: como ocorre o processo de gestão democrática e participativa no sistema municipal de ensino? Além disso, destacam-se alguns questionamentos: Qual a percepção dos professores da rede pública municipal de ensino sobre gestão escolar? Quais as dificuldades para o exercício da gestão democrática e participativa na escola pública?

Com base nessa realidade, Libâneo (2008) diz que há uma relação orgânica entre os membros da equipe e a direção e há, também, responsabilidades assumidas por cada profissional sem perder de vista os objetivos em comum.

É com base nesse pensamento de Libâneo (2008) que é importante compreender a tomada de decisões, ações, meios e competências para superação dos obstáculos propostos no sistema municipal de ensino e dar-lhes fins democráticos, emancipatórios e que produzam o aprendizado significativo.

Esta pesquisa justifica-se não somente pela análise desenvolvida acerca da concepção democrático-participativa, mas também por possibilitar a compreensão da realidade sociopolítica, cultural e educacional das escolas do sistema público municipal de ensino (principalmente das escolas-campo pesquisadas), do papel dos professores e do seu desenvolvimento profissional. Justifica-se, ainda, do ponto de vista pessoal, em âmbito acadêmico, por contribuir com a formação inicial, a partir da articulação entre teoria e prática propiciada pela pesquisa científica.

Para dialogar com a temática deste estudo, foram selecionados teóricos como Libâneo (2008), que destaca que a relação entre os sistemas de ensino, as escolas e as salas de aula deve se constituir por meio de práticas educativas e de políticas que assegurem uma comunidade democrática de aprendizagem; Lück (2011), que ressalta a participação por engajamento nos processos de organização e de gestão escolar, abordando, ainda, a autonomia nas decisões tomadas nas reuniões e nos conselhos de escola para que se estabeleçam as condições de produção do conhecimento; Medeiros e Silvia (2011), que discorrem sobre a racionalização democrática e emancipatória; entre outros autores que se relacionam com os pressupostos desenvolvidos neste estudo.

Quanto à metodologia, foi adotado o paradigma interpretativo, a partir da abordagem qualitativa, o qual foi desenvolvido por meio da pesquisa bibliográfica e de campo. Os instrumentos utilizados foram questionários destinados a quatro professoras da educação Infantil e do ensino fundamental de ambas as escolas municipais, respectivamente: O centro municipal de educação infantil (CMEI) Tia Myriam III, localizada no bairro Mocambinho I, q-18, casa 18,

setor B, zona Norte, e a Escola municipal professor Nelson do Amaral Sobreira, situada na Rua Egito 3291, bairro Planalto Bela Vista, zona Sul. Para manter o sigilo da identidade das partícipes desta pesquisa, foi realizada a substituição dos seus nomes por pseudônimos, os quais serão apresentados mais adiante.

### **Os professores e a gestão democrática e participativa na instituição de ensino**

A excelente qualidade do ensino (rendimento e aprendizagem significativos) está relacionada não só às decisões encontradas pela equipe escolar na sala de aula, mas também às decisões impostas pelos professores nas práticas de organização da escola.

O corpo docente é constituído por uma equipe de professores capazes de praticar os planos de ação pedagógica, projetos de ensino, decisões para a problemática existente nas situações pedagógico-didáticas, os métodos para assimilação dos conteúdos, entre outros fatores. Ou seja, situações de natureza pedagógica exigem a tomada de decisões perante os membros da equipe.

Os professores enfrentam diariamente os problemas que atingem desde as dimensões comportamentais das crianças (dificuldades de interação, de aprendizagem, transtornos na infância e outros) até problemas que atingem as dimensões externas da sala de aula, isto é, as práticas de organização e de gestão, de formação continuada e de identidade profissional, por exemplo.

Eles jamais conseguirão resolver os problemas encontrados na sala de aula e nas práticas de gestão e de organização escolar, caso mantenham o isolamento, ou seja, não compartilhando experiências, valores, conceitos, práticas e saberes com outros profissionais, com a comunidade, com os pais de alunos, não buscando espaços de participação crítica entre entidades superiores de educação (LÜCK, 2011).

Esses profissionais buscam, por fim, respostas para os problemas que surgem diante da realidade cultural das crianças, realidade política do bairro onde as escolas estão situadas, da relação existente entre as diretrizes dos sistemas de ensino e o que se pratica na gestão e organização da escola, mesmo que ainda



perpassem problemas (cotidianamente não resolvidos) nas escolas atuais relacionados a professores que mantêm suas práticas isoladas do contexto político dessas escolas.

O que Lück (2011) afirma é a ausência de conquistas de espaços contemplados tanto nas reuniões de conselhos de escola, conselhos de classe ou nas assembleias de professores quanto nos cursos de formação continuada. Conquistas essas que os profissionais da educação devem assumi-las a fim de que haja autonomia e desenvolvimento de sua formação.

A conquista de espaços não está relacionada somente aos elementos citados pelo referido autor, isto é, conquista por melhores salários, por um ambiente docente favorável, por melhores condições de trabalho, mas também por autonomia nas resoluções de problemas de origem social, cultural, financeira ou problemas encontrados na organização da escola que retardam o processo de alcance dos objetivos sociopolíticos da escola.

Ainda existem escolas que apresentam problemas gravíssimos que perduram nas dimensões administrativas e no contexto local onde estas estão inseridas, no que se refere à falta de recursos físicos, de materiais, de verbas para execução de programas e projetos, escolas situadas próximo às favelas onde há altos índices de violência e morte, de exploração sexual infantil.

Nessas escolas, percebe-se o tradicionalismo exercido pelos professores em quaisquer dos níveis de ensino enquanto prática docente. Há esforço coletivo para execução das atividades rotineiras (administrativas e pedagógicas), mas não há esforço para emancipação dos sujeitos envolvidos na gestão escolar e, principalmente, dos professores enquanto desenvolvimento profissional e reflexão sobre suas práticas.

Emancipação aqui entendida como transformação dos comportamentos dos membros da escola e de seus padrões sociais a fim de que haja intervenção dos mesmos em situações de qualquer natureza de maneira democrática e participativa. Emancipação entendida, ainda, como visão política da escola, sucesso para um ensino de qualidade e alcance dos seus objetivos sociopolíticos (MEDEIROS; SILVIA, 2011).

Os professores formam um corpo cuja ação observada naturalmente é a mediação de conhecimentos culturais para

assimilação ativa dos alunos. Esses profissionais devem levar aos alunos meios para que haja condições de produção do conhecimento e saberes. No entanto, essa mediação de saberes, de valores, de conhecimentos e de experiências vivenciados pelo corpo docente e discente não é suficiente para que ocorra a tal emancipação.

Existem vários fatores que causam mudanças na postura política dos professores e na sala de aula e que, conseqüentemente, transformam suas mediações para que se alcancem outros objetivos diante dos alunos. Eles, os professores, enfrentam problemas de diversas dimensões e buscam, com a equipe gestora, decisões para soluções desses problemas. Com relação aos fatores, encontra-se, por exemplo, aquele relacionado ao uso indispensável das tecnologias da comunicação e informação.

O uso qualitativo dessas ferramentas proporciona aos professores o desenvolvimento da autonomia e valoriza sua identidade profissional, isto é, serve de condicionamento para o corpo docente em termos de conquista de espaços. Cantini et al. (2006) afirmam que o professor é o mediador enquanto processo de formação do aluno e busca novas formas de aprendizagem na sala de aula. Os autores afirmam, ainda, que o uso das tecnologias deve ser refletido de tal maneira que os professores, por sua vez, busquem inevitavelmente se apropriarem destas nos cursos de formação continuada.

Tal fato não é tão simples assim para compreensão porque há escolas no Brasil que apresentam graves problemas tanto em sua infraestrutura, como ausência de verbas vindas das secretarias de educação, por exemplo, como na formação continuada. Cantini et al. (2006, p. 3-4) afirmam:

Na escola pública o problema está justamente na falta de investimentos substanciais, não apenas em equipamentos, mas em formação continuada dos profissionais da educação para utilizarem efetivamente os recursos tecnológicos disponíveis nas escolas. Os alunos, na sua grande maioria dominam a utilização dessa ferramenta, o que não ocorre com os professores que continuam estagnados quanto ao uso dos recursos tecnológicos no processo de ensino e aprendizagem.

Nessas escolas, os professores mantêm o tradicionalismo arcaico diante dos desafios que emergem da sala de aula, porque, mesmo com excelente didática, possuem dificuldades enquanto uso adequado das tecnologias e ferramentas. Dificuldades essas que devem ser superadas na formação continuada desses profissionais. Segundo Cantini et al. (2006, p. 4), as possibilidades encontradas pelos professores e pela equipe de gestão escolar para uso das ferramentas nas escolas em uma visão política está muito longe do que se esperava, pois:

Tais condições não condizem com a realidade da maioria dos professores em nosso país, pois a escola exige a inovação, a mudança, mas não proporciona meios reais para o corpo docente alcançá-las. Os professores possuem uma formação acadêmica deficitária com relação ao uso das ferramentas tecnológicas, e ao ingressarem na carreira docente assumem uma carga horária de trabalho imensa prejudicando a qualidade de sua prática pedagógica, não propiciando a utilização de ferramentas e técnicas elaboradas.

É necessária, portanto, a plena visão política sobre o uso indispensável dessas ferramentas de tal modo que aconteçam transformações como resultado em alunos (socialização, interação com os meios de comunicação, capacidades mentais superiores, tais como: reflexão, comparação, observação, análise de problemas, entre outras) e nas escolas públicas. O uso dessas tecnologias trará vantagens e meios para que o corpo docente promova práticas criativas em situações de aprendizagem. Outro fator a ser refletido é a desvalorização da profissão docente em seu contexto.

Ultimamente, a profissão do professor vem sendo desvalorizada devido às situações que causam a perda de sua identidade e a desistência desses profissionais do efetivo trabalho cotidiano. São situações que ocorrem na educação devido à falta de iniciativa ou de meios por parte dos governos para investimento na formação e valorização dos professores.

Essa falsa democracia está relacionada à preocupação de como surgem tais problemas na educação, sejam eles financeiros, sejam eles sociais ou outros problemas que afetam a autonomia política desses

profissionais. Exemplificando, há desvalorização tanto da identidade do corpo docente como do salário percebido por esses profissionais. Falando-se em condições de salários destinados aos professores e a ausência de imposição dos governos, Libâneo (2008, p. 76-77) diz:

É verdade que a profissão de professor vem sendo muito desvalorizada tanto social como economicamente, interferindo na imagem da profissão. Em boa parte, isso se deve às condições precárias da profissionalização-salários, recursos materiais, e didáticos, formação profissional, carreiras - cujo provimento é, em boa parte, responsabilidade dos governos. É muito comum as autoridades governamentais fazerem autopromoção mediante discursos a favor da educação, alardeando que a educação é prioridade, que os professores são importantes, etc. No entanto, na prática, os governos têm sido incapazes de garantir a valorização salarial dos professores, levando a uma degradação social e econômica da profissão e a um rebaixamento evidente da qualificação profissional dos professores em todo o país.

Os professores protestam diante das mazelas encontradas na relação entre a desvalorização política de sua profissão e os fatores condicionantes anteriormente citados, os quais são, por sua vez, desagradáveis. Esses protestos, muitas vezes, não ocasionam muitos resultados relativos à melhoria da profissionalização dos docentes. A perda da identidade profissional e a desistência dos professores no exercício da profissão são questões recentes que devem ser enfrentadas por meio das políticas de valorização dos professores.

A ordem social do país é reflexo de paradigmas sociopolítico, econômico, cultural e educacional, com base nos quais surgem questões e conflitos em diversos âmbitos da sociedade, de modo que a postura política dos professores e a desvalorização salarial são, enfim, consequências negativas desses problemas.

Tanto a ausência ou o domínio do uso devido das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem por parte dos professores ou dos meios de aprendizagem destinados à formação continuada voltada para esse fim como a desvalorização da identidade profissional no contexto político e educacional são parte dos inúmeros fatores que devem ser analisados pelos professores visando alcançar meios para emancipação de suas causas.

Embora existam problemas e situações que afetam o campo docente, há que se considerar a sua percepção diante da gestão democrática e participativa. A equipe de professores, que mantêm uma autonomia em troca de saberes, conhecimentos, práticas, valores, experiências e conceitos entre si, traz, por sua vez, um consenso mínimo a respeito da valorização do espaço escolar. Consenso esse que é resultado de uma conclusão coletiva dos professores sobre um trabalho de equipe ou uma gestão que proporcione a qualidade do ensino (LIBÂNEO, 2009).

A maioria das escolas consideradas como campo de pesquisa de educadores e de pesquisadores da educação, cujos sujeitos de suas pesquisas são os professores, estes, por sua vez, trazem uma visão quase que homogênea diante de respostas positivas que eles têm sobre a gestão escolar e sua organização.

Assim, a equipe docente vê a gestão democrática como aquela que transforma a realidade de suas escolas, do bairro onde elas se encontram, dos alunos e da equipe escolar, caso esta última trabalhe em conjunto ou de maneira compartilhada, isto é, tomando decisões pedagógicas e administrativas para emancipação dos sujeitos da escola.

Em outras palavras, os professores possuem uma visão de conjunto e de cooperação enquanto ações compartilhadas pela equipe de gestão na organização da escola. O corpo docente jamais deve sujeitar-se ao campo didático-pedagógico como único e capaz de proporcionar o desenvolvimento de sua identidade profissional e de sua carreira. Assim, são necessárias competências que os levem às intervenções que vão além das salas de aula. Competências essas que surgem da imagem que esses profissionais fazem a respeito das práticas de organização e de gestão escolar.

São avaliadas pelos membros da equipe escolar as ações coletivas que os professores exercem ao tomarem atitudes, conhecimentos novos, decisões e soluções diante dos problemas abordados, a fim de que haja o desenvolvimento de competências inovadoras diante da realidade social. Libâneo (2008, p. 86) afirma que a aquisição de competências surge diante da visão que os professores têm sobre a escola, a saber:

Entendemos, por exemplo, que o conhecimento mais aprofundado da organização e gestão da escola, por parte dos professores, é uma forma de desenvolver competências técnico-metodológicas e comunicativas, ou seja, desenvolvem-se saberes e competências para intervenções significativas na organização do trabalho, visando a criação de uma cultura instituinte em que são transformados os modos usuais e rotineiros de agir.

Essas competências adquiridas pelos professores durante o momento em que suas práticas são exercidas nos processos de trabalho escolar são consideradas, enfim, como competências técnico-metodológicas (forma como exercem a profissão ou como fazem os processos de trabalho), sociocomunicativas (capacidade de interação, empatia, saber expressar-se) e competências subjetivas (autonomia, reflexão, comunicação, domínio dos conteúdos).

O conjunto de competências proporcionará, ainda, a mudança não só das representações sociais que as pessoas têm sobre a escola por causa da qualidade do trabalho pedagógico feito nela, mas também a percepção que os professores têm sobre toda a gestão escolar.

A escola com excelente padrão de qualidade ou que mantém um grande rendimento da aprendizagem dos alunos é aquela em que os professores possuem uma visão de autonomia sobre os sujeitos envolvidos nos processos escolares e sobre a comunidade, o ensino, as políticas de valorização da educação e dos profissionais.

### **As concepções dos professores e a gestão democrática do sistema municipal de ensino: análise dos dados**

A voz das professoras é essencial porque aborda, nesta pesquisa, características das dimensões pedagógica, financeira e administrativa das escolas onde exercem sua profissão. As primeiras professoras (Amor e Paixão) pertencem à escola Nelson Sobreira e as duas últimas (Felicidade e Paz), ao CMEI Tia Miryan III.

Percebe-se que o gestor escolar tem suas competências, modos de agir, representações sociais, valores e práticas que são compartilhados entre os membros da equipe escolar. A sua profissão é percebida pela equipe da instituição de ensino e percebida,

também, pelos professores, no sentido de que o gestor possa trazer suas contribuições enquanto práticas compartilhadas. Considerando as especificidades do gestor escolar, questionou-se: Qual a sua percepção sobre as ações do gestor escolar no processo de tomada de decisões?

Deverá estar pautada no projeto político-pedagógico da escola e, sobretudo, partir da participação e consenso dos segmentos que fazem a escola. (Amor).

A gestão está associada ao fortalecimento do processo educacional e da democratização do ensino garantido aos educandos. O gestor é responsável pela escola como um todo, deve estar atento a tudo o que acontece. O papel do gestor não se resume em apenas administrar, mas sim em ser um agente responsável por mudanças, que venham a garantir ao aluno um ensino de qualidade. Como gerente deste processo de ensino-aprendizagem, ele deve perceber como uma organização que tem uma missão, um objetivo, e também recursos a serem administrados. Portanto, ele deve liderar planejar, administrar o processo educativo, com a participação de todos os envolvidos no âmbito escolar, pois, desta forma, poderá alcançar os objetivos e metas que foram planejados com a comunidade. (Paixão).

É democrático na maioria das vezes, sempre pergunta e pede opinião dos funcionários, mas, às vezes, não. Até porque tem coisas que o gestor pode decidir só, mas deve informar aos grupos. (Felicidade).

Percebo que a atuação do gestor das escolas atuais deve sempre pautar-se na flexibilidade, na parceria e no diálogo, algo que, a meu ver, está muito além da democracia, tanto defendida por aí, que não passa de mais de uma manobra para camuflar a realidade existente no contexto escolar. O gestor hoje, que se preocupa com o todo da escola consegue resultados positivos em todas as ações que desenvolve. (Paz).

A professora Amor afirma que as ações do gestor escolar devem estar pautadas no projeto político-pedagógico porque o devido documento é resultado de ações planejadas, objetivos a serem alcançadas, metas a serem atingidas na escola. Embora

o projeto político-pedagógico não seja o único condicionante favorável enquanto resultado ou indicador das ações referentes ao gestor escolar, o mesmo documento é flexível e indispensável em termos elementares já estabelecidos, cujos parâmetros devem, posteriormente, subsidiar o currículo escolar.

Isso demonstra as ações do gestor escolar associadas à equipe da instituição de ensino para que haja autonomia escolar e favoreça a reformulação das ações no projeto político-pedagógico. Segundo Libâneo (2008), o referido projeto é uma relação dos elementos instituídos com os instituintes do processo educacional. Assim, o autor afirma que tal documento precisa ser alimentado por ações novas, valores, procedimentos, práticas curriculares e objetivos. Esses dispositivos são chamados instituintes e contribuem para a emancipação política da escola.

A professora Paixão responde à pergunta afirmando a importância do gestor escolar em planejar, administrar, organizar e orientar os processos de organização e de gestão escolar com a presença de todos os membros da equipe escolar para que todos alcancem os objetivos propostos. Medeiros e Silvia (2011) afirmam que as práticas curriculares e administrativas exercidas na escola pública, do ponto de vista racional e burocrático, não alcançam uma visão política da escola e nem a sua autonomia.

O que traz verdadeiros resultados para um ensino de qualidade consoante o pensamento das autoras é a eliminação do paradigma empresarial existente na escola da realidade contemporânea. Assim, as autoras propõem uma racionalização democrática emancipatória cuja função é a autonomia política da administração escolar sem perder de vista o pedagógico em discussão (MEDEIROS; SILVIA, 2011). É preciso considerar que a professora Paixão está correta, mas a simples racionalização, a presença dos sujeitos envolvidos no processo educativo e os objetivos exercidos na escola não bastam para sua emancipação política.

As professoras Felicidade e Paz enfatizam o papel do gestor ao relacionar-se com a equipe escolar para tomada de decisões. Aquela relata a relevância da participação do gestor e as atividades específicas de sua função, bem como de todos os membros da equipe escolar e da plena divisão de responsabilidades de cada um; esta denuncia a



centralização autoritária do gestor nos estabelecimentos de ensino e a falsa democracia forjada em uma perspectiva burocrática. Desse modo, faz-se necessária a participação autônoma de todos os membros envolvidos na escola. Nesse sentido, Libâneo (2008, p. 217), afirma:

O diretor de escola é o dirigente e principal responsável pela escola, tem a visão de conjunto, articula e integra os vários setores (setor administrativo, setor pedagógico, secretarias, serviços gerais, relacionamento com a comunidade, etc.). Em outros tempos, muitos dirigentes escolares foram alvo de críticas por práticas excessivamente burocráticas, conservadoras, autoritárias, centralizadas. Embora aqui e ali continuem existindo profissionais com esse perfil, hoje estão disseminadas práticas de gestão participativas, liderança participativa, atitudes flexíveis e compromisso com as necessárias mudanças na educação.

Esse pensamento de Libâneo corresponde aos problemas relacionados ao papel do gestor escolar e suas possibilidades relacionadas ao desenvolvimento profissional deste, ou seja, mesmo existindo diretores autoritários cuja gestão é centralizada, há práticas de formação, de vinculação com as políticas educacionais relacionadas ao desenvolvimento tanto do perfil de gestor quanto da escola pública. Desse modo, foi perguntado: Qual a sua compreensão sobre a intervenção autônoma dos professores que fazem parte da comunidade escolar na elaboração, acompanhamento e avaliação do projeto político-pedagógico (PPP)?

É de fundamental importância a intervenção de todos que participem do fazer escolar para que o projeto político-pedagógico esteja adequado e corresponda à construção do sujeito ativo para que possa transformar de maneira positiva o ambiente onde vive. (Amor).

O projeto político-pedagógico define a identidade da escola e visa formas que deveriam ser seguidas para a garantia de um ensino de qualidade. O PPP busca o conhecimento da realidade da comunidade na qual a escola está inserida e do público-alvo que receberá na instituição. Na escola, o projeto é realizado com todos os envolvidos no âmbito escolar, observando o olhar de

cada indivíduo envolvido no processo, visando a construção de um ensino bem organizado, estruturado e de qualidade. (Paixão).

Todos participam da construção e atualização do PPP. Da última vez nos dividimos em grupos e cada grupo ficou responsável por uma parte depois socializamos. (Felicidade).

Além de ser inovador é o que deveria ser feito sempre, entretanto, ainda não atingimos este nível de compreensão a respeito desta questão. Sabe-se que já acontece, ainda que de forma deficiente, ou seja, não ocorre como deveria ser, deixa muito a desejar. Espero que caminhe para um sucesso total porque só assim os resultados das escolas evoluem melhor. (Paz).

As professoras Amor, Paixão e Felicidade têm uma concepção autônoma a respeito da importância do PPP. Segundo as docentes, o documento é um instrumento indispensável para reconstrução do conhecimento da realidade escolar e para formação do aluno como ser ativo e transformador da sociedade. Ele é, também, uma reflexão sobre a realidade comunitária caso:

[...] seja construído e efetivado coletivamente segundo o princípio democrático da participação direta dos diversos sujeitos escolares e da comunidade organizada. Neste sentido, o projeto político-pedagógico pode ser percebido como um importante instrumento de democratização da gestão escolar e, por extensão, da democratização social, uma vez que esta se constitui pelo exercício da participação direta e representada em espaços sociais cada vez mais amplos. (MESQUITA; SILVIA, 2012, p. 9).

Quanto maior a autonomia da escola e da comunidade na elaboração e avaliação do projeto político-pedagógico, maiores serão as possibilidades de conquistas de espaços por parte de cada um nas decisões tomadas na instituição. Os autores afirmam que a participação democrática direta concretiza-se pela ação de todos para que conquistem espaços e promovam mudanças no ensino. A professora Felicidade tem uma visão compartilhada de responsabilidades na elaboração e acompanhamento do documento, mesmo que a docente não tenha respondido de maneira extensa à questão.

A professora Paz relata que o objetivo de intervenção autônoma dos professores e da comunidade na construção da escola e do PPP não foi alcançado porque a equipe escolar está caminhando, ainda, rumo ao encontro da autonomia escolar. É claro que toda gestão que se intitula democrática e participativa apresenta dificuldades e possibilidades de um ensino de qualidade, de modo que a realidade escolar, afeta as dimensões administrativas e pedagógicas.

Os educadores entendem que os objetivos sociais e políticos não são alcançados no âmbito da educação de um dia para o outro, mas sim conforme o esforço coletivo dos sujeitos envolvidos no processo educacional e na criação de uma visão política transformadora do ensino. Com relação à concepção da professora Paz, a escola tem dificuldades que devem ser superadas. Isso depende, também, da forma como a escola vê o PPP, ou seja, pois ela pode vê-lo como instrumento transformador da realidade ou como um documento engavetado e fruto de práticas burocráticas. Mesquita e Silvia (2012, p. 11) afirmam:

[...] o projeto político-pedagógico não se constitui num amontoado de normas rígidas, burocráticas e descontextualizadas sem qualquer relação com as práticas de ensino e de gestão da escola. Ao contrário disso, o projeto político-pedagógico constitui-se num importante referencial teórico-metodológico a partir do qual a comunidade escolar pode procurar subsídios para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem e para construção/ampliação coletiva da gestão escolar democrático-participativa.

Uma escola que exerce suas práticas de organização e de gestão escolar em uma perspectiva burocrática e cansativa jamais terá o seu projeto político-pedagógico como instrumento de reflexão das concepções vigentes que venham causar, por sua vez, influências no currículo, no processo de ensino e aprendizagem, na relação escola-comunidade, etc. Assim, um documento transformador da realidade de todos e da instituição deve ser contemplado em todos os seus aspectos.

Este documento é, também, indispensável para o desenvolvimento do currículo escolar, ou seja, as práticas que surgem

no âmbito escolar, tais como: modos de se vestir, padrões culturais, costumes, etc. Isso porque o currículo oculto não é visto explicitamente na instituição de ensino, mas perpassa durante as convivências entre os sujeitos envolvidos na escola. Nesse sentido, indagou-se: como você vivencia o currículo da escola com a participação da equipe escolar a respeito da construção do conhecimento e das relações interculturais?

Pontualmente, acontece palestras com nutricionistas, agentes de saúde, cantores e etc., apresentação de grupos de capoeira... Voltadas para a valorização e qualidade de vida e respeito às diferenças. No entanto, é bastante tímida e não sistematizada essas ações. (Amor).

O currículo da escola é voltado para a realidade do educando. Visa o desenvolvimento cognitivo, afetivo e físico do mesmo. Os conteúdos a serem ministrados, os objetivos a serem alcançados, os processos de avaliação estão constantemente sendo revistos para ajudar as crianças a desenvolver-se dentro de seus limites. (Paixão).

No que se refere à participação e interação entre professor/professor, com relação à execução do currículo, faz-se o possível para que tudo aconteça. Estamos sempre discutindo, organizando e planejando de forma participativa, adequando-o à realidade a necessidade da escola. Temos o hábito de estar revendo as partes e adaptando-as para um melhor desempenho. (Paz).

A professora Amor afirma que há palestras, grupos musicais, grupos de capoeira, entre outros, enquanto interação e respeito à diferença entre os alunos e profissionais da educação. Já a professora Paixão afirma, por sua vez, que os temas ou conteúdos trabalhados na sala de aula são revistos e avaliados sempre. Ela afirma, ainda, que os objetivos e procedimentos de avaliação são, também, revistos. Segundo a concepção da docente, o currículo causa o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança. A professora Paz relata que existe uma relação entre os professores com o objetivo de planejar, avaliar e coordenar as decisões tomadas referentes ao currículo escolar. Assim, a equipe da instituição está sempre revendo cada elemento do currículo e avaliando-o para mudanças

na aprendizagem dos alunos. A professora Felicidade não respondeu à pergunta.

Com relação às professoras Amor, Paixão e Paz, estas estão certas de que o currículo escolar possui práticas que transformam os alunos em todos os seus aspectos. Essas práticas ocorrem em sala de aula, na execução dos projetos escolares (tais como aulas de capoeiras, educação ambiental, a presença de nutricionistas, etc.). Entretanto, o currículo escolar não se restringe somente a isso porque há que se considerar o currículo oculto presente na escola e na sala de aula. Libâneo (2008, p. 172) afirma sobre o assunto:

Essa denominação refere-se àquelas influências que afetam a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores provenientes da experiência cultural, dos valores e significados trazidos pelas pessoas de seu meio social e vivenciados na própria escola, ou seja, das práticas e experiências compartilhadas na escola e sala de aula. O currículo oculto representa tudo o que os alunos aprendem pela convivência espontânea em meio às várias práticas, atitudes, comportamentos, gestos, percepções, que vigoram o meio social e escolar.

Segundo o autor, existem práticas que vão além da sala de aula e da espontânea execução dos projetos escolares. Assim, são os costumes, valores, modos de agir, tradições, padrões morais que perpassam as experiências entre a equipe escolar. As professoras Amor, Paixão e Paz devem obter uma visão que as possibilite ir além das práticas pedagógicas e administrativas na escola. Ou seja, a visão de um currículo oculto presente na escola onde trabalham.

É com base nesse pensamento que uma gestão democrática da escola exerce sua autonomia tanto na teoria quanto na prática, ou seja, a busca pela qualidade do ensino e pela democracia da escola. Só uma simples declaração de um documento constitucional não basta para que a escola tenha o exercício de um ensino de qualidade. É necessária a prática constitucional vivenciada nas escolas públicas, isto, o enfrentamento de fatores negativos como exclusão, baixo rendimento escolar, evasão, drogas, entre outros fatores.

## Considerações finais

Nesta pesquisa, foi analisada a realidade do processo de gestão democrática e participativa da escola pública no sistema municipal de ensino, a partir da perspectiva dos professores que compõem as escolas investigadas. Nesse sentido, percebeu-se que os docentes veem a gestão de suas escolas com uma visão de flexibilidade, isto é, uma gestão que tem dificuldades e possibilidades de um ensino de qualidade. As partícipes que fizeram parte desta pesquisa buscam formas de envolvimento em todos os processos administrativos e pedagógicos da instituição de ensino. Ou seja, tentam, com os demais membros da equipe escolar, solucionar os problemas expostos na escola pública. Há a dificuldade presente no que se refere à interação com a equipe escolar na busca de conquistas de espaços.

Assim, os professores não devem ficar aprisionados em suas práticas rotineiras ou pedagógico-didáticas de tal modo que não haja envolvimento destes nos setores internos da escola e no sistema do órgão superior de ensino (secretaria municipal de educação).

Quanto à gestão das escolas-campo, estas possuem uma gestão democrática e participativa, mas possuem dificuldades identificadas nesta pesquisa. Uma delas é a ausência de verbas (verificada na escola Nelson Sobreira). A outra diz respeito à participação da comunidade nos processos de organização e de gestão escolar (dificuldade encontrada no CMEI Tia Miryan III). A equipe, por sua vez, trabalha em conjunto e todos buscam formas de participação da comunidade e dos pais.

Os professores formam um corpo indispensável para percepção da realidade do aluno, bem como nas reuniões, a exemplo do conselho de escola e o de classe. Portanto, tanto os professores como toda a equipe gestora devem adotar meios e práticas que mudem o quadro da racionalidade burocrática presente nas escolas. Percebeu-se, ainda o desgaste abordado pelos professores diante das práticas rotineiras (administrativas e pedagógicas) na escola Nelson Sobreira.

Com relação ao currículo escolar e às práticas pedagógico-didáticas, os professores não podem se sujeitar às normas dos cursos de reciclagem vindos dos centros de formação continuada do sistema municipal de ensino. Assim, o currículo, como mencionado antes, é

caracterizado não só por disciplinas escolares, mas também como um currículo oculto (valores, conceitos, crenças, etc.). As escolas-campo, mesmo trabalhando com temas de diversidade étnico-racial, não reconhecem o desenvolvimento de práticas do currículo oculto da escola porque os membros da equipe escolar ocupam grande parte do tempo com atividades racionais de rotina.

Há, portanto, a necessidade de se trabalhar temas com a equipe escolar sobre questões sociais (temas como exploração sexual infantil, violência dos bairros onde as escolas se situam, evasão escolar, entre outros) em ambas as escolas do sistema municipal. Desse modo, resta considerar o alcance dos objetivos sociais e políticos mais amplos por meio da tomada de decisões. Portanto, é necessário tratar de concepções e práticas (práxis) de gestão e de organização escolar, do ponto de vista político e emancipatório, que causem o desenvolvimento da formação continuada dos professores, o reconhecimento e difusão do currículo e a autonomia da escola.

## Referências

BEZERRA, A. A. **Modalidade de provimento do dirigente escolar: mais um desafio para políticas da educação municipal.** Disponível em: <[www.anpae.org.br/congressosartigos/simpósio2007/13.pdf](http://www.anpae.org.br/congressosartigos/simpósio2007/13.pdf)>. Acesso em: 24 ago. 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** 1988. Brasília. Disponível em: <[Forumeja.org.br/Sites/forumeja.org.br/files/constituicao\\_federal\\_1988.pdf](http://Forumeja.org.br/Sites/forumeja.org.br/files/constituicao_federal_1988.pdf)>. Acesso em: 11 set. 2016.

BURACK, D. M. A.; FLACH, S. A. F. **Concepções de gestão escolar presentes no trabalho do diretor nas escolas municipais de ponta Grossa – PR,** 2010. Disponível em: <[www.histedbr.fe Unicamp.br/files](http://www.histedbr.fe Unicamp.br/files)>. Acesso em: 24 set. 2016.

CANTINI, M. C. et al. **O desafio do professor frente as novas tecnologias.** Disponível em: <[www.pucpr.br/eventos/educere2006/anais\\_eventos/docs/ci-081-tc.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere2006/anais_eventos/docs/ci-081-tc.pdf)>. Acesso em: 13 set. 2016.

FARIAS, L. B. **O papel do Gestor na Escola pública**. Disponível em: <[www.apeoc.org.br/extra/artigos-científicos/O-PAPEL-DO-GESTOR-NA-ESCOLA-PUBLICA.pdf](http://www.apeoc.org.br/extra/artigos-científicos/O-PAPEL-DO-GESTOR-NA-ESCOLA-PUBLICA.pdf)>. Acesso em: 02 set. 2016.

KUENZER, A. E. As mudanças no mundo do trabalho e da educação: novos desafios para a gestão. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

\_\_\_\_\_. **Educação escolar**: políticas, estruturação e organização. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LÜCK, H. **A Gestão participativa na Escola**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MEDEIROS, A. M. S.; SILVIA, C. A. **Gestão democrática participativa da escola pública**: o administrativo e o pedagógico em discussão, 2011. Disponível em: <[www.anspal.org.br/simpósio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhocompletos/posters/0029.pdf](http://www.anspal.org.br/simpósio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhocompletos/posters/0029.pdf)>. Acesso em: 23 jun. 2016.

MESQUITA, G. E. F.; SILVIA, C. A. **O projeto político-pedagógico como mecanismo de construção de gestão escolar democrática**, 2012. Disponível em: <[www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/35051070e572e47d2c26c241ab88307f.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/35051070e572e47d2c26c241ab88307f.pdf)>. Acesso em: 24 set. 2016.

MOREIRA, H.; CALEFFE, G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 3.ed. São Paulo: Ática, 2008.

SOUSA, D. Q. M. **A gestão democrática da escola pública**: desafios e perspectivas. Disponível em: <[www.pucpr/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/328-174.pdf](http://www.pucpr/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/328-174.pdf)>. Acesso em: 24 set. 2016.





# A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COMO ESTRATÉGIA POTENCIALIZADORA DE PRODUÇÕES TEXTUAIS NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Sandra de Oliveira Morais  
Maria Daíse de Oliveira Cardoso*

## Introdução

O presente trabalho emerge de uma pesquisa que elegeu como objeto de estudo a contação de histórias como mecanismo potencializador do processo de ensino e aprendizagem, pois se organiza a partir de aspectos lúdicos, de estímulo à criatividade, do imaginário, da abstração, entre outros dispositivos que fomentam um cenário propício ao desenvolvimento da criança em todas as dimensões.

Além disso, favorece a contextualização do conteúdo escolar de forma prazerosa e dinâmica. Nessa perspectiva, constituiu-se como problema da pesquisa: como a contação de histórias contribui como estratégia potencializadora de produções textuais no primeiro ano do ensino fundamental?

Para responder ao referido problema, definiu-se o seguinte objetivo geral: investigar as contribuições da contação de história

para as produções textuais desenvolvidas pelas crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental. E especificamente: compreender de que forma a contação de história contribui para o desenvolvimento integral da criança; descrever as práticas pedagógicas utilizadas na contação de histórias; analisar as contribuições da prática de contação de história para produções textuais.

Desse modo, a relevância dessa pesquisa consiste no ato de contar histórias como método educativo de grande receptividade pelos professores e alunos, seu caráter lúdico e suas aplicabilidades e benefícios para o aluno, o que torna sua exploração imprescindível. Assim, decidimos investigar mais sobre o tema, de modo a contribuir com a construção dos saberes, com base em autores consagrados, como, por exemplo, Tahan (1961), Abramovich (1993), Coelho (2001), entre outros.

O campo empírico da pesquisa foi o Centro Municipal de Educação Infantil Maria Augusta de Jesus, localizada na zona Sudeste de Teresina – PI. Os partícipes foram 21 crianças com idades de seis a sete anos. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados: observação, registro escrito das produções textuais dos alunos por meio das narrativas contadas. O estudo atende ao paradigma interpretativo com enfoque qualitativo (MOREIRA; CALEFFE, 2006), caracterizado pelo estudo bibliográfico e de campo.

Este trabalho está estruturado da seguinte forma: introdução, que apresenta o tema, os objetivos, a justificativa, os autores que fundamentaram o estudo, o campo empírico e os partícipes da pesquisa; o referencial teórico, que fundamenta a pesquisa; os procedimentos metodológicos; a análise dos dados e as considerações finais, em que são abordadas, de forma objetiva, as questões que se levantaram no decorrer deste estudo.

## **Contação de histórias para a criança: aspectos históricos**

Na Idade Média, segundo Tahan (1961), aquele que contava histórias tinha acesso livre, além de grande admiração por todos pelo ofício, visto que era uma forma de entretenimento. Mesmo que a oralidade fosse vista como inferior à escrita, havia reuniões populares para conto de histórias, espalhando a cultura do povo e

seus costumes. Após a difusão da escrita, tanto o modelo oral como escrito passaram a coexistir, e a escrita deu certa credibilidade às histórias contadas, visto que agora as pessoas acreditavam que elas tivessem acontecido de fato.

Percebe-se então que a contação de história foi instituída para que o homem pudesse repassar suas experiências, e, conforme a agregação de valor foi sendo incorporado a essa prática, ele percebeu que poderia ser recompensado contando histórias. Sendo assim, a contação de histórias saiu do âmbito do prazer para se tornar um meio de subsistência.

Tahan (1961) diz que o ato de contar história foi bastante difundido para doutrinação de diversos tipos de religião, pois é por meio das histórias relacionadas a um culto que o conhecimento religioso pode ser passado. O uso também esteve relacionado à medicina hindu, em que as histórias eram utilizadas como uma terapia em problemas psíquicos, visto que, por meio dessa ação, obtinham-se bons resultados.

Além do uso para doutrinação religiosa e terapia hindu, os contos também eram usados para a educação de jovens príncipes, por exemplo. No entanto, com o advento da tecnologia a partir do século XX, muitos meios como a televisão, o computador, o celular, o cinema, e tudo o que envolvia recursos audiovisuais ganharam espaço e a simples oralidade relacionada às histórias perdeu espaço.

Partindo desse contexto histórico, observa-se então que a contação de histórias é uma das atividades mais antigas que se conhece, e estima-se que surgiu há milhares de anos. Esta se constitui em prática que faz parte do desenvolvimento humano e também da escrita. Em culturas antigas o ato de saber ler e escrever era de extrema importância pelo motivo de registrar, caracterizar, interpretar fenômenos naturais e a própria história. Por isso que uma das maneiras que a sociedade encontrou de passar tais conhecimentos foi através das narrativas de histórias.

A contação de histórias, além de provocar todos os fatores já expostos, cria na criança um sentimento de cultura e de acolhimento por determinadas entidades (como a família), principalmente quando há uma aproximação afetiva daquela, ou quando se utiliza mecanismos atrativos, como a mudança

da entonação da voz, ou a escolha de uma história considerada interessante para a criança.

Por fim, as histórias podem receber classificações, que são as recreativas e educativas, visto que, respectivamente, divertem e educam tanto crianças como pessoas de outras idades. Dentro dessas histórias, pode ser guardado algo, como um ensinamento, um conselho, ou alguma lição de cunho moral. Pode acontecer também instrução de diversos ensinamentos ou conteúdos disciplinares, além de, como já foi mencionado, ser usada para fins religiosos, para tratamentos de pessoas que estão em hospitais, que são ajudadas em sua recuperação por meio da contação de histórias.

## Literatura Infantil

Em meados do século XVIII, as noções de infância passaram por alterações, assim como o surgimento de uma literatura adequada para essa fase da vida do ser humano. Anteriormente, as crianças eram vistas apenas como pequenos adultos, com diferenças físicas, a elas cabiam responsabilidades e tarefas iguais às de um adulto. Por conta disso, as crianças compartilhavam a mesma cultura literária dos adultos.

Foi nessa época que a burguesia ascendeu e, com isso, diversas alterações aconteceram na sociedade, inclusive mudanças na instituição família. A criança passou a ser vista e reconhecida como diferente de um adulto, e a escola foi muito importante para que essa mudança acontecesse, pois começaram a desenvolver produções específicas para o público infantil, sendo essas produções responsáveis pelo desenvolvimento e formação cognitiva da criança.

Diversos autores abordam e tratam sobre a importância desses textos nos processos de ensino dentro da escola. Bettelheim (2000) trata das dificuldades e da importância da criação de significados para as crianças, pois isso consiste em fazê-las encontrar o fundamento da vida. O autor, ao tratar disso, menciona a dificuldade de se executar tal tarefa e defende que a herança cultural envolvida nessa empreitada pode contribuir positivamente para alcançar o referido objetivo, pois a literatura infantil pode ajudar na transmissão de valores, por exemplo, e “[...] quando as crianças são novas, é a literatura que canaliza melhor este tipo de informação.” (BETTELHEIM, 2000, p. 12).

A intenção de captar a atenção e de divertir a criança são um dos principais objetivos de muitos escritores infantis. Dentro desse contexto, Monteiro Lobato proporcionou uma renovação ideológica e estilística da literatura, pois ele adequou a linguagem para algo mais próximo da oralidade, aumentando a abrangência das histórias e estabeleceu essa renovação ideológica, relativizando a moral contida nas histórias, tornando-a mais lúdica.

Vale ressaltar também que a literatura infantil também precisa estar de acordo com a idade da criança, sendo assim, existem fases e temas específicos para as crianças:

Pré-escolares até três anos: fase mágica – histórias de bichinhos, brinquedos, objetos, seres da natureza (humanizados) – histórias de crianças; de três a seis anos: fase mágica – histórias de repetição e acumulativas – história de fadas. Escolares sete anos – histórias de criança, animais e encantamento, aventuras no ambiente próximo: família, comunidade, histórias de fadas [...]. (COELHO, 1995, p. 15).

Quanto à importância da contação de história para a formação da criança, Abramovich (1997, p. 16) ressalta: “Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias”. Portanto, entende-se que é de extrema relevância que a criança tenha contato com a literatura o mais cedo possível, por meio da oralidade ou texto oral, visto que elas podem despertar uma gama de sentimentos e de emoções importantes para seu desenvolvimento, e permite que a criança possa descobrir outros lugares, outras formas de ver o mundo pela estimulação do seu imaginário.

### **Gêneros textuais**

A contação de história envolve textos que, embora sejam diferentes, possuem pontos em comum que o caracterizam de determinada maneira. Quando eles apresentam um conjunto de características semelhantes isso se configura como gênero textual.

O gênero não despreza o tipo de texto (narrativo, descritivo e dissertativo), apenas amplifica os conceitos dentro dessas definições, tornando as classificações mais específicas e facilitando a análise.

Todos os gêneros possuem características, e por isso se torna melhor classificá-los. Neste trabalho, as análises foram feitas considerando três tipos específicos de gêneros textuais: a parlenda, a fábula e o conto, os quais conceituaremos a seguir.

As parlendas são versinhos com temática infantil que são recitados em brincadeiras de crianças. São usadas por adultos também para embalar, entreter e distrair as crianças. Possuem uma rima fácil e, por isso, são populares entre as crianças.

A parlenda é um rico enunciado lúdico pedagógico que diverte, ensina, pela sua forma rítmica, sonora e motora, uma vez que desenvolve as condições linguísticas e socioculturais do homem. Este texto da tradição oral é utilizado, especialmente na fase infantil, como ferramenta de interação e divertimento. (BEZERRA; RODRIGUES, 2010, p. 67).

Já a fábula é um tipo de narrativa com características bem diferenciadas, tais como a personificação animal. De acordo com Coelho (2000, p. 165), fábula “[...] é a narrativa (de natureza simbólica) de uma situação vivida por animais que alude a uma situação humana e tem por objetivo transmitir certa moralidade”.

O primeiro narrador verdadeiro é e continua sendo o narrador de contos de fadas. Esse conto sabia dar um bom conselho, quando ele era difícil de obter, e oferecer sua ajuda, em caso de emergência. Era a emergência provocada pelo mito. O conto de fadas nos revela as primeiras medidas tomadas pela humanidade para liberta-se do pesadelo mítico. (BENJAMIN, 1994).

Quanto aos contos, são histórias muito antigas, que eram transmitidas de boca em boca e passada de geração para geração. Narrativas em que aparecem seres encantados e elementos mágicos pertencentes a um mundo imaginário, maravilhoso. Nessa perspectiva, acredita-se que o conto tem grande importância, visto que o fantasiar e o imaginar antecedem à leitura, pois a cada conto os alunos se identificam com sua vida cotidiana, ou com personagens com os quais convivem – o avô, a avó, o irmão, o cachorro, etc. –, e nos variados momentos vividos no seu ambiente social.

Portanto, o conto infantil é como se fosse uma chave mágica que abre as portas da inteligência e da sensibilidade da criança para sua formação integral, e a escola torna-se um lugar propício para articular a arte de contar histórias.

### **A contação de histórias como prática educativa**

No âmbito escolar, a contação de histórias é cada vez mais frequente. Muitas vezes é proveniente do planejamento docente, sendo essa atividade realizada na sala de aula pelo próprio professor. Outras vezes, há a visita de alguém especializado em contação, que, geralmente, ficam em espaços apropriados.

Diversos teóricos abordam a importância de textos literários na educação. De acordo com Pennac (1993), a contação de histórias é um momento mágico que envolve a todos que estão nesse momento de fantasia. Ao contar as histórias, o professor cria para o aluno uma atmosfera de cumplicidade que faz com que seja remetido ao tempo de antigos contadores, que contavam suas histórias, valores, culturas e lendas para uma plateia atenta ao redor do fogo. Atualmente, a situação está diferente, pois não existe mais esses elementos, e sim, o ambiente de sala de aula, que conta com o docente, os alunos e os livros. “O ato de contar histórias é próprio do ser humano, e o professor pode apropriar-se dessa característica e transformar a contação em um importantíssimo recurso de formação do leitor.” (PENNAC, 1993, p. 124).

Assim, o uso da prática de contação de histórias dentro do ambiente escolar faz com que os benefícios sejam mútuos para todos os agentes envolvidos, pois o aluno será estimulado à criação e à imaginação, ao tempo em que o educador vai ter uma aula muito mais diversificada e com alto nível de produtividade.

Além disso, as narrativas servem para ampliação do universo lúdico e cultural devido às ações que as permeiam, seria provocar sentimentos e sensações, o que gera um caminho muito inimaginável de descobertas e de compreensão das coisas. Com isso, a contação se dá como eixo que conduz o estímulo e a formação dos alunos, além de uma fonte de satisfação.

Dessa forma, o ato de contar história como atividade integradora da prática pedagógica escolar não tem como objetivo segmentar sua



função de transmissão de beleza, e de gerar sentimentos e prazer. Pelo contrário, pois se acredita que a arte envolvida nas narrativas solidifica o alicerce no processo de ensino e aprendizagem. Portanto, a prática pode ser utilizada sem que se perca seu conteúdo artístico.

Ademais, se acredita que o estímulo de criar, imaginar, envolver, sentir é um grande caminho para o desenvolvimento pessoal e de sua personalidade, por isso, acredita-se que a contação também pode interferir positivamente nesse processo, pois ela possibilita a concretização desse estímulo. A leitura, interpretação, de literaturas como método para desenvolver sujeitos e melhorar o desempenho educacional, responde às necessidades estabelecidas pelo contato com o conteúdo das narrativas.

### **A contação de histórias nos anos iniciais do ensino fundamental**

A contação de história, além de ser uma atividade lúdica, é um valioso instrumento de trabalho, pois contar ou ler histórias para as crianças desde pequenas será de grande importância para despertar nelas o gosto pela leitura e, assim, contribuir para o seu desenvolvimento e aprendizagem, especialmente, com relação à produção textual.

Para Coelho (1999), além de ser uma atividade lúdica, o ato de contar histórias trabalha aspectos muito importantes, tais como a emoção, a socialização, a atenção. É uma nova forma de ensinar e de aprender, o que é de suma importância para a fase de alfabetização como no caso dos alunos 1º ano do ensino fundamental.

Vale ressaltar ainda que o professor, quando conta uma história, está fazendo uma ponte entre o leitor e o livro, pois cria uma ligação imaginária, que contribui para a aquisição da linguagem, propiciando a observação, facilitando o desenvolvimento e a expressão de ideias para perceber cognitivamente um livro como uma fonte rica de informação e de conhecimento. Além disso, também há a formação entre o espaço do indivíduo com a esfera social, fruto de um molde de personalidade, de valores e de crenças, além de mostrar o mundo em sua total complexidade.

Por isso, contar histórias exige a formação de um ambiente totalmente lúdico, envolvendo diversos sentimentos em que os

personagens se personificam e transformam tanto o narrador quanto o ouvinte. Tal ação sempre esteve relacionada ao imaginário infantil, e o seu uso não estimula só essa área, mas o gosto pela leitura e seus hábitos, ampliando áreas do conhecimento diversas, tais como a oralidade ou o vocabulário.

Conforme diz Coelho (2000), para o símbolo escrito, é atribuído uma enorme responsabilidade de levar os ouvintes a uma formação consciente, pois a linguagem escrita, que envolve esses símbolos, está muito mais presente, e que a ação de decodificar esses símbolos é essencial para o indivíduo perceber e entender o espaço em que se encontra.

Portanto, quando existe uma leitura direcionada para o público infantil, está sendo mostrado a ele o mundo em sua totalidade, ajudando-o a olhar e a refletir sobre a imensidão que o cerca e a qual ele pertence. Por esse motivo, valorizar a leitura e a literatura se torna indispensável para a aprendizagem, e ainda que a tecnologia atual tenha modificado as estruturas e faça a contação parecer uma arte obsoleta, ainda assim ela é base para a leitura do mundo contemporâneo.

Acerca dessa valorização da leitura e da literatura, defende-se que, ao longo de toda a vida escolar do aluno, os professores sejam os primeiros a despertarem o gosto por esses elementos, incentivando-o a ler, especialmente o aluno do 1º ano do ensino fundamental, visto que está em processo de aquisição da leitura e, sobretudo, da escrita.

## **Procedimentos metodológicos**

Esta pesquisa atende ao paradigma interpretativo com enfoque qualitativo de acordo com Moreira e Caleffe (2006, p. 60), que afirmam: “[...] o interesse central de todas as pesquisas nesse paradigma é o ‘significado’ humano da vida social e sua elucidação e exposição pelo pesquisador”.

O campo empírico da pesquisa foi o CMEI Maria Augusta de Jesus, localizado na zona Sudeste de Teresina, o qual atende alunos oriundos do grande Dirceu e adjacências, assistindo um total de 289 alunos em dois turnos (manhã e tarde), com faixa etária entre três e sete anos de idade. Os partícipes foram 21 crianças com idades de seis a sete anos.

Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados: observação, registro escrito das produções textuais do aluno por meio das narrativas contadas. O estudo atende ao paradigma interpretativo com enfoque qualitativo (MOREIRA; CALEFFE, 2006), caracterizado pelo estudo bibliográfico e de campo.

A pesquisa está dividida em três etapas, cada etapa corresponde a um gênero textual, os quais são: a parlenda, a fábula e o conto. Dessa forma, a coleta de dados aconteceu em um período de três semanas, conforme descrição abaixo.

Na primeira semana, foi abordado o gênero textual parlenda; na segunda semana, o gênero trabalhado foi a fábula; e na terceira semana foi apresentado o conto. A escolha dos textos para desenvolver cada um desses gêneros observou a faixa etária dos alunos. Os detalhamentos das atividades, bem como o resultado foram descritos no tópico a seguir, referente à análise de dados.

## **Resultado da análise dos dados**

Com base no referencial teórico e objetivando investigar as contribuições da contação de história para as produções textuais desenvolvidas pelas crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental, realizamos as análises dos dados coletados a partir das atividades desenvolvidas com os alunos, estabelecendo uma relação com os autores estudados.

O desenvolvimento da parlenda, primeiro gênero a ser abordado, aconteceu em vários momentos. No primeiro momento, realizamos uma acolhida das crianças, logo após, a brincadeira “A dança das cadeiras”. Posteriormente, foi apresentado um cartaz com imagens da parlenda que iria ser trabalhada, seguida de questionamentos acerca do conceito da parlenda, como: quem já ouviu uma parlenda?

Em seguida, realizamos a contação da parlenda “O macaco” e a leitura coletiva, em que todos participaram atentamente. Finalizando, desenvolvemos a atividade, descrita no tópico a seguir, referente à análise de dados.

Durante o desenvolvimento da parlenda foram aplicadas atividades como forma de avaliação por meio da observação e da participação das crianças. As atividades propostas foram: completar

a parlenda de acordo com a história que as crianças ouviram, solicitando, também, que estas produzissem uma ilustração acerca do texto lido, das quais apresentamos abaixo – quatro que foram selecionadas para análise –, visto que se tornaria inviável a exposição de todas.

## Textos produzidos pelas crianças por meio das narrativas lidas

Figura 1 – Produção de texto



Fonte: Dados da pesquisadora

Figura 2 – Produção de texto



Fonte: Dados da pesquisadora

Com base nas atividades acima, pode-se observar, por meio das imagens, que os alunos foram capazes de completar a parlenda com as palavras que faltavam, bem como recontá-la a partir de uma ilustração, de modo que o reconto é de suma importância para o desenvolvimento da criança, pois melhora a sua capacidade de produção textual, bem como a oralidade, a imaginação, a habilidade textual e o entendimento global do texto apresentado.

O processo de contação e de reconto realizado pelos alunos foi muito significativo, visto que os possibilitou melhorar a percepção da história. Embora eles conseguissem lê-la sozinhos, a contação os ajudou na realização da atividade proposta, visto que conseguiram absorver e recriar detalhes da parlenda ouvida.

Isso se deve ao fato de a contação de histórias ser uma atividade própria de incentivo à imaginação e à transição entre o fictício e o real. Ao preparar uma história para ser contada, tomamos a experiência do narrador e de cada personagem como nossa e ampliamos nossa experiência vivencial por meio da narrativa do autor. Os fatos, as cenas e os contextos são do plano do imaginário, mas os sentimentos e as emoções transcendem a ficção e se materializam na vida real (RODRIGUES, 2005, p. 4).

A abordagem da fábula, além de observar a faixa etária dos alunos, foi baseada na adequação ao interesse dos alunos, relacionando-se com coisas que eles vivem ou gostam de viver, critério que, segundo Sisto (2001) chama atenção dos alunos para se atingir os objetivos definidos.

A fábula é um tipo de narrativa com características bem diferenciadas, tais como a personificação animal. De acordo com Coelho (2000, p. 165), fábula “[...] é a narrativa (de natureza simbólica) de uma situação vivida por animais que alude a uma situação humana e tem por objetivo transmitir certa moralidade”.

O desenvolvimento desse gênero aconteceu em várias etapas, a primeira delas foi acolhida das crianças; em seguida, realizou-se a brincadeira de uma corrida entre elas, para ver qual alcançaria primeiro a linha de chegada. Logo após, foi realizada uma roda de conversa sobre o que é uma fábula, quem já conhece a fábula “A lebre e a tartaruga”, quais são as personagens, o porquê de não podermos desistir das situações e a moral da história.

Após a leitura da fábula, os alunos foram capazes de fazer o reconto e enumerar as cenas de acordo com as sequências do texto. Nesta atividade, percebeu-se que os recursos didáticos foram de grande valia para o desenvolvimento e entendimento da história trabalhada, os quais foram: as máscaras, de acordo com a personagem; e a ficha de imagens, de acordo com os acontecimentos narrados.

A atividade executada foi o reconto da leitura ouvida por meio da produção textual e, diante das sequências de imagens, foi feito um reconto conforme o entendimento de cada um. Os alunos também realizaram uso das cores, tornando as imagens coloridas. Segue abaixo quatro das atividades para análise.

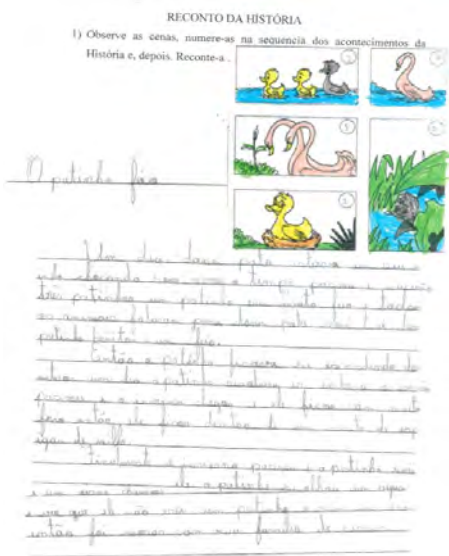


uma roda de leitura acerca do conto, em que se teceu comentários sobre o conto, como “Quem era o patinho feio?”, “Quantos irmãos ele tinha?” e o porquê de ele ter ido embora. Logo após, foi realizada a leitura da história, a qual apresenta três momentos. Conforme Tahan (1961), é de grande relevância que o contador atente a esses elementos, pois é necessário que a criança/ouvinte entenda a história e seus momentos.

O referido autor argumenta que a história possui introdução/início, enredo/meio e desfecho/fim e esses devem ser claros durante o contar da história para o entendimento e percepção da criança. Com a realização da atividade avaliativa, foi possível constatar que os alunos têm noção dos conceitos de início, meio e fim, trabalhados na narrativa do conto, conforme podemos observar com o reconto do conto a partir das produções textuais apresentadas abaixo:

### Textos produzidos pelas crianças por meio das narrativas lidas

Figura 5 – Produção de texto



Fonte: Dados da pesquisadora

Figura 6 – Produção de texto



Fonte: Dados da pesquisadora

Percebeu-se também que a observação e a participação das crianças foram bastante proveitosas, pois cumpriram todas as atividades propostas, as quais consistiram em: agrupar a sequência das imagens que representavam a progressão do conto lido, colorir, recortar e realizar inferências sobre o conto.

Para o desenvolvimento das atividades trabalhadas nestas três semanas, contou-se com o apoio de recursos didáticos tais como: máscaras, fantoches, cartazes, quadro, pincel, apagador, livros, desenhos dos contos.

Os recursos citados foram utilizados diante da afirmação de que as histórias devem ser contadas a partir dos livros de histórias, com fantoches, com dobraduras, oralmente ou com recursos do gênero. O importante é que este ato se transforme em rotina, porque é um ato valioso para a educação, pois permite que a criança pense, ouça, sonhe e mostre a função social da escrita.

Portanto, podemos constatar as potencialidades da contação de histórias para o processo de ensino e aprendizagem do aluno, quando narradas desde os anos iniciais da sua vida. Potencialidades relacionadas por Tahan (1961), quando menciona os objetivos alcançados com a prática do contar histórias, os quais são: a expansão da linguagem, o estímulo à inteligência, a aquisição de conhecimentos, a socialização, a revelação de diferenças individuais, a formação de hábitos e atitudes sociais e morais, o cultivo da memória e da atenção e do interesse pela leitura.

O referido autor também destaca as seguintes contribuições da contação de história para o processo de ensino e aprendizagem: enriquece o vocabulário; facilita a expressão e a articulação; alarga os horizontes do aluno; amplia as experiências; possibilita a identificação deste aluno com um grupo, estabelecendo as associações; facilita ao professor o conhecimento das características de seus alunos por meio das reações provocadas pelas narrativas; transmite bons exemplos e sentimentos; incita a vida moral; e familiariza a criança com os livros, despertando para o futuro esse interesse tão necessário.



## Considerações finais

Embora o CMEI já trabalhe com a literatura infantil e a contação de histórias, foi de grande valia o desenvolvimento da pesquisa vivenciada, pois se constatou que as crianças de seis anos já estão aptas a fazer o reconto das histórias narradas em sala de aula, expressando-se por meio da oralidade, da criatividade, da imaginação e da escrita.

Dessa forma, foi possível visualizar a prática da contação de histórias, como auxílio para o trabalho do professor, permitindo formar perspectivas de uma educação para além da aprendizagem de conteúdos escolares.

Assim, ficou perceptível que, com as características desenvolvidas em uma audição de histórias, é possível capacitar o aluno a ser um indivíduo participante, reflexivo e crítico. Constatamos, ainda, que a contação de história pode ser uma estratégia potencializadora na produção da leitura e da escrita, pois ela influencia positivamente as capacidades cognitivas e linguísticas, além de auxiliar na formação integral do indivíduo.

O despertar de sentimentos na criança por meio da ludicidade envolvida nas histórias também contribui para essa formação, e há um aumento da sensibilidade, e posterior melhoria da imaginação e da percepção do mundo ao redor, o que facilita e influencia, sobretudo, na produção textual.

Com base no exposto, entende-se que a contação de história é uma atividade imprescindível no processo de ensino e aprendizagem, especialmente de crianças, devendo, portanto, a escola ser um espaço de inúmeras possibilidades de construção de conhecimento, a partir do contato com valiosos mecanismos que favorecem um aprendizado mais significativo e mais dinâmico.

Desse modo, a história contada auxilia no processo de aprendizagem, contribuindo desde o incentivo à leitura e à escrita até a noção de valores e de sentimentos que estão presentes no cotidiano do ser humano, como senso de preservação, de respeito, de solidariedade e sentimentos como medo, ansiedade, alegria, tristeza, entre tantos que são manifestados durante a escuta de uma história.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil**: gostosuras e bobices. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BATISTA, Cleide Vitor Mussini. Hora do conto: um espaço para brincar com as palavras. In: **Trabalho pedagógico na educação infantil**. Londrina: Humanidades, 2007.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre Literatura e História da cultura. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fada**. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BEZERRA, C.; RODRIGUES, J. Gêneros orais na sala de alfabetização: Parlandas. **Educação e Docência**. São José do rio Preto, v.1, n. 1, p. 63-73, jan./jun. 2010.

CHAVES, Marta. Intervenções pedagógicas humanizadoras: possibilidades de práticas educativas com artes e literatura para as crianças na educação infantil. In: **A formação do professor e intervenções pedagógicas humanizadoras**. 1. ed. Curitiba: Instituto da memória editora, 2010.

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

\_\_\_\_\_. **Contar histórias uma arte sem idade**. São Paulo: Ática, 1995.

\_\_\_\_\_. **Literatura Infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Ática, 2000.

DINORAH, M. **O livro infantil e a formação do leitor**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2006.

GILLIG, Jean Marie. **O conto na psicopedagogia**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

KISHIMOTO, TizucoMorchila (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira 1994.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Um Brasil para Crianças para conhecer a literatura infantil**: histórias, autores e textos. 3. ed. São Paulo: Global Universitária, 1988.

MACIEL, Rildo Cosson. **O espaço da literatura na sala de aula**. In: PAIVA, Francisca Aparecida ; MACIEL, Rildo Cosson. (Coord.). *Literatura: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação. Brasília, 2010. (Coleção explorando o ensino; v. 20). Disponível em: <[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/2011\\_literatura\\_infantil\\_capa.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/2011_literatura_infantil_capa.pdf)>. Acesso em: 9 set. 2016.

MIGUEZ, Fátima. **Nas arte-manhas do imaginário infantil**. 14. ed. Rio de Janeiro: Zeus, 2000.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. São Paulo: Cortez, 2006.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira. **Cultura, arte e contação de histórias**. Goiânia, 2005.

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

TAHAN, Malba. **A arte de ler e contar histórias.** 2. ed. Rio de Janeiro: Conquista, 1961.

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

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** Tradução de Neto, J. C. e Colab. 1. ed. São Paulo: Martins fontes, 1984.



# A AUTOESTIMA DO ALUNO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: ALGUMAS ANÁLISES

*Jardeson Barbosa Farias  
Maria Gessi-Leila Medeiros*

## **Introdução**

**E**ste artigo sintetiza algumas reflexões acerca da relação professor/aluno como elemento relevante na edificação da autoestima do educando. Nessa construção do conhecimento e nas relações vivenciadas na esteira do processo educacional, evidenciam-se as necessidades afetivas, que implicam e geram impactos de ordem negativa ou positiva em todas as atividades desenvolvidas.

Diante disso, a temática pautada neste estudo encontra-se assim delineada: a autoestima do aluno no processo de ensino e aprendizagem. Com isso, resta o desafio de compreender como as relações entre professores e alunos são estabelecidas em sala de aula e qual o impacto dessa relação na prática. Nesse sentido, emergem alguns questionamentos: Como a autoestima pode contribuir para se alcançar uma educação significativa? De que forma os professores podem ser incentivadores desse processo? Quais os efeitos da ligação entre autoestima e aprendizagem?

Desse modo, o objetivo geral da pesquisa foi analisar a importância da relação professor e aluno na construção da autoestima do educando. E como objetivos específicos: descrever os tipos de relações entre professor e aluno favoráveis ao desenvolvimento da autoestima deste; identificar quais as estratégias utilizadas pelos professores para estimular a autoestima do educando; analisar a relação entre a autoestima e o processo de aprendizagem do aluno.

Foram utilizadas como fundamentação teórica as concepções dos seguintes autores: Moysés (2001), que aborda o autoconceito e a autoestima, apontando que se pode fazer da autoestima uma aliada na aprendizagem; Peixoto (1999), que apresenta a escola como um local de relevo no desenvolvimento e na estruturação da autoestima; Ariés (1981), que discorre sobre a inserção da criança na vida social desde a Idade Média até os tempos modernos; Boruchovitch e Bzuneck (2009), que discutem os processos motivacionais e os fatores socioambientais referentes à motivação do aluno; Bean (1995), que disserta sobre como aumentar a autoestima das crianças. Também foram citados, no decorrer do trabalho, pesquisadores que descrevem a respeito da relação afetiva no comprometimento da formação da autoestima e, conseqüentemente, do desempenho do aluno no processo de aprendizagem.

Quanto aos aspectos metodológicos, este estudo constituiu-se a partir de uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, de modo que a interpretação dos dados, coletados por meio de questionários semiestruturados aplicados com quatro professores, possibilitasse a construção de sentidos e de significados acerca do fenômeno em pauta. O campo de pesquisa situou-se em duas escolas estaduais do ensino fundamental da zona Sul de Teresina: Unidade Escolar Martins Napoleão e Unidade Escolar Floriza Silva.

Figuraram como partícipes da pesquisa professores do quinto ano do ensino fundamental na rede pública de Teresina, os quais foram identificados como professor A, B, C e D, no intuito de preservar a identidade dos referidos docentes.

Assim, esta investigação buscou compreender de que forma os professores do ensino fundamental percebem a autoestima como dispositivo de movimento no processo de aprendizagem, descrevendo os sujeitos, suas percepções, suas experiências.

## A importância da autoestima no ambiente escolar

A formação humana é essencial para que um indivíduo possa ter acesso a diferentes oportunidades em diversos locais. Essa formação que se inicia nos ambientes educacionais como a escola, não pode fugir de compreender os indivíduos como participantes, como seres afetivos. As crianças que chegam à escola enfrentam o desafio de se relacionar com outras crianças de crenças, culturas, pensamentos e gostos diferentes. Essa relação que acontece entre escola/aluno, aluno/aluno, professor/aluno é essencial na construção do eu e no desenvolvimento afetivo para a obtenção de novas habilidades. Diante disso, nos espaços educacionais, os professores precisam estar atentos às relações que podem favorecer ou não o desenvolvimento da autoestima dos alunos, aspecto esse que tem grande influência no alcance do sucesso escolar.

Essas variadas influências causam grande impacto na maneira como nos vemos, na relação que construímos na sociedade, na maneira como aprendemos e pensamos a nosso respeito. Não podemos negar que o contexto familiar, os grupos dos quais participamos também são compositores da nossa autoestima.

Sabe-se que a necessidade de entender o ser humano em sua integralidade vem tomando espaço nas discussões escolares, visando aprimorar os caminhos que levam a uma aprendizagem de qualidade. Peixoto (1999, p. 15) afirma que “[...] aquilo que uma pessoa pensa e sente acerca de si própria – o autoconceito e a autoestima –, domina a sua vida subjectiva e determina grandemente o seu comportamento”.

A escola como orientadora no trabalho de construir o ser humano, tem a missão, juntamente com seu corpo de profissionais, de estimular e propiciar ao educando o prazer na aprendizagem, uma melhor relação com suas emoções, com o seu eu. A autoestima é o caminho pelo qual os alunos estarão prontos para aceitar os desafios, os fracassos, os problemas decorrentes de variadas situações na vida social, escolar, familiar, o percurso a ser caminhado com motivação e determinação.

As etapas da vida de uma criança devem ser de motivação, de afetos que possibilitem a compreensão de que ela é capaz de realizar as atividades propostas em sala de aula e de resolver conflitos. Nisso, os



professores precisam ser facilitadores e auxiliares desse processo, precisam se utilizar de estratégias que valorizam a autoestima na aprendizagem, com vista a obter uma aprendizagem significativa e prazerosa.

Contudo, a escola precisa realizar projetos que tratem da importância da afetividade no processo de ensino e aprendizagem, projetos esses que permitam, por meio de planejamentos, compreender o ser humano em sua complexidade, em suas singularidades e pluralidades.

### **Relação professor e aluno para o desenvolvimento da autoestima**

Para que exista o desenvolvimento da autoestima do aluno é essencial que os professores entendam esse desafio como algo que faz parte da sua formação como mediadores do processo, principalmente no que se refere aos anos iniciais, em que as crianças trazem de casa conceitos que agridem a expressão de vida do outro, pois, por mais pequenos que sejam esses educandos, é perceptível a velocidade com que eles aprendem e desaprendem denominados tipos de comportamento.

Visando melhorar a autoestima dos alunos, os professores precisam enfrentar diferentes desafios e um deles está relacionado à maneira como eles se enxergam nesse processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, é essencial que os professores transmitam também a importância do aprender na vida pessoal e social, a importância de se construir valores, desfazer conceitos e avançar em direção ao bem-estar.

Moysés (2001) diz que quando conversa com os professores sobre autoestima encontra um certo paradoxo, pois os professores mantêm níveis baixos de autoestima, mas mostram-se interessados em melhorar a autoestima dos educandos.

A razão de muitos professores não conseguirem êxito em suas atividades também está relacionada à forma como eles veem o seu valor, o seu trabalho, a maneira como são desrespeitados, e acabam pensando que seu trabalho não tenha importância, mas, diferentemente disso, percebe-se a luta de inúmeros profissionais da educação que, mesmo se deparando com as dificuldades das escolas

brasileiras, buscam influenciar na motivação dos alunos e construir com eles uma nova realidade.

### **A autoestima e os educadores: a concepção dos sujeitos sobre a interferência da autoestima no processo de ensino e aprendizagem**

A sala de aula é um dos ambientes que os alunos se deparam com as primeiras diferenças. No ensino fundamental, é muito comum que as crianças se utilizem de apelidos, conceitos e estereótipos que trazem de casa. Nesse sentido, é essencial que os professores ou os responsáveis pela educação das crianças estejam aptos a enxergar além de conteúdos propostos pela escola.

Os professores também precisam procurar se envolver com os alunos para que exista um trabalho de desenvolvimento e de formação do eu, de reconhecimento e de organização das ideias e dos conceitos sobre a importância da educação para a mudança da vida do aluno, favorecendo a potencialização das habilidades. É necessário saber que a autoestima é entendida como a valorização que temos sobre nós mesmos, por conseguinte, procuramos verificar a concepção dos professores sobre o que é autoestima:

**PROFESSORA A:** É como a pessoa se ver diante do mundo, da sociedade e dela mesma.

**PROFESSORA B:** É a opinião e o sentimento que cada pessoa tem de si mesmo, seja ela positiva ou negativa.

**PROFESSORA C:** É a capacidade que o ser humano tem de se reconhecer competente, capaz diante dos desafios que lhe são impostos, é se autovalorizar, ter confiança em si mesmo.

**PROFESSORA D:** A autoestima pode ser compreendida como a consciência de valor do conjunto das nossas características corporais, mentais e intelectuais que forma a personalidade.

Ao examinar as respostas das professoras, podemos verificar que existe coerência em relação ao conceito de autoestima, todas falam sobre a consciência de valor que devemos ter em relação a nós mesmos.

Esse entendimento sobre o que é autoestima na visão dos professores, permite-nos perceber que a valorização do eu pode ser entendida segundo o conceito estabelecido por Moyses (2001, p. 19), que define autoestima como “[...] a disposição que temos para nos ver como pessoas merecedoras de respeito e capazes de enfrentar os desafios básicos da vida”. Essa definição nos ajuda a compreender que é necessário haver a conscientização do indivíduo como merecedor de respeito, atentando para a necessidade de valorização do eu.

Na fala da Professora A, é perceptível que a autoestima não representa apenas uma visão individualista em que, de forma isolada, o aluno entende o seu próprio valor, ao contrário, ele se sente parte, ou seja, ele se percebe parte do mundo, mundo esse que representa os seus conceitos e símbolos por meio de uma sociedade que constituiu determinados valores por meio de gerações muito anteriores às atuais. Na visão da Professora B, a autoestima pode se apresentar de forma positiva ou negativa, assim sendo capaz de contribuir para a opinião que temos a nosso respeito ou diminuir e desmotivar a nossa visão como pessoa. Ter confiança é a conceituação da Professora C, que nos traz a reflexão sobre a maneira como somos motivados a confiar em nossas potencialidades, valorizando-nos como pessoa humana. A Professora D aborda a valorização das nossas características pessoais que são visíveis e expostas diante do mundo e das rotulações.

Essa concepção sobre o eu, segundo Peixoto (1999, p. 39) pode ser definida de várias maneiras: “Assim, de um ponto de vista teórico, o ‘self’, o autoconceito e a autoestima representariam o que sabemos, o que pensamos e o que sentimos acerca de nós próprios”. Ter conhecimento sobre o que é autoestima é um dos primeiros passos para que possamos trabalhar com os alunos sobre o respeito e sobre a valorização pessoal.

A maneira que os professores influenciam os alunos muitas vezes passa despercebida por eles mesmos. Nesse sentido, a autoestima que é influenciada nessa construção da relação social, especificamente dentro da sala de aula, pode ser fator de motivação e de desmotivação em relação aos desafios propostos. Diante disso, perguntamos se os sujeitos acreditam que a autoestima na relação professor/aluno influencia no desenvolvimento da aprendizagem dos educandos. Vejamos as respostas:

**PROFESSORA A:** Sim, pois as interações professor/aluno facilitam no desenvolvimento de aprendizagem significativa e prazerosa.

**PROFESSORA B:** A autoestima é fundamental na relação professor-aluno para o desenvolvimento da aprendizagem, pois ela mantém uma estreita relação com a motivação ou interesse da criança para aprender. O papel do professor nesse processo é muito importante, já que ele procura estruturar condições para ocorrência de interações professor-aluno e objeto de estudo que leve a apropriação do conhecimento.

**PROFESSORA C:** Sim. O professor, por passar parte do tempo convivendo com o aluno, deve desenvolver nele o pensamento de que ele é capaz de realizar qualquer tarefa, mesmo as que ele considera mais difíceis. Deve levar o aluno a perceber ou se sentir tão capaz quanto os outros.

**PROFESSORA D:** Sim. Porque a autoestima pode conduzir o aluno a realizar ou adquirir atitudes construtivas em benefício de si mesmo, permitindo que se torne mais produtivo, bem sucedido na vida escolar e satisfeito consigo mesmos.

Nesse item, os professores A, B, C e D concordaram que a autoestima, na relação professor/aluno, influencia no desenvolvimento da aprendizagem do educando, deixando claro que é necessário haver a preocupação e a troca na relação estabelecida no ambiente escolar. A Professora A demonstra que essa relação pode acontecer de maneira mais prazerosa quando o vínculo entre professor-aluno é realizado, visando facilitar o desenvolvimento dos assuntos propostos no ambiente escolar. Segundo Franco (1980 apud PEIXOTO, 1999, p. 186):

A aprendizagem não se apoia nas habilidades que o professor tem como líder de ensino; nem no uso de recursos bibliográficos, áudio-visuais ou outros quaisquer. Ainda que isto tudo possa ser importante, é muito mais importante o tipo de relação que se cria entre o facilitador e a pessoa que aprende.

Como podemos perceber, além do uso de recursos para que a aprendizagem seja significativa, é essencial que o professor seja um

facilitador desse processo, mesmo quando os recursos sejam escassos em sala de aula, pois a interação entre professor e aluno traz caminhos para que a aprendizagem se torne mais fácil e compreensiva. De acordo com a Professora B, a autoestima possui uma estreita relação com a motivação, sendo esta responsável pelo interesse em aprender, na dedicação, na persistência em adquirir novos conhecimentos. Diante disso, a motivação é a chave para que o aluno se mantenha interessado no conteúdo proposto. A referida professora afirma que o docente deve contribuir para motivar a criança na aprendizagem, estruturando condições que leve à apropriação do conhecimento e estimule experiências com o estudo:

O sucesso das experiências de aprendizagem, no sentido do objetivo educacional básico – o desenvolvimento da personalidade – está muito ligado à relação professor-alunos, sendo a importância da relação afetiva determinante para o desenvolvimento da motivação. (PEIXOTO 1999, p. 186).

As professoras demonstraram preocupação em estimular nos alunos a compreensão de que eles são capazes de desempenhar as atividades escolares de modo eficiente, conforme ressalta a Professora C. De acordo com a Professora D, essa influência oportuniza posturas produtivas e bem sucedidas na escola, tornando os alunos mais satisfeitos consigo mesmos.

Conhecer a criança em seu desenvolvimento afetivo implica se importar com as suas necessidades, orientando-a sobre como agir diante de novas situações que as deixam tristes, inertes e/ou ansiosas. A presença da afetividade desenvolve o potencial do aluno, ela deve ser trabalhada em casa, no meio familiar, e também na escola como caminho para o conhecimento, pois a falta dela pode trazer problemas para a vida do educando, fazendo-o encarar a escola como um local não inspirador. Assim, procuramos saber que consequências a falta de autoestima pode trazer para o desenvolvimento afetivo da criança.

**PROFESSORA A:** A privação do vínculo afetivo pode prejudicar a sua vida psicossocial e dificuldades escolares podem surgir em função da falta de autoestima.

**PROFESSORA B:** O sentimento de baixa autoestima levará a criança a não se esforçar muito, a não ter desejo de aprender, a ficar indiferente diante do êxito ou fracasso. Esse sentimento pode criar problemas de aprendizagem e de comportamento.

**PROFESSORA C:** A criança pode tornar-se retraída, isolada, negando-se a participar das tarefas ou atividades escolares, pode também se considerar inferior, incapaz, que não é inteligente como as outras.

**PROFESSORA D:** Pode causar problema à saúde física e mental, podendo interferir também em sua produtividade e nas relações sociais.

A ausência do vínculo afetivo pode trazer inúmeros problemas de aprendizagem na vida de qualquer criança e pode ser prolongado até a fase adulta, manifestando uma precariedade na evolução e adaptação às novas atividades sugeridas. As consequências são apenas a demonstração de que algo ocorreu ou ocorre de maneira errada e precisa ser detectada como forma de prevenir mais desastres no futuro do educando. A criança sem entender o porquê de não conseguir desenvolver-se satisfatoriamente em certos conteúdos, pode pensar não é capaz, apresentando timidez, falta de interação e motivação para ir ao ambiente escolar. A afetividade como reguladora do processo de desenvolvimento é fundamental no processo de aprendizagem. Baseado nisso, podemos perceber que as professoras entendem que a privação do vínculo afetivo pode ser grave para aquisição de novos conhecimentos e habilidades. Diante dessa observação, enfatizamos o que as professoras entendem como consequências da falta da autoestima para o desenvolvimento afetivo da criança.

As Professoras A, B, C e D deixam explícito que a ausência do afeto no desenvolvimento da criança pode causar problemas de relacionamento e falta de motivação, acarretando problemas na concentração. É notório que as dificuldades de aprendizagem podem surgir por conta da baixa autoestima, nisso percebemos que as Professoras B e C falam que quando uma criança se sente indiferente, ela se sente inferior e incapaz, evitando a interação. A Professora D explana sobre a consequência da privatização do afeto na vida física,

desenvolvendo problemas de ordem psicológica, interferindo na aprendizagem.

Como é perceptível nas dificuldades encontradas em sala de aula, o afeto deve ser considerado componente substancial para muitas perguntas. Se o professor considerar as questões afetivas dentro do ambiente escolar, ele vai perceber o quanto esse elemento pode interferir e auxiliar o educando naquilo que o incomoda, pois os fatores emocionais e afetivos influenciam na capacidade de concentração. Nesse sentido, a Professora A percebe que a privação do vínculo afetivo prejudica a vida psicossocial, acarretando dificuldades escolares, e essas dificuldades podem surgir por conta de uma baixa autoestima. Segundo Monteiro (2003), os problemas afetivos podem prejudicar a criança em vários aspectos:

Uma criança, com problemas emocionais, enfrentando dificuldades em suas interações com o meio físico e social, não deverão apresentar o mesmo nível operatório de outra, de mesma idade cronológica e sob condições de existência mais favoráveis, pois a afetividade regula os processos e equilíbrio que se desenvolvem entre a assimilação e a acomodação. (MONTEIRO, 2003, p. 11).

As dificuldades de aprendizagem que surgem por conta da ausência do afeto mostram a urgência com que isso deve ser trabalhado no desenvolvimento dos educandos, em razão, principalmente, da necessidade de ter os alunos inseridos no processo que os veem como seres sentimentais, em que não somente os aspectos físicos sejam considerados, mas que as etapas do crescimento sejam também priorizadas na busca por melhores resultados na escola. A ausência da autoestima no desenvolvimento do educando faz com que ele não acredite no seu potencial, privando-o da potencialização de habilidades que favoreçam a superação de desafios.

O meio físico é também um dos influenciadores do desenvolvimento da aprendizagem, pois nele existe o encontro com o social, em que o indivíduo se apresenta como pessoa. Esse espaço é onde acontecem os julgamentos, sejam eles de forma positiva ou negativa, trazendo sempre o questionamento interior sobre como se apropriar das opiniões. No social, o indivíduo se depara com as

exigências da sociedade em que, havendo pouca autoestima, ele se limita a alcançar o sucesso. Bean (1995, p. 13) diz que “[...] a pouca autoestima limita a capacidade de alcançar sucesso na aprendizagem, nos relacionamentos humanos e em todas as áreas produtivas da vida”. Como podemos perceber, os relacionamentos passam a ser afetados, fazendo com que o aluno tenha dificuldades escolares por conta da falta de autoestima, como diz a Professora A, manifestando problemas de aprendizagem e de comportamento como explana a Professora B.

Entretanto, a valorização da criança em sua pluralidade traz benefícios que ajudam na prática do professor, pois, sabendo desvendar as dificuldades que a falta de autoestima gera para o desenvolvimento da criança, estes estarão construindo com um trabalho mais sólido, em que a autoestima fortalece a ideia de que cada indivíduo, quando trabalhado em sua subjetividade, traz melhores soluções para o seu convívio com os outros e consigo mesmo.

A atenção e a interação abordada pelas professoras são os motivos que mais requerem tempo na organização em sala de aula, de modo que as crianças, em boa parte do tempo, estão aptas para falar e não para ouvir, por isso, diante da oportunidade em que anseiam por atenção e envolvimento, o corpo da criança se torna uma linguagem expressiva sobre aquilo que sente. Talvez seja difícil falar sobre o motivo que resulta na dificuldade apresentada pelas crianças, ao tentarem se concentrar ou desenvolver atividades básicas, pois a complexidade de cada situação familiar, a criação, os juízos e os valores são, desde cedo, aprendidos no meio que estão inseridas.

Os métodos utilizados em sala de aula, para que o envolvimento dos alunos, uns com os outros e com os professores, seja considerado satisfatório, precisam ser uma chave de motivação nas atividades planejadas. Sabemos que, diante das inúmeras quantidades de atividades que abordam a ludicidade como meio de interação e conhecimento, encontramos soluções para a agitação das crianças. Pesquisas, ao longo do tempo, têm demonstrado que as atividades do brincar, do conversar, do fazer roda de conversa, dentre outras, são caminhos para a descoberta do aluno, pois, por meio das atividades, ele pode expressar aquilo que o incomoda. Assim sendo, procuramos



saber se os professores utilizam atividades que desenvolvam a autoestima do aluno e quais são elas.

**PROFESSORA A:** Sim. Durante o processo ensino-aprendizagem programático e sistematizado são inseridos aos conteúdos atividades que valorizam a autoestima dos educandos por meio de: conversa informal sobre a importância do seu nome, debates entre alunos e professor, visando à conscientização sobre o respeito mútuo.

**PROFESSORA B:** Algumas atividades são realizadas em grupo para uma melhor interação entre os mesmos, outras são trabalhadas individualmente, mas sempre observando as dificuldades enfrentadas pelos mesmos, com o objetivo de melhorar o seu desempenho e colaborar para o seu autodesenvolvimento, elevando a sua autoestima.

**PROFESSORA C:** Nas atividades realizadas na sala de aula ou na escola, individualmente, em dupla ou em grupo, ressaltando perante as outras crianças onde o aluno se sobressaiu, que a aprendizagem acontece aos poucos, os erros fazem parte da vida e nos fazem crescer e aprender.

**PROFESSORA D:** As atividades de grupo são as que melhor contemplam as crianças que demonstram ter baixa autoestima. No entanto, as atividades que demandam exposição e apresentação de trabalhos ou ideias favorecem também o desenvolvimento social afetivo.

A Professora A diz realizar atividades e que elas são inseridas nos conteúdos, que essas atividades acontecem por meio da conversa, valorizando o nome do aluno, e na realização de debates, na perspectiva professor e educando, trazendo sempre a conscientização sobre a necessidade de se respeitar o próximo. Atividades para o desenvolvimento da autoestima do educando são primordiais nos planejamentos de sala de aula, uma vez que servirão como ponto de entendimento da realidade vivenciada. As docentes entendem que realizar atividade em grupo constitui uma maneira de desenvolver a autoestima do aluno, gerando conhecimento do eu e da posição que este obtém no espaço.

O grupo reforça a ideia de que o eu é de suma importância na composição do todo e que o todo é uma expressão de vários encaixes

do eu, para a criança talvez seja difícil entender o conceito de se obter uma autoestima elevada, porém, os educadores podem trabalhar essa questão por meio de conteúdos, de modo que o aluno se sinta desafiado e consciente de que a educação acontece aos poucos.

A Professora B deixa claro que a interação é trabalhada entre os alunos, sempre observando as dificuldades enfrentadas, com o objetivo de trazer soluções que colaborem para o desenvolvimento do educando, elevando a sua autoestima. Já a Professora C entende a importância de se ressaltar os êxitos dos alunos, demonstrando que, com paciência, a aprendizagem acontece, não de maneira forçada ou imposta, mas por meio de atividades realizadas em grupo ou em dupla, entendendo que os erros são essenciais para o crescimento de cada um:

A sala de aula, portanto, é o *locus* privilegiado para a socialização infantil. Assim como para a construção do seu 'eu', do seu 'próprio', do seu 'ego', do seu self, como gosta a psicologia. Mas tanto para a construção de conhecimentos quanto para a socialização, a criança precisa, no grupo, sentir-se motivada e reconhecer-se capaz de alçar vôos e sonhar sonhos possíveis. (MIRANDA, 2003, p. 23).

A socialização de conteúdos na educação infantil acontece no *locus*, no local, no lugar, na posição, trazendo a exposição como maneira de trabalhar a autoestima do aluno, favorecendo o desenvolvimento social e afetivo, como afirma a Professora D. Sentir-se motivado no grupo, em que crianças motivam crianças e professores motivam a participação, e a escola, como mediadora desse processo, promove a reflexão junto à família sobre a necessidade de se desenvolver uma relação afetiva entre seus membros, bem como na relação com outros alunos. Em virtude dos fatos mencionados, o uso de atividades que desenvolvam o educando em todos os sentidos, parte da dedicação dos professores, que devem olhar para as brincadeiras e para as demais programações que realizam, no exercício de sua profissão, como métodos de crescimento e de desenvolvimento individual e grupal, oportunizando a fala, a relação entre as crianças, motivando-as na busca de novos desafios e no rompimento de seus medos. A Professora D ainda apresenta as atividades que demandam

exposição, como a apresentação de trabalhos ou ideias. Contudo, essa observação é a maneira que alguns professores se utilizam, dentre variadas maneiras de envolvimento dos alunos em atividades que promovam a afetividade no decorrer da vida.

As reuniões realizadas no ambiente escolar podem ser caminhos para o debate com os professores acerca da necessidade de realização de projetos e de inserção, no planejamento, de atividades que valorizem a afetividade no desenvolvimento da criança. Assim, a escola precisa abordar em seus planejamentos a afetividade como construção do ser social. A escola, que é composta pela comunidade e por profissionais, precisa inserir no seu planejamento pedagógico o desenvolvimento integral da criança.

O desafio dos professores em sala de aula vai além da transmissão de conteúdos, tendo em vista que há um grande investimento de tempo, por parte dos professores, na tentativa de correção de comportamentos inadequados de alunos, ou de organização do ambiente de sala de aula. Nesse sentido, procuramos saber o que elas costumam fazer quando o aluno não consegue se desenvolver nas atividades e/ou nas interações sociais com os colegas e com o professor em sala de aula.

**PROFESSOR A:** Professora não soube responder.

**PROFESSOR B:** Geralmente, procura-se saber as dificuldades de aprendizagens, problemas familiares, a relação aluno x aluno, conversas informais sobre o seu dia a dia.

**PROFESSOR C:** Acompanhá-lo mais de perto, comunicar a gestão da escola e encaminhá-lo a um profissional especializado (psicopedagogo ou psicólogo) para um acompanhamento detalhado.

**PROFESSOR D:** Primeiramente, busca-se socializar o problema com o núcleo gestor e a psicopedagoga da escola. Em seguida, comunicamos ao CRIA que desenvolve uma parceria com a escola para atender essas crianças com a participação das famílias.

A Professora A não se dispôs a responder a alternativa proposta. Assim, podemos analisar e nos perguntarmos quantos outros professores se encontram nessa mesma situação, de se sentirem

com as mãos atadas diante dos desafios encontrados. O silêncio pode soar como a desmotivação do profissional diante de várias tentativas, ou pode parecer à falta de formação continuada, ao se deparar com o problema proposto na questão. A importância de se criar um ambiente motivador para que os alunos sejam envolvidos começa por meio do diálogo entre mestre e alunos:

[...] a relação mestre-alunos deve ser tal que o aluno ouse agir em presença do professor, cooperar com ele, responder às suas perguntas, fazê-las, por sua vez, exprimir ideias, hipóteses, opiniões e interpretações pessoais; deve ser tal que o professor, respeitando as necessidades dos alunos, lhes favoreça a atividade livre sem deixar de controlá-la e de encorajá-la. (PEIXOTO 1999, p.187).

Essa relação entre mestre e alunos no ambiente escolar deve fazer com que o educando se sinta livre para cooperar com o professor, no sentido da busca de soluções para os problemas que, eventualmente, emergirem das interações com outros estudantes. Como podemos perceber, o clima de confiança construído em sala de aula permite que os alunos utilizem sua capacidade criativa, quando são mobilizados pelas estratégias dos professores, gerando, dessa maneira, um clima agradável na construção do conhecimento.

A relação entre mestres e alunos deve responder às necessidades de interação, a fim de encorajá-los à convivência social com os colegas e com os professores da escola, pois é possível que, a partir do diálogo, esse professor possa perceber de onde surgem os problemas que fazem os alunos se sentirem excluídos da interação com seus pares.

A Professora B diz procurar ter conhecimento sobre os problemas enfrentados pelos educandos, sejam eles na esfera familiar ou na relação entre os alunos. Ela busca compreender essa situação por meio de conversas informais sobre o dia a dia do educando. Nessa situação, criar um clima para que o aluno se sinta livre para falar sobre o seu cotidiano na escola pode ser um dos caminhos que o professor dispõe para melhorar a aprendizagem na sala de aula, fazendo com que o clima de afeto seja estabelecido.

Parece, portanto, que um clima de afecto e confiança na sala de aula proporciona aos estudantes, uma melhor utilização das suas capacidades. É evidente que o clima é importante, mas as estratégias utilizadas e os meios escolhidos são igualmente importantes e, do nosso ponto de vista, podem ajudar imenso ao clima a criar. (PEIXOTO, 1999, p. 183).

Os meios utilizados pela Professora B nos faz entender que só é possível compreender o aluno quando o envolvemos na conversa, o convidamos para falar sobre a sua vida que também acontece fora dos muros da escola. O aluno pode se sentir mais confortável quando percebe que o professor criou um clima de afeto, favorecendo a confiança para abordar determinados assuntos. Nesse sentido, o professor tem a oportunidade de resolver situações embaraçosas e trazer o aluno para o convívio dos outros, construindo, assim, interações saudáveis.

A Professora C diz que acompanha os alunos com mais proximidade e, caso surja alguma dificuldade, a escola é comunicada. E, logo em seguida, encaminha o aluno para um serviço especializado, para que haja um acompanhamento mais detalhado. Nesse sentido, Peixoto (1999, p. 213) nos diz que “[...] ajustar a escola à criança em vez de a criança à escola é a principal tarefa do psicopedagogo. Remotivar, revalorizar e restaurar a autoestima são aspectos fundamentais do trabalho psicoterapêutico”. Com isso, inferimos que a presença de profissionais no ambiente escolar pode trazer melhores benefícios quando estes são contactados. O trabalho psicoterapêutico pode trazer benefícios para a criança, fazendo-a se sentir mais encorajada e, conseqüentemente, restaurando a sua autoestima.

A Professora D afirma que é essencial socializar os problemas relacionados aos alunos com o núcleo gestor e com a psicopedagoga da escola, para que juntos possam alcançar uma possível solução, tanto para as dificuldades de interação como para a falta de envolvimento nas atividades. Segundo Peixoto (1999, p. 215), “[...] o espaço da escola não é um espaço psicoterapêutico, mas pode ser um espaço afectivo, entendendo esse afectivo incorporado ao acto de aprender e ensinar”.

Desse modo, mesmo que a escola não seja um espaço psicoterapêutico, é possível ser pensada como um local em que a

afetividade possa ser valorizada no desenvolvimento dos educandos, pois a socialização só é acontece quando abrimos portas para que as relações sejam estabelecidas. O núcleo gestor da escola tem grande significado nas soluções dos problemas, pois pode desenvolver projetos que estimulem a motivação, a autoestima, a liberdade de expressão, entre outros fatores. Contudo, o núcleo gestor, juntamente com o trabalho dos professores e dos psicopedagogos da escola, pode fazer desse ambiente um local onde o aprender e o ensinar sejam frutos de uma afetividade mais positiva.

### **Considerações finais**

Esta pesquisa buscou trazer uma reflexão sobre a autoestima do aluno no processo de ensino-aprendizagem, analisando a importância da relação professor-aluno no intuito de incentivar uma autoestima positiva na vida do educando e de contribuir para a motivação diante das atividades propostas em sala de aula em duas escolas da rede estadual da cidade de Teresina – PI.

Este estudo surgiu da seguinte questão: qual a importância da relação professor e aluno na construção da autoestima do educando? Para desvelar essa demanda, foi necessário identificar, durante a pesquisa, os tipos de relações entre professor e aluno que são favoráveis ao desenvolvimento da autoestima do educando. Nesse sentido, destacam-se a intervenção de professores por meio de conversas em grupo para compreender as necessidades dos alunos; a mediação que os professores desenvolvem para mostrar aos educandos que os erros fazem parte da aprendizagem e que podemos aprender com eles; a apresentação de trabalhos e de ideias em sala de aula e a realização de debates, conscientizando os alunos sobre a importância do respeito mútuo.

Como estratégias utilizadas pelos professores para estimular a autoestima do educando, evidenciam-se atividades como a roda de conversas, conversa informal sobre variados assuntos, debates, atividades em grupo e individuais.

Refletiu-se também sobre a relação entre autoestima e processo de aprendizagem do aluno. Nesse âmbito, as causas encontradas entre autoestima e processo de aprendizagem demonstraram que o aluno

precisa ser trabalhado em seu aspecto afetivo e que a aprendizagem é possível e mais prazerosa quando procuramos sanar as dificuldades e a desmotivação dos alunos no ambiente escolar.

No entanto, é necessário um investimento na formação dos professores para que eles saibam como potencializar o processo de afetividade nas relações com os alunos e incentivar o desenvolvimento da autoestima destes em sala de aula.

## Referências

ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

BEAN, R. **Crianças Seguras**: como aumentar a Autoestima das Crianças. São Paulo: Gente, 1995.

BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. **Manual de produção de textos acadêmicos e científicos**. São Paulo: Atlas, 2013.

CUNHA, Antônio Eugênio. **Afeto e Aprendizagem**: relação de amorosidade e saber na prática pedagógica. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

FÁTIMA, Adriana de Franco. **O mito da autoestima na aprendizagem escolar**. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v13n2/v13n2a15>>. Acesso em: 19 ago. 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

JANEIRO, Isabel Nunes. Inventário de Autoestima de Coopersmith: características psicométricas da versão Portuguesa. In: **Actas da XIII Conferência Avaliação Psicológica**: Formas e Contextos.

Psiquilíbrios Ed. Actas em CD, 2008. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/235343366\\_Inventario\\_de\\_Auto-Estima\\_de\\_Coopersmith\\_Caracteristicas\\_psicometricas\\_da\\_versao\\_portuguesa](https://www.researchgate.net/publication/235343366_Inventario_de_Auto-Estima_de_Coopersmith_Caracteristicas_psicometricas_da_versao_portuguesa)>. Acesso em: 6 set. 2016.

LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico:** procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

\_\_\_\_\_. **Metodologia científica.** 6. ed. São Paulo: Atlas 2011.

LÜCK, H; CARNEIRO, D. **Desenvolvimento Afetivo na Escola:** Promoção, Medida e Avaliação. Rio de Janeiro: Vozes, 1983.

MIRANDA, Simão de. **Um vôo possível:** O sucesso escolar nas asas da autoestima/Simão de Miranda. – Campinas, SP: Papyrus, 2003.

MONTEIRO, M. **Cognição e Afetividade.** Brasília: Universal, 2003.

MOYSÉS, L. **A autoestima se constrói passo a passo.** 5. ed. Campinas: Papyrus, 2001.

PEIXOTO, Luís Manuel. **Autoestima, inteligência e sucesso escolar.** Braga: APPACDM, 1999.





# O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE TERESINA-PI

*Joelma Maria Cabral Teixeira  
Suênya Marley Mourão Batista*

## Introdução

Considerando que apenas a formação acadêmica metodológica do profissional docente não é suficiente para que se alcance uma educação de qualidade, este estudo aborda o processo de formação continuada dos professores de escolas da Educação Infantil da rede municipal de ensino de Teresina - PI. O interesse pela temática surgiu em meio a questionamentos e reflexões sobre diversas atitudes de educadores em confronto com conhecimentos de alguns autores relacionados ao assunto.

Com vistas a relacionar a formação adquirida com a prática educacional do professor, parte-se da seguinte problemática: como se desenvolve o processo de formação continuada dos docentes da Educação Infantil da rede municipal de Teresina - PI?

Esta pesquisa atende ao paradigma interpretativo com enfoque qualitativo. Parte do interesse em investigar minuciosamente, por

meio da realização de análise de documentos e da aplicação de questionários, as contribuições da formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) para os professores da Educação Infantil de Teresina-PI.

Nesse contexto, o objetivo geral é analisar como se desenvolve o processo de formação continuada desses profissionais. Como objetivos específicos, propôs-se: identificar a importância da formação continuada para o desenvolvimento da prática docente na Educação Infantil; descrever os conhecimentos formativos relacionados a esse nível de ensino; identificar os conteúdos propostos nos cursos de formação continuada dos professores da Educação Infantil; e caracterizar a prática docente destacando o conteúdo adquirido na formação continuada e a sua aplicabilidade em sala de aula.

Portanto, para tratar desse tema, tomam-se como referenciais bibliográficos as contribuições de: Gatti (2013; 2014), Kramer (2006), Nóvoa (1992), Pimenta (2011; 2012), Batista (2015), dentre outros autores, bem como legislações de relevância para o tema.

Foram sujeitos da pesquisa quatro profissionais que atuam no ensino de crianças em Teresina-PI, dentre professoras do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Planalto Uruguaí e do CMEI Maria Amélia e formadoras do Centro de Formação Odilon Nunes.

## **A Educação Infantil e a prática docente no Brasil: perspectivas e desafios**

A Educação Infantil no Brasil, ao longo dos anos, passou por relevantes mudanças em decorrência das transformações ocorridas na sociedade contemporânea. Estudos e pesquisas direcionados ao desenvolvimento da criança trouxeram inúmeros avanços para esse nível de ensino. Devido a esses avanços, sobretudo por meio da Constituição de 1998, novos direcionamentos foram dados também em documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), n. 9.394, de 1996, e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, de 2013.

Dessa forma, as transformações ocorridas na sociedade contribuíram para reformulações de concepções pedagógicas que

possibilitassem à escola e ao professor o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual, social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 2010). Nesse sentido,

A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que veio a integrar a educação infantil na educação básica, traz a ideia de propiciar às crianças um desenvolvimento integrado, com acompanhamento, diagnóstico processual e contínuo, o que é chamamento para uma formação diferenciada para o trabalho com as crianças. (GATTI, 2014, p. 8).

Kramer (2006, p. 799-800) afirma que, a partir das políticas públicas estaduais e municipais implementadas na década de 1980, as crianças, ao mesmo tempo em que começavam a ter sua especificidade respeitada, “[...] passaram a ser consideradas – ao longo destes 30 anos – cidadãs, parte de sua classe, grupo, cultura. Assistência, saúde e educação passaram a ser compreendidas como direito social de todas as crianças.”

Com essas primeiras reformulações no ensino infantil, buscou-se também nas décadas seguintes a garantia da Educação Infantil como etapa da Educação Básica e o ingresso no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) em 2006, gerando, assim, mais um grande progresso visando à participação da Educação Infantil nos orçamentos.

A Constituição de 1988 trouxe o primeiro grande marco da Educação Infantil, no Art. 208, no Parágrafo IV, que define o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade. Na década de 1990, houve avanços no que tange à questão dos direitos da criança, por meio da Lei n.º 8.069, de 1990: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Essa legislação, além de avanços no espaço escolar, garante à criança direitos salvaguardados nos espaços social, cultural e familiar.

O ECA veio abranger esses direitos e ampliá-los, condicionando a observância deles não só à família, mas a toda a sociedade e ao poder público, não só no que diz respeito à peculiaridade do espaço físico escolar, mas abrangendo o espaço educativo aos diversos meios onde a criança da educação pré-escolar possa chegar (BRASIL, 1990).

No ano de 1996, foi promulgada a Lei n.º 9.394, trazendo um marco de diretrizes para toda a educação nacional: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, recentemente alterada pela Lei n.º 12.796, de 2013, a qual trouxe à Educação Infantil algumas alterações. O artigo 4º da LDB 9.394/1996, com as alterações da Lei n.º 12.796, de 2013, traz:

Art.4º O dever do Estado com educação escolar será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, organizada da seguinte forma: (Inciso com redação pela Lei 12. 796, de 4-4-2013)

a) pré-escola; (Alínea acrescida pela Lei 12. 796, de 4-4-2013)  
[...]

II - educação infantil gratuita às crianças de até cinco anos de idade; (Inciso com redação dada pela Lei 12. 796, de 4-4-2013)  
[...]. (BRASIL, 2013).

Por meio dessas mudanças, percebe-se uma maior abrangência em relação à obrigatoriedade da etapa da Educação Infantil, para os quatro anos de idade, ficando os pais responsáveis pela matrícula da criança. Essa legislação torna a pré-escola etapa obrigatória da Educação Básica nacional. Antes, apenas o Ensino Fundamental era tido como primeira fase obrigatória no Brasil, com o ingresso da criança aos seis anos.

Compreendem-se, assim, novas possibilidades de estratégias para o campo de atuação do professor, as quais, juntamente com as potencialidades adquiridas por meio da formação inicial e da continuada, possam garantir-lhe adentrar na educação não só no aspecto do cuidar, mas em todas as dimensões pertinentes à sua atuação. Nesse entendimento, a formação do docente é elemento essencial para o desenvolvimento da sua prática na Educação Infantil de maneira satisfatória.

Segundo Gatti (2014), até meados do século XX, a educação das crianças pequenas recebeu pouca atenção de setores da gestão pública em termos de atendimento institucional. Nesse cenário de descaso em que se encontrava a Educação Infantil, fazia-se necessário rever a formação dos educadores, que ainda estava em construção, de maneira intimista e precária, o que desfavorecia a eficácia da prática docente. Gatti (2014, p. 5) afirma:

Embora não nos faltem bons estudos e propostas em relação à qualificação para o trabalho com crianças de 0 a 5 anos, a formação inicial em graduação, licenciatura para o exercício desse trabalho não se acha ainda equacionada de modo suficientemente adequado e de modo expandido em nível nacional. Nos cursos de Pedagogia o espaço reservado nos currículos efetivamente praticados, para a Educação Infantil, tem se mostrado restrito.

Gatti (2014) aponta a problemática dos cursos de Pedagogia em se tratando das disciplinas relacionadas às áreas da Educação Infantil, no sentido de que esses deveriam abranger mais conteúdo, por se tratar de uma formação superior que garanta o trabalho educacional profissional da área da Pedagogia para lidar com crianças. Pesquisas de Gatti (2013, 2014) apontam o percentual de horas dedicadas às disciplinas relacionadas à Educação Infantil no currículo da formação inicial do professor: cerca de apenas 5 % em diversas partes do Brasil. Essas disciplinas, ainda assim, restringem-se ao estudo do aspecto histórico desse contexto educativo, e não a práticas pedagógicas ou metodologias de trabalho no ensino de crianças.

Assim, observa-se que a formação inicial oferecida pelas instituições de ensino superior, em sua maioria, não é suficiente para preparar o professor diante dos desafios e da complexidade da atuação docente na Educação Infantil. Dessa forma, para que aconteça uma formação docente capaz de lidar com os desafios da atualidade e para que sejam estabelecidas práticas pedagógicas com ensinamentos sólidos, é de suma importância que o professor esteja em constante formação: a chamada formação continuada.

Segundo Batista (2015, p. 6):

A formação continuada é uma atividade profissional que se refaz constantemente por meio de processos educacionais formais e informais variados, cujo desenvolvimento consiste em auxiliar o profissional a participar ativamente do mundo que o cerca incorporando tal vivência ao conjunto de saberes da sua profissão.

Nesse sentido, a formação continuada é uma prática interligada à vida profissional do professor que lhe garante estar constantemente

renovando seus conhecimentos, como também adquirindo novos saberes e novas práticas pedagógicas que possam subsidiar a sua atuação, visto que o conhecimento sempre se renova, os sistemas de ensino se alteram, o currículo adquire novas reformulações e o aluno está contextualizado em diversos ambientes sociais.

Nóvoa (1992, p. 25) destaca que “[...] a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimento ou de técnicas), mas, sim, através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”. A profissão docente requer do sujeito habilidades e competências que lhe garantam não só a construção de conhecimentos no âmbito cognitivo, teórico-metodológico, mas também novas posturas que possam criar um corpo dotado de conhecimento e de autoconhecimento, para que o profissional refaça a sua atuação, a sua formação e a sua profissão entendendo que o momento da formação continuada não é apenas espaço para conhecimento técnico em que se configura a aquisição de aprendizado de dentro para fora, mas, antes, é geradora de conhecimentos para mudanças externas.

A perspectiva reflexiva é uma abordagem de formação continuada de professores que vem sendo discutida nas últimas décadas por diversos pesquisadores e educadores, por sua relevância para o bom desenvolvimento do corpo docente quanto à sua atuação no ambiente escolar. Nessa perspectiva, considera-se que a atuação do professor em sua prática não se restringe unicamente a posturas técnicas, a métodos e a modelos de ensino adquiridos pelo docente ao longo de suas formações inicial e continuada, cabendo ao educador, a partir da abordagem reflexiva, uma participação em sua própria formação. Segundo García (1992, p. 59), “A reflexão é, na atualidade, o conceito mais utilizado por investigadores, formadores de professores e educandos diversos, para se referirem às novas tendências da formação de professores”.

Para Gómez (1992), desenvolver o pensamento prático do professor é fundamental para que o docente se compreenda em uma postura crítica diante dos processos de aprendizagem desenvolvidos dentro dos próprios programas de formação. Pimenta (2011) argumenta que a formação de professores na tendência reflexiva

se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal e profissional desses sujeitos, uma vez que se supõe que condições de trabalho são propiciadoras da formação continuada no local de trabalho e em redes de autoformação.

A abordagem reflexiva também está presente na teoria de Freire (1996), que defende a formação dos educadores críticos no ambiente escolar, alicerçada na ação-reflexão-ação deles. Assim, acredita-se na formação continuada de professores por meio da reflexão ou da investigação sobre a ação como forma de o docente construir saberes sobre seu fazer, tomar decisões conscientes no trabalho, tornando-se sujeito autônomo em sua prática e em sua formação.

Pimenta (2011) afirma que as transformações das práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria atuação. Para a autora, ao refletir nas suas ações dentro do ambiente de trabalho, o professor refaz suas críticas, compreende sua postura e as de seus colegas, amplia seus conhecimentos, confrontando-os com o seu espaço escolar, e avalia o aprendizado de seus alunos.

Embora conteúdos disciplinares abranjam áreas do saber pedagógico do professor, compreende-se a necessidade de que sejam integradas disciplinas específicas à formação do educador infantil, já que essa etapa de aprendizagem requer práticas e conhecimentos peculiares às fases do desenvolvimento da criança. As especificidades do ensino infantil “[...] ainda não estão sendo consideradas com a atenção necessária por parte das políticas e nas formações” (GATTI, 2014, p. 6).

Para que o docente desenvolva o processo educacional voltado para o aluno, importa a aquisição de habilidades necessárias às práticas de ensino da Educação Infantil, visando ao alcance do aprendizado do educando em suas singularidades, visto que se trata de uma criança pequena em fases complexas de desenvolvimento.

## **Formação continuada de professores da Educação Infantil em Teresina-PI**

Inicialmente, realizou-se uma pesquisa bibliográfica para a compreensão teórica do tema em questão. Já na pesquisa de campo,



em que a coleta de dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem (SEVERINO, 2007), buscou-se compreender os processos de formação docente, analisando as temáticas trabalhadas e relacionando a formação adquirida à prática educacional do professor.

Este trabalho se desenvolveu a partir da abordagem qualitativa, atendendo ao paradigma interpretativo. De acordo com Moreira e Calleffe (2006 p. 61), “O interesse central de todas as pesquisas nesse paradigma é o significado humano da vida social e sua elucidação e exposição pelo pesquisador”.

Partindo dessa compreensão, buscou-se o contato com os sujeitos e o campo de pesquisa para a realização do trabalho. Dois Centros Municipais de Educação Infantil que atendem crianças de três a cinco anos de idade em etapa pré-escolar foram ambientes da investigação: CMEI Planalto Uruguai e CMEI Maria Amélia Freitas Mendes de Oliveira, em Teresina-PI. Também foi campo desta pesquisa o Centro de Formação Odilon Nunes, onde acontecem as formações dos professores da rede municipal de ensino da capital piauiense, tendo por “[...] finalidade precípua promover ações de Formação Continuada para os profissionais do Magistério Público Municipal de Teresina, corpo técnico da SEMEC [...]” (TERESINA, 2012).

Os sujeitos da pesquisa foram quatro: duas professoras dos CMEIs – que são efetivas na rede municipal e participam quinzenalmente dos cursos de formação oferecidos pela Secretaria Municipal – e duas formadoras do citado Centro de Formação – que ministram os cursos do projeto de formação continuada da SEMEC –, tratadas aqui como P1 e P2; e F1 e F2, respectivamente.

Utilizou-se como instrumento de coleta de dados um questionário com questões abertas, que foi aplicado nos respectivos ambientes de atuação de cada participante.

## **A narrativa das professoras**

A Educação Infantil é uma etapa de grande importância para as fases seguintes da vida escolar da criança. O professor investido de boa formação adquire ferramentas necessárias à sua profissão.

Dessa forma, toma-se como importante papel a análise da formação continuada juntamente às professoras. Assim, o primeiro questionamento foi: qual a importância da formação continuada para o desenvolvimento da prática docente? As docentes responderam:

A formação continuada é uma das estratégias para a conquista de uma educação de qualidade, sendo a formação inicial insuficiente para atender às exigências impostas pela sociedade atual e não o único espaço onde os docentes aprendem sobre a profissão. A formação continuada emerge, então, como uma necessidade da profissionalização. (P1).

A formação continuada traz inúmeros benefícios, uma vez que, a cada encontro, compartilhamos experiências novas com materiais interessantes que facilitam o nosso trabalho e conseguimos ótimos resultados em sala de aula. (P2).

P1 considera a formação continuada uma estratégia importante, visto que a inicial não supriu suas necessidades para atender com qualidade às exigências impostas pelo contexto atual. A professora caracteriza tal formação como uma necessidade de profissionalização.

Para P2, tal percurso formativo também é avaliado como positivo, pois traz inúmeros benefícios, como a aquisição de experiências novas por meio da confecção de materiais a serem desenvolvidos em sala.

A formação de professores para a escola básica constitui, pois, fator relevante na melhoria da qualidade da escola pública, mas não considerada de forma isolada, e sim no bojo de decisões políticas mais amplas que apontem a melhoria das condições do trabalho docente. (PIMENTA, 2012, p. 66).

Dessa forma, para que se atinjam bons resultados para a escola e o aluno, faz-se necessário que o docente adquira uma formação pautada em propostas que lhe tragam melhoria da qualidade de trabalho e autonomia profissional para lidar com os desafios do dia a dia. Ou seja, é preciso garantir ao educador, além da confecção e da aquisição de materiais, uma compreensão crítica de sua atuação social.

Uma formação direcionada à ação reflexiva do professor consiste em direcionar a ele o seu desenvolvimento crítico, a sua atuação mais comprometida e um resultado positivo de seu trabalho. Nesse caminho, fez-se a seguinte pergunta: como você avalia a formação continuada de quando você iniciou o magistério até os dias de hoje? As respostas foram:

Houve muitos avanços. Um dos principais foi oportunizar às crianças com a idade de 3 anos o acesso à escola pública e de qualidade. Outro avanço é oportunizar para os professores da rede sem licenciatura a aquisição da mesma, através do programa PARFOR. (P1).

A cada treinamento, compartilhamos novas experiências, vivências e novas aprendizagens. Também participamos de oficinas onde confeccionamos materiais muito criativos, fazendo a diferença para o sucesso do nosso trabalho. (P2).

A professora P1 responde que houve muitos avanços, destacando a oportunidade dada a crianças de três anos de ter acesso à escola de qualidade e a implementação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), que oportunizou uma melhor qualificação dos professores.

Observou-se, na resposta de P2, uma repetição em relação à primeira pergunta. Ela destacou que, a cada “treinamento”, são compartilhadas experiências, vivências e novas aprendizagens, como também destacou o trabalho em oficinas para a confecção de materiais.

A formação de professores, nos últimos anos, aderiu a programas que beneficiassem a qualificação docente. Porém, percebe-se a dificuldade nessas iniciativas de garantir aos sujeitos uma profissionalização direcionada à reflexão, em vez de subsidiar materiais pré-elaborados para o momento da formação.

Gatti (2013) descreve que não se pode adentrar nas questões da educação escolar e da formação de professores sem que se pense na necessidade de esposar uma filosofia educacional e sem que se tenha uma convicção quanto a alguns pressupostos sociais para as questões educacionais, os quais devem priorizar ações que tragam mudanças fundamentais no contexto atual das escolas, dos professores e da

educação, permitindo-lhes autonomia em seus espaços de trabalho e de formação.

Desenvolver uma formação docente crítica requer do profissional, em seu papel como educador, um olhar direcionado à centralidade da criança, compreendendo que o objetivo da profissão, da formação e dos métodos é o aprendizado desse aluno.

Por conseguinte, fez-se a seguinte pergunta: quais as temáticas abordadas nos cursos de formação continuada? As educadoras responderam:

São trabalhados, principalmente, projetos adotados pela Prefeitura. As escolas adotam o projeto, e acontece a capacitação nesse sentido também, como também são vinculados os documentos e planos de formação da SEMEC. (P1).

Trabalhamos diferentes métodos e maneiras de alfabetização: produção de materiais e confecção de instrumentos para as aulas na escola. (P2).

P1 descreve que são trabalhados projetos adotados pela Prefeitura Municipal que são repassados às escolas e que a formação acontece dessa forma, destacando que são vinculados documentos e planos da SEMEC nesse sentido.

P2 relata que são trabalhados diferentes métodos e variadas maneiras de alfabetização, como por meio da produção de materiais e da confecção de instrumentos para as aulas. Fica claro, assim, que, para ela, método de alfabetização se refere à produção e à confecção de materiais.

Desenvolver o aprendizado do educando compreende não necessariamente a aquisição de métodos que sobrecarreguem a rotina e a duração das aulas. Compete ao educador a compreensão do respeito às etapas e aos níveis de desenvolvimento do aluno, para que se desenvolvam aulas com conteúdos equivalentes ao nível de aprendizado da criança, respeitando suas peculiaridades e suas singularidades.

As ações estratégicas orientadas às Creches e Pré-escolas municipais são organizadas e planejadas buscando criar oportunidade de participação efetiva de todas as crianças [...],

respeitando a criança em suas etapas e níveis de desenvolvimento. (TERESINA, 2008).

Dessa forma, buscou-se resposta para a seguinte pergunta: quais as dificuldades enfrentadas na Educação Infantil atualmente? As professoras afirmaram:

A relação família/escola. A escola procura cumprir com sua função social: ensinar, já a família, por sua vez, coloca a função do educar como responsabilidade da escola, dificultando um trabalho de qualidade. (P1).

A falta de acompanhamento dos pais na formação e educação de seus filhos, sem dar a colaboração que a escola pede e a criança precisa para ter um melhor desempenho escolar. (P2).

Na resposta de P1, compreende-se que a dificuldade encontrada não só por ela, mas como por toda a escola, é a problemática da participação da família no processo de ensino-aprendizagem da criança. Analisou-se, na resposta da P2, a mesma dificuldade, pois ela relatou que a falta de acompanhamento dos pais na formação de seus filhos dificulta a melhoria do desempenho escolar.

Esse é um dos grandes desafios da Educação Infantil para o desenvolvimento do trabalho docente. O trabalho integrado com as famílias demanda encontros frequentes, para que os docentes apresentem o trabalho que vem sendo desenvolvido e os pais e os responsáveis possam contribuir com seus saberes e seus conhecimentos (TERESINA, 2008).

## **A narrativa das formadoras**

O processo de formação continuada de professores adquiriu, nos últimos anos, uma maior legitimidade em se tratando da sua regularização, por causa das legislações vigentes sobre a educação. A LDB, em seu Art. 67, no Inciso II, indica que é garantia o “[...] aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para este fim” (BRASIL, 1996). A citada Lei garantiu e institucionalizou a formação continuada para os professores, definindo aos sistemas de ensino a priorização desses

momentos aos docentes, visando a um melhor aprimoramento profissional. Destacando, portanto, a garantia desse processo formativo, fez-se a seguinte pergunta às formadoras: qual a importância da formação continuada para a prática docente?

Apoiar os professores, revisando questões teóricas e refletindo sobre as aplicabilidades na prática. (F1).

É de extrema importância para que os professores busquem aperfeiçoar sua prática docente e consigam, a partir da socialização de experiências com seus pares, discutir sobre os desafios e conquistas atinentes ao contexto escolar. (F2).

F1 responde que tal processo consiste em apoiar os professores e se refere a um refletir na prática. F2 fala da importância de os professores buscarem o aperfeiçoamento da prática docente fazendo socialização e discutindo experiências. Na resposta de F2, constata-se o termo “aperfeiçoar”, que se encontra inadequado às propostas inovadoras do termo em uso, a formação continuada.

[...] o modelo de aperfeiçoamento trazia significado de tornar capaz ou mais perfeito, ou ainda completar ou acabar o que estava incompleto, aduzindo significados não compatíveis com a docência, ao conceber o professor como um profissional até então “incapaz” ou “imperfeito” [...]. (BATISTA, 2015, p. 7).

Para um professor formador de outros professores, compete o domínio e a compreensão dos conceitos, das terminologias e dos seus contextos no que diz respeito à formação continuada.

Em seguida, fez-se a seguinte pergunta às formadoras: como você avalia a participação dos professores durante a formação? Elas responderam:

Bastante positiva. Entendo que buscam em cada orientador de estudos uma parceria para melhor desempenho da prática e, consequentemente, melhores desempenhos nas aprendizagens dos alunos, nosso maior propósito. (F1).

Quando iniciei neste trabalho de formação, por volta de 2014, a princípio, os professores tiveram certa dificuldade em

compreender o propósito de participar de formações mensais, mas, ao longo do trabalho, eles foram percebendo a necessidade de melhorar ou aperfeiçoar sua prática. Hodiernamente, avalio a participação dos docentes como positiva, pois os mesmos compreenderam a necessidade e a importância de participar nas formações mensais. (F2).

F1 considera a participação como bastante positiva, entendendo que os professores buscam nas formadoras uma parceria, visando a um melhor desempenho de suas práticas e à aprendizagem de seus alunos. F2 se refere ao início do seu trabalho como formadora para explicar as mudanças quanto ao conceito dos docentes sobre os períodos da formação na rede e, novamente, remete-se à terminologia “aperfeiçoamento”, destacando a formação como um momento da prática e se esquecendo da importância de uma formação para a reflexão.

A formação continuada de professores precisa ser constantemente questionada, buscando a valorização de novos paradigmas, principalmente daqueles que visam à reflexão sobre o saber e o saber fazer [...]. Assim, a perspectiva da formação reflexiva rompe com a concepção tecnicista de separação entre o conhecimento científico e a prática na sala de aula (BATISTA, 2015, p. 9).

Compreender o processo de formação do professor como um momento propício à reflexão é garantir ao docente embasamento teórico suficiente à sua prática com autonomia, pois esse sujeito deve ser compreendido pelo formador como um profissional educador, e não apenas como um receptor de práticas durante a formação.

Foi feito, então, o seguinte questionamento: como você elabora os encontros de formação juntamente à SEMEC? As participantes afirmaram:

Existe uma equipe de formadores instituída pela SEMEC, que tem como função laboral produzir material didático, planejar e executar encontros de formação em que orienta a aplicação do mesmo. (F1).

Elaboro a formação juntamente com mais duas formadoras de Educação Infantil, a partir de uma pauta organizada conforme

as necessidades surgidas das práticas pedagógicas dos docentes. (F2).

Ao responder à pergunta, F1 afirma que existe uma equipe de formadores que tem a função de elaborar material didático, planejar e aplicar os encontros. Nesse caso, compreende-se que os encontros chegam prontos ao professor, cabendo a eles apenas o dever de executar em sala.

F2 diz que elabora a formação com duas formadoras da Educação Infantil, a partir de uma pauta organizada de acordo com as necessidades das práticas pedagógicas docentes. Evidencia-se, assim, uma perspectiva diferente em relação ao que foi dito pela participante F1, uma vez que, enquanto ela assume o planejamento independentemente do que é necessidade dos professores, F2 destaca que as formações são planejadas conforme as carências das ações dos educadores.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1992, p. 25).

O processo de formação continuada não deve ser compreendido apenas como um espaço para a busca de material didático e para a aprendizagem e a aplicação dele, como também não deve ser pautado apenas na ideia de ensinar técnicas de práticas pedagógicas. Antes, deve ser compreendida a importância de o professor atuar como elaborador de seu trabalho, como também de haver momentos de um trabalho reflexivo, em busca da construção da autonomia da identidade pessoal do docente.

Nesse contexto, foi dirigida às formadoras a pergunta: como você caracteriza a formação continuada hoje, levando em consideração a formação de anos anteriores?

Considero que nos dias atuais é algo institucionalizado, oportunizando a participação de todos os professores do ciclo de alfabetização. Anteriormente, era muito setorizada, onde poucos professores tinham acesso. (F1).



Com relação às formações anteriores, acredito que elas estão melhores. Tendo em vista que, a cada formação, procuramos sempre avaliar o que foi positivo e o que precisa ser modificado ou aperfeiçoado. Os professores estão mais participativos e bem mais comprometidos com o objetivo de avançar na melhoria da aprendizagem das crianças. (F2).

F1 considera a formação continuada como algo institucionalizado, que é, portanto, legalizado, sobretudo em relação aos professores do ciclo da Educação Infantil, já que, há pouco tempo, poucos tinham acesso a esses momentos. F2 descreve que, em relação às formações anteriores, os encontros estão melhores. Ela também descreve que, a cada encontro, é avaliado o que foi positivo, para a melhoria das próximas reuniões. Afirma, ainda, que os professores estão mais participativos e comprometidos.

A seguir, buscou-se a compreensão das formadoras em relação ao seguinte questionamento: quais as principais temáticas abordadas nos cursos de formação? Elas assim responderam:

Abordamos todas as temáticas que estão presentes nos planos referenciais dos respectivos anos escolares atendidos pela formação continuada. (F1).

As temáticas abordadas perpassam pela matriz curricular proposta pelo programa Alfa e Beto, adaptadas conforme a necessidade das práticas pedagógicas dos professores. (F2).

F1 relata que são abordadas as temáticas presentes nos planos referenciais de cada ano escolar. F2 descreve que os assuntos tratados perpassam pela matriz curricular, frisando o programa de formação aderido pela rede – Alfa e Beto – e destacando que as temáticas são adaptadas conforme a necessidade das práticas pedagógicas dos professores, o que mostra que a docente tem uma visão ampla em relação a esse processo formativo.

Dessa forma, dá-se a importância de as temáticas e as discussões estarem relacionadas às necessidades dos profissionais e de as suas práticas estarem voltadas ao contexto escolar em que atuam. Assim, compreende-se uma formação continuada fortemente desenvolvida com base no ambiente em que estão educador e educando.

Compreender a prática pedagógica do docente e as suas subjetividades requer do formador o cuidado de conhecer os diversos fatores que abrangem o ambiente educacional do profissional, pois, dessa forma, haverá uma formação continuada apropriada, desenvolvida a partir do diálogo entre formadores e professores, não sendo ligada apenas a normas impostas institucionalmente.

## **Considerações finais**

A partida das análises deste trabalho, percebeu-se a necessidade de uma formação mais voltada à profissionalização do professor da Educação Infantil, como um agente reflexivo e um agente de sua própria formação. Identificou-se uma formação ainda ligada a práticas metodológicas, apenas direcionando o professor para a ação técnica de sala de aula, não correspondendo o processo formativo a um fator gerador de autonomia, havendo, assim, a necessidade de se trabalhar uma formação ligada a momentos reflexivos.

A partir dos relatos das professoras e das formadoras da Educação Infantil da rede municipal de ensino de Teresina-PI, entende-se a necessidade de que se repensem práticas pedagógicas desenvolvidas pela ação docente e de que se adequem ao espaço formativo conhecimentos teóricos para o desenvolvimento de metodologias mais pertinentes à Educação Infantil.

Constatou-se que os conhecimentos na formação docente relacionados ao ensino de crianças devem abranger concepções pedagógicas específicas desse âmbito, visando ao desenvolvimento integral do aluno, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual.

Ademais, identificou-se que os conteúdos propostos nos cursos de formação continuada dos professores da Educação Infantil, como projetos desenvolvidos e programas adotados pela SEMEC, desenvolvem-se como produção de materiais e confecção de instrumentos para a aula. Além disso, as temáticas presentes nos planos referenciais se definem no seguimento de padrões conteudistas. Apesar de avanços trazidos pela Lei 9.394, de 1996, ainda se caracterizam práticas tecnicistas, necessitando-se que elas sejam desenvolvidas sob a perspectiva da reflexão na ação.

A partir deste trabalho, recomenda-se que haja encontros de formação continuada que partam das necessidades formativas advindas da própria prática docente, e não somente a partir de conteúdos técnicos impostos. Destaque-se, também, a importância de se promoverem temáticas ligadas à ação reflexiva do professor, direcionando o profissional em um processo formativo que visa à sua autonomia e à aquisição de conhecimentos específicos para a atuação na Educação Infantil, com práticas pedagógicas equivalentes ao contexto educacional do aluno.

## REFERÊNCIAS

BATISTA, Suênya mourão. **Formação Continuada de Professores de Direito: reflexões em busca de uma nova perspectiva formativa.** UFPI, 2015.

BRASIL, Constituição (1998). **Constituição da Republica Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado, 1998.

\_\_\_\_\_. Lei n. 8. 069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providencias. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 de jul. 1990. Seção 1, p. 13563-577.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica de 2013. **Diário Oficial da União**, MEC/CNE Brasília, DF, Aprovado em 7 de abril de 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei Federal nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília/DF, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei Federal nº. 12. 796, de 4 de abril de 2013.** Altera a lei 9.394/96 garantindo a educação infantil obrigatória a partir dos 4 anos. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília/DF, 4 abr. 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernardete. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista** – UFRJ, 2013.

\_\_\_\_\_. Formação Docente para a Educação Infantil. **Publicado: Anais- I Congresso Internacional de Educação Infantil**, p. 35-45. UNINOVE, 2014.

GARCÍA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 55-76.

GÓMEZ, Angel Perez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote. 1992. p. 92-114.

KRAMER, Sônia. As Crianças de 0 a 6 anos nas políticas Educacionais no Brasil: Educação Infantil e/Ed. Fundamental. **Educ. Soc**, Campinas, v. 27, n. 96- Especial, p. 797-818, out. 2006.

MOREIRA, Herivelto e CALLEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor e pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A. 2006.

NÓVOA, António. **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote. 1992.

PIMENTA, Selma Garrido. **Didática e Formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SEVERINO, António Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

TERESINA. Secretaria municipal de Educação e cultura. **Diretrizes Curriculares do Município de Teresina**. Teresina: Halley AS, 2008.

\_\_\_\_\_. **Regimento Interno do Centro de Formação Professor Odilon Nunes**. Teresina, 2012.

# A LUDICIDADE POR MEIO DAS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Roberta Emanuelle Lopes dos Santos  
Luiza Maria Ferreira de Oliveira*

## Introdução

**E**ste estudo é resultado de uma pesquisa que analisa a importância da ludicidade no processo de ensino e aprendizagem na educação infantil. A referida pesquisa constituiu-se a partir do seguinte problema: quais as contribuições da ludicidade no processo de ensino e aprendizagem da criança na educação infantil?

O tema em pauta tem possibilitado inúmeras elucubrações, tendo em vista que envolve o processo de ensino e aprendizagem, pois, para que ocorra a mediação de conhecimento, é necessário que se busque maneiras diversificadas de ensinar, as quais não prescindem, também, da formação de professores. Com base em pesquisas realizadas em âmbito educacional, verificou-se que, por meio do lúdico, esse processo se torna algo mais real, mais dinâmico e de fácil desenvolvimento.

Nesse sentido, a pesquisa estabeleceu como objetivo geral analisar as contribuições da ludicidade no processo de ensino e aprendizagem da criança, na educação infantil e, como objetivos

específicos: conhecer as concepções dos professores da educação infantil sobre ludicidade; verificar o lugar da brincadeira no cotidiano da educação infantil; compreender como acontece o processo de ensino e aprendizagem da criança na educação infantil; e identificar as brincadeiras na prática pedagógica do professor da educação infantil.

Nessa perspectiva, o tema desta pesquisa surgiu de duas vertentes: a primeira se constitui a partir da necessidade de se estudar as brincadeiras no desenvolvimento infantil, considerando seus aspectos lúdicos, tendo como foco principal a influência dessa prática, procurando contribuir para que a sociedade possa compreender de forma mais clara o papel da ludicidade no processo de ensino e aprendizagem na educação infantil, buscando dar mais visibilidade ao tema para colaborar na construção de uma educação de qualidade junto às escolas, visando enriquecer o processo educacional. A segunda se insere no âmbito das motivações, ou seja, por meio das vivências na disciplina Ludicidade e da experiência exitosa na educação infantil vivenciada no período de estágio, o que trouxe para a pesquisadora a certeza do tema e o aprimoramento da teoria na prática cotidiana em sala de aula.

Esta pesquisa foi realizada com base no paradigma interpretativo, por meio da abordagem qualitativa, uma vez que visou elucidar o significado do lúdico no processo de ensino e aprendizagem no contexto social da educação infantil, preocupando-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, ou seja, oportunizando uma análise aprofundada do fenômeno estudado. Para isso, foram selecionadas duas escolas: Colégio Sagrado Coração de Jesus (CSCJ) e Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI Pedro Mendes Ribeiro, nas quais foi aplicado questionário semiestruturado com seis professores.

As contribuições teóricas que dialogaram com este estudo foram, dentre outros: Queiroz (2011), que ressalta os aspectos históricos da educação infantil, a construção do conhecimento por meio da inserção da criança na escola e a contribuição do processo de ensino e aprendizagem como metodologia desenvolvida pelos professores; Maluf (2009), que retrata os conceitos de brincar e de ludicidade, assim como a importância da existência de espaços para o

desenvolvimento de brincadeiras, visando o melhor desenvolvimento da criança; Pessoa (2012), que investiga a presença ou ausência de práticas lúdicas nas aulas e enfatiza a contribuição do lúdico para o desenvolvimento do indivíduo nas distintas áreas de aprendizagem; Bernabeu (2012), que aborda sobre os diversos tipos de jogos para o desenvolvimento da criança por meio da ludicidade, sempre usando conceitos de Vygotsky e de Piaget. Destacam-se também as legislações pátrias, tais como: Lei de Diretrizes Bases da Educação (LDB) (1969), Constituição da República Federativa do Brasil (1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (1990), Referencial Curricular Nacional para a educação Infantil (RCNEI) (1998), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (1998).

Assim, consideramos a brincadeira como um dos caminhos mais atraentes e democráticos apresentados às crianças no espaço fundamental no universo infantil, sendo este um ambiente privilegiado que congrega a possibilidade e o potencial para aumentar as características lúdicas, objetivando proporcionar aos alunos potencialidades intelectuais, afetivas e sociais, uma das necessidades básicas para o desenvolvimento da criança. Desse modo, por meio da ludicidade, a criança procura entender o que, com base na vivência das fantasias, a solução para alguns de seus problemas. Nesse sentido, brincar é fundamental, desperta a criatividade, o raciocínio, o significado de ganhar e perder, o convívio com outras crianças no mesmo grupo, e espaço.

### **A brincadeira no cotidiano da sala de aula**

As brincadeiras são de grande relevância para a criança, pois estimula seu crescimento e seu desenvolvimento tanto físico, motor, psíquico e até mesmo crianças com outros problemas, ou seja, ajuda crianças especiais, ajuda a criança na socialização da sala de aula, seu comportamento assim como também as normas e conduta da escola. Na escola, encontramos crianças com várias personalidades, e esses tipos de características das crianças devem ser: trabalhadas e estimuladas na infância e dentro da escola para melhorar seus comportamentos.

O brincar na educação infantil estimula a capacidade e o cognitivo das crianças, pois expressa a fantasia e a imaginação, o que



possibilita a construção da autoestima, que por sua vez cria a parceria da escola com a família. Dessa forma, o jogo nas brincadeiras infantis faz um paralelo do mundo real como à imaginação. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI): “A criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico que faz parte de uma organização familiar que está inserida numa sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico.” (BRASIL, 1998, p. 21).

As crianças aprendem com as relações, essas modalidades de valores e crenças, as quais caracterizam seu meio, gerando modificações de comportamento. A experiência com o outro de alguma forma influencia diretamente a vida da criança. Ao interagir com o meio, a criança torna-se um ser ativo, que constrói estruturas mentais, explora o ambiente, tem autonomia própria, e é capaz de superar desafios para conquistar seu espaço.

A criança é um ser especial que inclui com o mundo que a cerca de acordo com sua compreensão, habilidades e potencialidades, por meio dessas qualidades ela brinca espontaneamente, independentemente do seu ambiente e contexto. Por isso, quanto mais atividades lúdicas forem inseridas nas atividades pedagógicas, maior será o envolvimento da criança com o conhecimento trabalhado, pois a criança é um ser muito especial, que por sua vez tem muita energia no seu corpo, ou seja, não parar de brincar, correr, pular, cantar, dentre outras modalidades. É interessante ressaltar que o desenvolvimento da criança é resultado de uma aprendizagem natural, pois é por meio das brincadeiras mais simples que elas aprendem com facilidade.

A educação é o método pelo qual o indivíduo se humaniza, unindo à sua natureza conhecimentos e valores que o tornam elemento da sociedade em que vive. Na criança, o processo educativo é mais abrangente, tendo na família seu apoio formativo, para determinação do seu caráter. No entanto, a Escola, faz a sua educação, estabelecendo e restabelecendo o seu saber a partir dos meios e das táticas que o professor lhe oportuniza. Desse modo, é que se consubstancia a importância de o professor trabalhar os valores de vida com seus alunos, a fim de ajudar no desenvolvimento de futuros cidadãos críticos e conscientes que atuarão em sociedade.

A partir disso, as atividades lúdicas no contexto escolar costumam apresentar recursos didáticos com a intenção de facilitar o processo de ensino aprendizagem das crianças, adequando às crianças o prazer de aprender, desempenhando assim uma educação integral do aluno, provocando estratégias que é capaz de utilizar e resolver conflitos que a brincadeira lúdica suscita. No entanto, é fundamental que o processo educativo crie situações imaginárias, mostrando uma forma de atuar com aspectos que a realidade enfrenta junto aos desafios para uma mente disciplinar.

A escola é um lugar de brincar, é eficaz e prazeroso quando há uma verdadeira sintonia entre quem ensina e quem aprende, o professor educador precisa ser hábil para perceber o momento da criança, e proporcionar-lhe condições que a recebam e a motivem, envolvendo-a nas atividades variadas, que podem ter partido da iniciativa da própria criança ou do adulto, assim ele estará dando oportunidades para as crianças formarem uma identidade positiva a respeito de si mesma, interagir com outros e dominar diferentes habilidades e conteúdos. De acordo com esse contexto, Horn diz:

A escola é um lugar de brincar se o professor conseguir conciliar os objetivos pedagógicos com os desejos do aluno. Para isso é necessário encontrar o equilíbrio sempre móvel entre o cumprimento de suas funções pedagógicas – ensinar conteúdos e habilidades, ensinar a aprender – e psicológicas – construir para o desenvolvimento da subjetividade, para a construção do ser humano autônomo e criativo. (HORN, 2012, p. 28).

A criança, ao entrar na escola, não deixa de lado a vida afetiva que vive em casa, ela constrói com o apoio dos educadores, de outras crianças, valores, cultura, brincadeiras, amizades diferentes dos seus, a escola cria e proporciona um ambiente socioafetivo, saudável, criativo para a criança. A Educação Infantil não pode se apropriar apenas do social e do afetivo, mesmo sendo necessário para a aprendizagem, mas deve estimular o respeito, a liberdade, a criatividade, um ambiente livre em que elas podem se locomover, desenvolver a autossuficiência, direcionadas para a construção de pessoas bem sucedidas e equilibradas.

A Educação Infantil deve pautar o trabalho pedagógico por meio do desenvolvimento da autonomia, ou seja, formar a criança sobre a capacidade de edificar suas regras e meios de ação.

As características do desenvolvimento infantil e da autonomia e o modelo pedagógico precisam proporcionar experiências, tomada de decisão, socialização e descobertas. Nessa organização de trabalho pedagógico, o educador e a criança têm papéis ativos, sendo que o educador deve pesquisar e conhecer o desenvolvimento infantil.

A relação professor-aluno é fundamental no processo de ensino e aprendizagem. É a partir da interação com o outro que o ser humano adquire valores, costumes, habilidades e atitudes de convívio social, ou seja, o processo de construção de conhecimento é essencialmente interativo, e acontece através da relação professor-aluno e aluno-aluno movido pela sensibilidade, afetividade, curiosidade. No entanto, Horn ressalta:

Uma escola lúdica é uma escola que assume o brincar: atividade livre, criativa, imprevisível, capaz de absorver a pessoa que brinca, não centrada na produtividade. Como brincar, na concepção de Winnicott, é um modo particular de viver, é preciso aprender a brincar para viver com prazer e, por extensão, aprender com prazer. (HORN, 2012, p. 29).

Para tanto, é imprescindível que a prática docente seja capaz de inovar-se e propiciar às crianças atividades que facilitem a construção de novos conceitos, significados e experiências frente ao novo mundo, o escolar, facilitando a aquisição do conhecimento. A importância de se atuar de maneira lúdica está ligada à construção de laços afetivos entre quem ensina e quem aprende. Está centrado numa prática harmônica para que a criança se adapte ao novo espaço físico e social da escola, uma vez que a mesma deixa a rotina familiar, os cuidados maternos, para um novo espaço que encontre traçado os horários e regras específicos dessa nova rotina.

A todo o momento, estamos em contato com o conhecimento, e, a escola, que atualmente é vista como espaço de formação humana, deve atentar-se para não impedir as dificuldades dos educandos para que, assim, não seja vista como espaço desagradável e rotineiro, e, sim, como espaço atraente e cheio de novas descobertas e realizações.

A brincadeira é importante para o crescimento das crianças por proporcionar-lhe o desenvolvimento integral, permitindo a elas, durante a infância, ser bem estimuladas para melhor desenvolver a sua inteligência e lidar com situações emergentes durante a vida escolar e/ou familiar. Nesse sentido, a prática docente do professor deve ser planejada, avaliada, monitorada e espontânea com desafios, por meio de atividades lúdicas voltadas para aquilo que observou do cotidiano da criança, estimulando a curiosidade na busca de construir novos conceitos educativos, partindo sempre das experiências de vida, tanto de quem ensina como de quem aprende.

Acredita-se que, para o professor ser mais conciso em suas orientações didáticas, é necessário sensibilizar o educando e uma das maneiras mais eficazes é a prática lúdica que uni a relação educador-educando no contínuo e eterno processo de ensinar e aprender e de aprender e ensinar.

### **O cenário da ludicidade na visão das partícipes da pesquisa**

A ludicidade favorece uma aprendizagem prazerosa e eficiente à criança, por meio de brincadeiras, facilitando e promovendo seu desenvolvimento global. Esse processo de ensino e aprendizagem envolvendo o lúdico transmite um conjunto de atividades protagonizadas pelo professor e pelos alunos, visando atingir resultados positivos. Com base nessas considerações, perguntamos às professoras acerca de suas concepções sobre ludicidade. As respostas foram as seguintes:

Lúdico é o modo como o professor pode desenvolver suas aulas, metodologia esta que torna a aprendizagem prazerosa. (PROFESSORA AMARELINHA).

É toda atividade que inclui o lúdico, a brincadeira, a fantasia e que desperta alegria e prazer. (PROFESSORA ADOLETÁ).

Ludicidade, no processo de ensino e aprendizagem, é um facilitador no processo. Permite que a criança construa conhecimento a partir do jogo, da brincadeira. Permite que ela se expresse e mostre suas angústias e dificuldades, trazendo a sua realidade para o jogo coisa que dificilmente ela faria usando

palavras, essas descobertas e construções tornam o aprender e o ensinar gostoso, prazeroso e satisfatório e, além de proporcionar crescimento cognitivo, auxiliam também para interação, socialização e afetividade. Enfim, é ferramenta fundamental ao fazer pedagógico na educação infantil. Permite também o olhar pontual do professor, diante das dificuldades evidenciadas pela criança durante o jogo e/ou brincadeira. (PROFESSORA CIRANDINHA).

O lúdico promove prazer e satisfação, o brincar favorece a socialização e a aprendizagem, uma vez que o brincar faz parte da infância, o que possibilita o desenvolvimento cognitivo, social, biológico, motor e afetivo, jogando, a criança descobre a si mesmo e o outro. (PROFESSORA BATATINHA).

É uma forma de desenvolver a criatividade, raciocínio de uma criança através de jogos, música, dança e mímica. O intuito é educar, ensinar se divertindo e interagindo com os outros. (PROFESSORA ADEDONHA).

O lúdico desenvolve uma imensa possibilidade de aprendizagem, seja no cognitivo, social, biológico, motor e afetivo. Pois a criança encontra prazer em aprender através da imaginação, do brincar, da fantasia e isso é prazeroso para a criança. (PROFESSORA FANTOCHE).

Percebe-se na fala das professoras que todas entenderam a concepção de ludicidade, como toda atividade que inclui aprendizagem prazerosa, permitindo que a criança construa conhecimento a partir do jogo, da brincadeira, tornando, assim, o aprender e o ensinar gostoso, prazeroso e satisfatório, de modo a proporcionar crescimento cognitivo, auxiliando na interação, socialização e afetividade, uma vez que o brincar faz parte da infância, o que possibilita o desenvolvimento cognitivo, social, biológico, motor e afetivo da criança.

É uma forma de desenvolver a criatividade, o raciocínio, pois a criança encontra prazer em aprender a partir da imaginação, do brincar, da fantasia. Insta ressaltar que:

É no lúdico que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas

atividades da vida real. A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, além de facilitar os processos de socialização, expressão e construção do conhecimento. (SANTOS, 2012, p. 4).

A concepção que as professoras têm de ludicidade faz menção ao pensamento do autor, mas vale ressaltar que ludicidade possibilita ao professor a ampliação do seu processo de ensinar e de aprender, com vistas a alcançar o desenvolvimento integral da criança, no sentido amplo da visão social, cultural, e pessoal, ou seja, é na brincadeira que as crianças encontram prazer em aprender, por meio da imaginação, da fantasia, do raciocínio e da criatividade.

O brincar é uma das atividades mais importantes na infância, pois proporciona à criança a criatividade, ajudando a constituir seu equilíbrio, promovendo a aprendizagem, aperfeiçoando o seu relacionamento com o mundo. Assim, foi solicitado às partícipes que elas apontassem as brincadeiras utilizadas para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem na educação infantil. Obteve-se:

Brincadeiras do anel, cabra-cega, queimada, basquete, ciranda, jogo do advinha, vivo ou morto. (PROFESSORA AMARELINHA).

Além de jogos estruturados (alfabeto móvel, dominós silábicos, bingos, etc.), brincadeiras ao ar livre: amarelinha, pega-pega, esconde-esconde, caça ao tesouro e outros. (PROFESSORA ADOLETÁ).

Amarelinha, jogos de montar, jogos psicomotores, bola, jogos estruturados – dominós variados, bingo, boliche, etc. (PROFESSORA CIRANDINHA).

Roda, boliche, boca do palhaço, pescaria, jogo do dado, dominó gigante, de bola, terra e mar, encaixe, jogos de montar, quebra cabeça. (PROFESSORA BATATINHA).

Brinquedos de encaixe, roda, musicalidade (movimento), amarelinha, boliche. (PROFESSORA ADEDONHA).

Jogos, cantigas de roda, músicas de movimento. (PROFESSORA FANTOCHE).

Nessa perspectiva, ao analisarmos as falas das professoras, pode-se perceber que elas acham essencial trabalhar com diversas brincadeiras em grupo, pois contribui para maior interação das crianças na socialização, na construção de relações de amizade, oportunizando a aprendizagem de regras, bem como na socialização dos brinquedos. Esse contato com outras crianças e com as brincadeiras contemplam a criatividade, o desenvolvimento da oralidade, do emocional, da expressividade. Nesse sentido, Almeida (2004 apud EUZÉBIO, 2013, p. 25) ressalta que:

O lúdico quando aplicado à prática pedagógica contribui para a aprendizagem da criança e possibilita que o professor seja mais dinâmico em suas aulas ao mesmo tempo em que a criança sinta prazer em participar das atividades escolares. Assim, podemos dizer que o lúdico é um recurso pedagógico e deve ser usado da melhor forma, pois, o verdadeiro sentido da educação lúdica está na preparação do professor ao aplicá-lo corretamente.

A atividade lúdica vai facilitar a aprendizagem, o desenvolvimento social da criança, promovendo o processo de socialização em que a criança aprende de modo espontâneo, pois as brincadeiras têm um papel de grande relevância na infância. Dessa forma, a brincadeira é um instrumento pedagógico indispensável para o ensino da criança, mas, para isso, as atividades devem ser planejadas de acordo com a sua realidade. Ainda referindo-se à brincadeira, indagou-se às docentes sobre o objetivo das brincadeiras que elas realizam para o desenvolvimento de suas aulas, com as crianças da educação infantil. Elas apresentaram suas considerações acerca do questionamento:

Atualmente, as brincadeiras na escola estão sendo poucas praticadas por conta das inúmeras atividades impostas para as crianças e os meios tecnológicos (celulares, *tablet*) no ambiente escolar torna esse hábito raro. Mas as brincadeiras desenvolvem a oralidade, motricidade ampla e socialização. (PROFESSORA AMARELINHA).

Dependendo da proposta a qual é aplicada às brincadeiras para a criança, podem proporcionar a aprendizagem de um modo atraente, gostoso. Com essas atividades podem ser levadas à criança temas como amizade, respeito, meio ambiente etc. Além disso, são grandes aliados no desenvolvimento da linguagem e do esquema corporal. (PROFESSORA ADOLETÁ).

As brincadeiras, além de divertir trazem consigo um cunho pedagógico imenso, a criança aprende e estabelece regras tanto de convivência como do jogo propriamente dito, respeita o direito dos outros e o seu próprio, compreende deveres, desenvolve a linguagem e reflete sobre temas variados que podem ser explorados após a brincadeira. (PROFESSORA CIRANDINHA).

Resgatar as brincadeiras saudáveis e favorecer canções que ressalta a nossa cultura, desenvolvendo o raciocínio e a memória e promovendo a oportunidade das crianças adquirirem um repertório infantil ao passo que as canções escutadas por elas em outros ambientes, fora da escola são de conteúdo de duplo sentido ou adulto. Promovendo o contato com outras crianças de forma coletiva e não individual promovida pelos jogos eletrônicos. (PROFESSORA BATATINHA).

Despertar a criatividade, fantasia, brincadeiras, a criança desenvolve algumas habilidade como coordenação motora, lateralidade, equilíbrio, autoestima, meio de expressão, etc. (PROFESSORA ADEDONHA).

Através das brincadeiras a criança aprende noções do sentido horário, coordenar os movimentos a fala, desenvolve a memória e oralidade principalmente a conviver em grupo, ajuda a cooperação mutua, pois uma depende da outra para desenvolver a atividade. (PROFESSORA FANTOCHE).

Foi possível perceber na fala das professoras Amarelinha e Batatinha, que, com o avanço das novas tecnologias em algumas escolas, surgiram novas atividades para o ambiente lúdico, como: *tablet*, celulares, dentre outros, desenvolvendo a oralidade e a motricidade ampla para a socialização, ou seja, a cultura, promovendo o raciocínio e a memória, gerando a oportunidade das crianças adquirirem um repertório novo, por meio de jogos eletrônicos que trazem o crescimento de forma coletiva e individual.



As professoras Adoletá e Cirandinha ressaltam que as brincadeiras são aplicadas para o processo de ensino e aprendizagem de modo atraente e gostoso, trazendo consigo um cunho pedagógico imenso, em que se estabelecem regras, respeito e direitos, como também a compreensão de deveres, desenvolvendo, dessa maneira, a linguagem, o movimento corporal, refletindo sobre temas variados.

Já as professoras Adedonha e Fantoche apostam suas habilidades na criatividade, na fantasia, em que a criança potencializa a coordenação motora, a lateralidade, o equilíbrio, a autoestima e os meios de expressão, que se tornam imprescindíveis para o crescimento contínuo, adquirindo, com isso, conhecimento, maturidade e autonomia. Para Horn (2012, p. 41):

Apenas a disponibilidade de brinquedos, porém, não é suficiente. O professor, que realiza seu trabalho pedagógico na perspectiva lúdica, observa as crianças brincando e faz disso ocasião para reelaborar suas hipóteses e definir novas propostas de trabalho. Percebe que o melhor jogo é aquele que dá espaço para a ação de quem brinca e instiga engendra mistérios. Intervém no brincar, não para apartar brigas ou para decidir quem fica com o quê, ou quem começa, e sim para estimular a atividade mental e psicomotora das crianças, com questionamentos e sugestões de encaminhamentos.

A construção do conhecimento acontece a partir da realização de atividades lúdicas, especialmente para a educação infantil, pois, nessa idade, os alunos gostam de brincar e de jogar. O ensino na educação infantil deve priorizar o avanço da informação das crianças diante de situações que permitem a aprendizagem. Nesse sentido, a educação infantil tem como ponto inicial que a criança é um ser com características individuais e que precisa de estímulos para crescer. A partir disso, o questionamento seguinte buscou saber de que maneira as brincadeiras contribuem para o processo de ensino e aprendizagem nesta primeira etapa da educação. Obteve-se:

As brincadeiras ajudam nas relações no aprendizado. Com elas as crianças aprendem conceitos significativos no processo de letramento e escrita. (PROFESSORA AMARELINHA).

As brincadeiras contribuem com esse processo pelo fato de fazerem parte e caracterizar a infância. É muito mais fácil o ensinar de modo que as crianças sintam-se atraídas pela atividade. É como se diz: as crianças aprendem brincando. (PROFESSORA ADOLETÁ).

As brincadeiras ajudam na socialização a partir das interações, do diálogo, da troca de experiências. A criança não brinca de roda sozinha, ela precisa de um ou mais colegas e isso vai estimulando o convívio social. (PROFESSORA CIRANDINHA).

Vivemos numa sociedade, onde a formação da família se encontra cada vez menor e variada, ou seja, é na escola que a criança muitas vezes tem a oportunidade de interagir, socializar com outras. [...] Além do que aprender brincando é sempre bem mais prazeroso e eficaz. (PROFESSORA BATATINHA).

Incentivam as crianças a desenvolver novas habilidades, entrar no mundo imaginário, seguir determinadas regras. (PROFESSORA ADEDONHA).

Brincadeiras ensinam regras, como saber esperar sua vez, aprender com os sentimentos de derrota e vitória a cooperação mútua. Esses valores são fundamentais para o seu pleno desenvolvimento não só no que tange ao desenvolvimento escolar, mas como um todo. (PROFESSORA FANTOCHE).

As partícipes responderam de forma diversa sobre as contribuições que as brincadeiras trazem para o processo de ensino e aprendizagem. A professora Amarelinha diz que as crianças aprendem conceitos significativos no processo de letramento e de escrita.

Com esse questionamento, percebemos que as professoras Adoletá e Cirandinha têm consciência da importância e do benefício que as brincadeiras trazem para a vida das crianças, pois é muito mais fácil ensinar de modo que as crianças sintam-se atraídas pela atividade. A criança não brinca de roda sozinha, ela precisa de um ou mais colegas e isso vai estimulando o convívio social.

Já a professora Batatinha não apresenta clareza em sua resposta, pois não explica de que maneira as brincadeiras contribuiriam para o processo de ensino e aprendizagem, e que a formação da família se encontra cada vez menor e variada, ou seja, é na escola que a criança, muitas vezes, tem a oportunidade de interagir e de se socializar com outras.

Nas falas das professoras Adedonha e Fantoche, percebemos que há um incentivo para que as crianças desenvolvam novas habilidades, por meio da mediação de regras, de sentimentos de derrota e de vitória, bem como da cooperação mútua. De acordo com Ayres e Sena (2010, p. 111 apud RICCI, 2013, p. 5):

Uma escola que integra o brincar ao processo de ensino aprendizagem, está preocupada com a formação de todo o homem, ou seja, sua objetividade, sua autonomia, sua criatividade, suas funções sociais, o exercício da cidadania e a atuação na sociedade na qual está inserido.

As atividades lúdicas facilitam o processo de ensino e aprendizagem, de maneira a colaborar com a boa saúde da criança e com o seu processo de socialização, em que a criança aprende de maneira espontânea, pois as brincadeiras e os jogos têm um papel de grande relevância na infância. Como isso, compreendemos que as brincadeiras promovem várias situações que ajudam os alunos a conhecerem suas limitações.

Desse modo, os docentes das escolas trabalham sua prática pedagógica, contribuindo com o educando no processo de ensinar e de aprender conteúdos de forma eficaz e divertida. Para melhor compreensão sobre esse aspecto, perguntou-se: como acontece o processo de ensino e aprendizagem no exercício da sua prática docente com as crianças da educação infantil? As respostas derivaram para a ideia de que:

O processo acontece simultaneamente com atividades planejadas e de forma lúdica atividades estas voltadas para o desenvolvimento das competências linguísticas. (PROFESSORA AMARELINHA).

Na minha prática docente, costumo verificar o que a criança é capaz de fazer sozinha. A partir de então, planejo conteúdo para que ela avance no processo, sempre avaliado, buscando meios para que a aprendizagem ocorra de forma satisfatória e apresentando coisas novas sempre. O trabalho com projetos abordando temas de interesse da criança é também uma estratégia que utilizo bastante. (PROFESSORA ADOLETÁ).

O processo de ensino aprendizagem acontece de forma natural e processual respeitando sempre a bagagem cultural e a

maturidade de cada aluno. Procuo sempre planejar aulas lúdicas e envolventes que transformando a sala de aula em um ambiente lúdico e favorável a troca de informações e conhecimentos a respeito da temática trabalhada. Proporcionando ao aluno a construção do saber. (PROFESSORA CIRANDINHA).

Elaborar aulas dinâmicas e divertidas sempre com o olhar atendo para o que a criança espera. Com o uso de brincadeiras e de jogos, contemplando toda sala na perspectiva de um trabalho em grupo, para que assim eles apreendam as regras, convívio social, respeito, divisão, confiança e crescimento. (PROFESSORA BATATINHA).

O ensino e a aprendizagem começam com um bom planejamento, conhecendo a turma procuro elaborar o plano de aula de acordo com a realidade e necessidade da turma, buscando também diversificar as atividades não obtendo muito tempo em uma só atividade. Costumo utilizar materiais didáticos como: explorações de imagens, fantoches, música, assim conseguem a atenção deles de forma prazerosa. (PROFESSORA ADEDONHA).

Acontece de forma pratica e teórica, baseada em eixos temáticos em sequências didáticas, planejadas dentro da temática levando em consideração as habilidades a serem adquiridas pelas crianças. (PROFESSORA FANTOCHE).

A professora Amarelinha, ao destacar o processo de ensino e aprendizagem no exercício da sua prática docente, faz menção de que esse processo acontece simultaneamente com atividades planejadas e de forma lúdica, atividades estas voltadas para o desenvolvimento das competências linguísticas.

Já as professoras Adoletá e Adedonha costumam verificar o que a criança é capaz de fazer sozinha. A partir de então, planejam o conteúdo, buscando meios para que a aprendizagem ocorra de forma satisfatória, também diversificando as atividades, tendo em vista que não dispõem de muito tempo para uma só atividade.

As professoras Cirandinha e Batatinha procuram sempre planejar aulas lúdicas e envolventes com o uso de brincadeiras e de jogos, contemplando toda sala na perspectiva de um trabalho em grupo, para que, assim, eles apreendam as regras, o convívio social, o respeito, a socialização, a confiança e o crescimento.

A professora Fantoche diz que o ensino e a aprendizagem começam com um bom planejamento, conhecendo a turma, procurando elaborar o plano de aula de acordo com a realidade e a necessidade da turma, buscando também diversificar as atividades.

Nessa perspectiva, o professor deve planejar com cuidado as práticas utilizadas com o aluno em seu aprendizado, para que facilite o aprimoramento de diferentes habilidades e competências. Nesse sentido, lançou-se o último questionamento feito às professoras, com referência à seleção das atividades lúdicas utilizadas durante as suas aulas. Elas afirmaram o seguinte:

A seleção é feita com o conteúdo programático. Unido com atividades e temas atuais discutidos pela sociedade de grande relevância. (PROFESSORA AMARELINHA).

A seleção dessas atividades é feita de acordo com o nível de compreensão da turma e os objetivos que pretendo atingir. (PROFESSORA ADOLETA).

Gosto de trabalhar com histórias infantis, (clássico e fábulas). Gêneros textuais que desenvolvem a oralidade, imaginação, e a formação de valores. Habilidades necessárias para a construção do saber. (PROFESSORA CIRANDINHA).

A seleção é feita pela secretaria (SEMEC) com a temática do assunto e do nível escolar que esta sendo trabalhado no momento. (PROFESSORA BATATINHA).

De acordo com a temática proposta pela secretaria (SEMEC) a partir da sequência didática e os objetivos a serem atingidos exploraram com materiais didáticos, ex: plantas (utilizamos cartazes, sementes, passeio pela escola, explorando os tipos de plantas, partes das plantas, mudas, colagem, cores etc.). (PROFESSORA ADEDONHA).

De acordo com a temática, as atividades lúdicas são planejadas previamente. (PROFESSORA FANTOCHE).

Percebemos na fala das partícipes Amarelinha e Adoletá que a seleção é feita de acordo com o conteúdo programático, com o nível de compreensão da turma e dos objetivos que se pretende atingir.

Já a professora Cirandinha gosta de trabalhar com histórias infantis (clássico e fábulas), gêneros textuais que desenvolvem a oralidade, imaginação, e a formação de valores. Habilidades necessárias para a construção do saber.

Identificamos a partir das falas das professoras Batatinha e Adedonha que a seleção é feita pela secretaria (SEMEC) com a temática do assunto e do nível escolar trabalhado no momento da sequência didática e dos objetivos a serem atingidos. Já a professora Fantoche se restringiu em sua fala, declarando que, de acordo com a temática, as atividades lúdicas são planejadas previamente.

É claro que cada instituição deve montar o seu Projeto Político Pedagógico (PPP), sua proposta pedagógica, adaptando esses conteúdos à realidade social da localidade onde está inserida. O PCN da educação infantil é um documento que orienta quanto ao cotidiano escolar e aos principais conteúdos que devem ser trabalhados, a fim de dar subsídios aos educadores, para que suas práticas pedagógicas sejam da melhor qualidade. (EUZÉBIO, 2013, p. 28).

Segundo Euzébio (2013, p. 28), o planejamento é imprescindível para as atividades e conteúdos voltados para o processo de ensino e aprendizagem para as crianças, principalmente envolvendo brincadeiras e jogos relacionados ao desenvolvimento intelectual das crianças, esses recursos utilizados pelas professoras da educação infantil são baseados no Projeto Político Pedagógico (PPP) e nos PCNs, pois é correto afirmar que a prática é aplicação da teoria de forma a ajudar na aprendizagem e no processo cognitivo da criança.

### **Considerações finais**

A realização deste estudo de campo em espaços diferentes possibilitou à pesquisadora a obtenção de uma interpretação crítica sobre o tema. Nessa perspectiva, ficou constatado que as professoras da educação infantil nas escolas pesquisadas têm conhecimento, domínio e familiaridade com as concepções sobre o ensino e aprendizagem na infância, usando de forma eficiente brincadeiras e jogos como estratégias de ensino, uma vez que associam aprendizagem

e ludicidade ao cotidiano escolar, contribuindo, assim, para o melhor aprendizado e desenvolvimento das crianças, já que o lúdico é fundamental nessa faixa etária.

Dessa forma, compreende-se o processo de ensino e aprendizagem por imersão do lúdico a partir das aulas planejadas, da vivência da criança, do acompanhamento familiar, tendo o professor como um facilitador de todo esse processo no qual a criança está inserida. Nesses espaços, a criança cria uma identidade, como também autonomia e responsabilidade, com o auxílio do professor, visto que sua prática pedagógica está organizada para desenvolver uma aprendizagem prazerosa.

Assim, o uso do lúdico deve ser cada vez mais adotado e incentivado nas atividades escolares, sempre na perspectiva da realização de brincadeiras que envolvam o coletivo na busca de socialização, interação e afetividade. O lúdico é uma importante ferramenta de aprendizagem, pois, além de contribuir para o desenvolvimento da coordenação motora, é uma forma divertida e alegre de fazer com que a criança adquira conhecimento.

Levando-se em conta o que foi observado e analisado nesta pesquisa de campo, pode-se concluir que a ludicidade, no processo de ensino e aprendizagem da criança na educação infantil, favorece o crescimento físico, psicomotor, cognitivo, bem como promove a socialização entre as crianças, sendo o lúdico um instrumento essencial para aquisição de novos conhecimentos. Por todos esses aspectos, conclui-se que as brincadeiras favorecem a fantasia, a imaginação, a criatividade, a curiosidade e o desenvolvimento da concentração.

As contribuições da ludicidade, no processo de ensino e aprendizagem na educação infantil, são inúmeras e importantes para a vida escolar da criança, visto que promovem o desenvolvimento pleno por meio das diversas atividades recreativas e de jogos lúdicos com fins educativos; atividades que são desenvolvidas nas escolas e que são usadas como ferramenta de preparação dos pequenos educandos para uma vivência escolar que os integre de maneira prazerosa e global.

## Referências

BERNABEU, Natália; GOLDSTEIN, Andy. **A brincadeira como ferramenta pedagógica**. São Paulo: Paulinas, 2012 (Coleção pedagogia e educação. Série ação educativa)

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB 5/2009. Brasília: Diário Oficial da União, dez. 2009.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de Outubro de 1998. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 28 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em: 2 out. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9394/1996**. Estabelece as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em: 9 ago. 2016.

CARVALHO, Lina Maria de Moraes. **Brincadeira ou coisa seria?** Discutindo o brinquedo e o brincar. Teresina: EDUFPI: 2012

EUZEBIO, Fabiana de Oliveira; RIBEIRO, Eneida Maria Pereira. **A importância das músicas de roda na educação infantil**. Serra: Faculdade Capixaba da Serra, 2013.

HORN, Cláudia Inês et al. **Pedagogia do brincar**. Porto Alegre: Mediação, 2009.



MALUF, Ângela Cristina Munhoz. **Brincar, prazer e aprendizado**. Petrópolis: Vozes, 2009.

PESSOA, Marília de Abreu. **O Lúdico enquanto ferramenta no processo ensino-aprendizagem**. 2012. 52 f. Monografia. Programa de Especialização em Educação Física Escolar. Instituto de Educação Física e Esportes – IEFES, Fortaleza.

QUEIROZ, Marta Maria Azevedo. **Educação e Ludicidade**. Universidade aberta do Brasil. Centro de Educação aberta e a distancia – CEAD. Teresina, 2011.

RICCI, Janaina et al. Brincando na educação infantil: a ludicidade no desenvolvimento da criança. In: **Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão**. Presidente Prudente, 21 a 24 de outubro, 2013, p. 849-856. ISSN: 1809-8207.

SANTOS, Élia Amaral do Carmo. **O lúdico no processo ensino-aprendizagem**. 2010. Disponível em: < [http://need.unemat.br/4\\_forum/artigos/elia.pdf](http://need.unemat.br/4_forum/artigos/elia.pdf)>. Acesso em: 25 set. 2016.

SANTOS, Jossiane Soares. In: **IV fórum internacional de pedagogia de Parnaíba PI – FIPED**. Campina Grande: REALIZE Editora, 2012.

# A PSICOMOTRICIDADE E A APRENDIZAGEM NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

*Suziele Batista Leal*

*Celene Vieira Gomes Fortes Lustosa*

## Introdução

Este estudo traz como principal discussão a psicomotricidade no âmbito do ensino escolar infantil. Tal aspecto existe nos menores gestos e em todas as atividades que desenvolvem os aspectos motores da criança, visando ao conhecimento e ao domínio do seu próprio corpo. Dessa forma, estabeleceu-se como problemática desta pesquisa a seguinte questão: quais as contribuições da psicomotricidade para o processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil?

A escolha da temática se deu pelo entendimento de que, diante do processo de ensino-aprendizagem, é de suma importância que os educadores, principalmente os da Educação Infantil, tenham conhecimento sobre o desenvolvimento psicomotor infantil. Isso porque o professor, além de ensinar, assume um papel de facilitador do aperfeiçoamento da capacidade de aprender do aluno. Isto é, ele oferece à criança situações e estímulos cada vez mais variados,

proporcionando a ela experiências concretas e plenamente vividas com o corpo inteiro e, paralelamente, trabalhando os conteúdos de acordo com as necessidades de cada faixa etária.

Para discutir o tema em questão, o presente estudo tem como objetivo geral investigar a contribuição da psicomotricidade para o processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil. E traz como objetivos específicos: conhecer a percepção da psicomotricidade por parte dos educadores; verificar como o professor trabalha esse aspecto em sala de aula; e identificar as contribuições da psicomotricidade para a aprendizagem.

Para o subsídio teórico, o estudo ocorreu por meio de pesquisa bibliográfica em diferentes fontes, baseada, principalmente, em: Alves (2008), que faz uma relação intrínseca entre a afetividade e o corpo; Fonseca (2008), o qual faz uma reflexão relacionando o movimento e o intelecto; Oliveira (2009), que afirma que a psicomotricidade ajuda a criança a conhecer e a assimilar o mundo a sua volta por meio do movimento e das emoções; e Meur e Staes (1984), que relacionam os aspectos psicomotores à aprendizagem.

Esta pesquisa se situa no paradigma interpretativo, pois trabalha diretamente com os sujeitos, buscando interpretar as considerações feitas por eles dentro de um determinado contexto social. Desse modo, a abordagem da investigação foi qualitativa, uma vez que são consideradas a subjetividade e a particularidade de cada indivíduo, sendo realidade e sujeito elementos indissociáveis.

Estruturou-se, para o desenvolvimento deste trabalho, a pesquisa de campo, possibilitando o contato direto com os sujeitos e com o problema que se propõe estudar. Para tanto, a investigação foi realizada em duas escolas de Educação Infantil localizadas em Teresina-PI, uma da rede privada e outra da rede pública de ensino. A amostra foi constituída por quatro professoras, sendo duas de cada instituição. Como instrumento de coleta de dados, optou-se pelo questionário, para uma análise descritiva e interpretativa dos dados de forma significativa.

Entende-se que bom desenvolvimento motor contribui futuramente para o desenvolvimento não só físico, e conseqüentemente, afetivo e cognitivo da criança. Para isso, os educadores (família e escola) precisam conhecer a importância da psicomotricidade para

o processo de ensino-aprendizagem e os demais benefícios que o ato motor proporciona ao corpo e à mente. Dessa forma, abordam-se a seguir alguns aspectos dessa característica e do envolvimento dela no processo de ensino.

## **A psicomotricidade e a aprendizagem na Educação Infantil**

O termo “psicomotricidade” surgiu por volta do século XIX, por meio de um estudo médico, mais precisamente neurológico, para nomear as zonas do córtex cerebral, situadas mais além das regiões motoras. No entanto, esse conceito se desenvolve em sua plenitude somente no século XX, quando vem à tona a importância do corpo e do modo como ele fala por si só, deixando de ser somente carne e se tornando um corpo falado. Tal concepção teve origem na França, expandindo-se depois para os países mediterrâneos e latino-americanos, mas muitas contribuições relevantes para o desenvolvimento conceitual vieram de autores estadunidenses e russos, cujos pensamentos contribuem até hoje para estudos recentes a respeito dessa temática (FONSECA, 2008).

Segundo Barros (2014), em 1968, a psicomotricidade passou a ser difundida no Brasil, mas apenas em 1984 foi aberto o primeiro curso de formação em psicomotricista, em nível de graduação, atualmente aprovado pelo MEC.

A importância dessa temática se dá no sentido de que, se o ato motor for mal desenvolvido na infância, o indivíduo carregará consigo dificuldades por toda a vida, tanto afetivamente como psíquica, intelectual e socialmente. Isso porque a psicomotricidade busca aperfeiçoar no indivíduo todos esses aspectos, uma vez que possui relação direta com o desenvolvimento do corpo, juntamente ao seu meio físico (situações, espaços, emoções).

Segundo Fonseca (2008, p. 9), “[...] a psicomotricidade pode ser definida como o campo transdisciplinar que estuda e investiga as relações e influências recíprocas e sistêmicas entre o psiquismo e a motricidade”. De acordo com Coelho (2012, p. 12), tal conceito se refere ao “[...] relacionar-se através da ação, como um meio de tomada de consciência que une o ser corpo, o ser mente, o ser espírito, o ser natureza e o ser sociedade”.

Assim, é fundamental que o educador conheça os conceitos básicos dessa característica, a fim de compreender sua importância no desenvolvimento infantil e de entender por que alguns aspectos da psicomotricidade precisam ser trabalhados com as crianças (MARINHO *et al.*, 2007), ressaltando-se os seus fundamentos e os seus benefícios para a aprendizagem da leitura e da escrita e de um modo geral.

A vida traz diferentes fases, englobando a construção da personalidade, da cognição, da motricidade, dentre outros aspectos. Na psicomotricidade, o ato motor possui algumas etapas, e é na infância que a maioria delas é desenvolvida. São elas que contribuirão para o bom funcionamento do corpo, de forma a melhorar tanto a sua parte física como a cognitiva e a socioafetiva. Pode-se pensar que, uma vez que essas fases são mal constituídas, isso poderá resultar futuramente em algumas dificuldades. Nesse sentido,

O desenvolvimento da criança faz-se por impulsos locais, de maneira não unitária, mas segmentar e diversificada. Portanto, é necessário levar em conta as relações mantidas entre os diversos elementos do desenvolvimento; uma aquisição rápida pode ser compensada por um atraso, progressos muito nítidos (no andar) podem ser acompanhados de uma lenta evolução. [...] a evolução da criança não se realiza de um modo regular e progressivo, mas um pouco como a evolução histórica de toda a humanidade. (COSTE, 1978, p. 49).

O bebê, após os três meses gestacional, internamente começa a expressar seus sentimentos por meio de movimentos. Assim que nasce, seus movimentos se tornam mais rotineiros e, com o passar dos anos, mais sistemáticos. Dessa maneira,

Os primeiros anos de vida têm uma importância fundamental. As capacidades futuras de uma criança serão afetadas caso alguma perturbação não seja detectada e tratada a tempo, podendo afetar a aprendizagem da leitura e da escrita. (ALVES, 2008, p. 87).

Para que haja um bom desenvolvimento dos aspectos físico, cognitivo e afetivo da criança, o meio precisa estar favorável para que

sua inteligência se desenvolva. Assim, os responsáveis pela criança – no caso, os pais, que são os primeiros educadores – devem conhecer a importância de um meio evolutivo para o processo de maturação dela. Posteriormente, os professores também serão responsáveis por esse percurso. Isso porque “[...] desde o início da vida [...] a ação do meio se faz presente no desenvolvimento, mediante a presença do outro humano, considerada primordial e indispensável” (CARVALHO; MATOS, 2009, p. 215).

A primeira fase do desenvolvimento motor infantil é o desenvolvimento da criança. Os seus movimentos, até certa faixa etária, são involuntários, usados para expressar sentimentos, como, por exemplo, ao sorrir quando vê rostos familiares, ao emitir sons, ao fazer brincadeiras com as mãos e ao examiná-las, surgindo, com isso, o interesse pelas pessoas e por si (ALVES, 2008).

De acordo com Alves (2008), com cinco meses, a exploração espacial começa a se constituir e a criança consegue ver o conjunto do corpo do outro, sendo, portanto, a apreensão desenvolvida; aos seis meses, o sujeito utiliza o seu corpo e os objetos; no oitavo mês, reage negativamente à ausência da mãe ou mesmo a um rosto estranho quando não satisfaz; aos nove meses, sua linguagem é composta de uma palavra de duas sílabas que serve para dar nome a tudo. Todas essas fases do desenvolvimento da criança antes dos dois anos se constituem involuntariamente.

Segundo Alves (2009), a segunda fase do desenvolvimento psicomotor infantil é a aprendizagem da leitura e da escrita. Nessa etapa, a criança irá adquirir as habilidades básicas para ler e para escrever. É nela que, muitas vezes, são identificadas as dificuldades de aprendizagem, as quais deverão ser trabalhadas para melhorar o processo de ensino. Nesse sentido, entende-se que:

O preparo para iniciar a leitura e a escrita (alfabetização) depende de uma complexa integração dos processos neurológicos e de uma harmoniosa evolução de habilidades básicas como percepção, esquema corporal, lateralidade, orientação espacial e temporal, coordenação visomotora, ritmo, análise e síntese visual e auditiva, habilidades visuais e auditivas, memória cinestésica, linguagem oral. (ALVES, 2008, p. 98).

A terceira fase desse processo de desenvolvimento é a de distúrbios de aprendizagem da leitura e da escrita, os quais, nessa etapa, são atribuídos a várias causas: orgânicas; psicológicas (desajustes emocionais); pedagógicas (métodos inadequados de ensino); socioculturais (falta de estimulação); dislexia (dificuldade de identificar e de compreender letras e números) (ALVES, 2008).

A quarta e última fase da evolução psicomotora infantil é a dificuldade na leitura oral, que abrange tanto a visão como a audição: precisando perceber as informações que seu cérebro processará, a criança, no caso de um desses dois canais estar recebendo as informações distorcidas, apresentará distúrbios na leitura, devidos à falta de percepção visual e auditiva (ALVES, 2008).

Do nascimento até os seis anos de idade, o sujeito possui um desenvolvimento rápido, tanto psicologicamente como fisicamente. Por isso, é importante que os responsáveis e aqueles que contribuem para o bem-estar da criança compreendam isso, para que a ajudem a satisfazer significativamente as suas necessidades.

No contexto escolar, para que haja uma adequada evolução psicomotora infantil, o professor precisa se utilizar de atividades que envolvam brincadeiras com o corpo, jogos que incentivem o desenvolvimento físico, psíquico e intelectual no processo de ensino-aprendizagem, de modo que também precisa conhecer os alunos individualmente, atentando-se às necessidades de cada um.

Nesse sentido, a psicomotricidade é considerada hoje, por muitos estudiosos, como uma ciência da educação, uma vez que ela abrange aspectos que contribuem para a formação da criança integralmente. De acordo com Alves (2008, p. 128), “[...] quando uma criança apresenta dificuldades de aprendizagem, o fundo do problema, em geral, está no nível das bases de desenvolvimento motor”.

Os elementos da psicomotricidade são: esquema corporal, lateralidade, estruturação espacial, orientação temporal e pré-escrita.

No esquema corporal, a criança expressa suas emoções e percebe as coisas que a cercam por meio do corpo, o qual, por essa razão, precisa ser entendido e explorado, conforme os desejos de cada indivíduo. Esse é um elemento básico “[...] indispensável

para a formação da personalidade da criança. É a representação relativamente global, científica e diferenciada que a criança tem de seu próprio corpo” (MEUR; STAES, 1984, p. 9). O esquema corporal não se aprende, porque não existe treinamento, mas se desenvolve por meio das experiências que os sujeitos vivenciam quando começam a explorar o próprio corpo.

Quanto à lateralidade, por sua vez, ela se constitui como um elemento importante da adaptação psicomotora:

A lateralidade é a propensão que o ser humano possui de utilizar preferencialmente mais um lado do corpo do que o outro em três níveis: mão, olho e pé. Isso significa que existe um predomínio motor, ou melhor, uma dominância de um dos lados. (OLIVEIRA, 2009, p. 62-63).

Esse é um aspecto psicomotor indispensável no desenvolvimento da escrita e na ordenação das sílabas. Nesse sentido, os educadores devem deixar que o próprio aluno decida qual das duas mãos usar para escrever, qual lado ele possui maior domínio corporal. Alves (2008) afirma que, para a criança assimilar os conceitos espaciais, ela precisa ter uma lateralidade bem definida.

Já a estruturação espacial compreende “[...] a tomada de consciência da situação de seu próprio corpo em um meio ambiente, isto é, do lugar e da orientação que pode ter em relação às pessoas e às coisas” (MEUR; STAES, 1984, p. 12). Assim, esse elemento deve ser trabalhado em atividades lúdicas bem planejadas, para que haja uma melhor compreensão dos diferentes espaços que a criança pode se situar, de modo que consiga diferenciar, por exemplo, a sua casa, a escola, a casa da avó. Assim, ela conseguirá se orientar em diversos ambientes, e isso facilitará a sua orientação no papel, quando estiver na fase da pré-escrita, etapa do início do desenvolvimento do ato de escrever.

Outro aspecto da psicomotricidade é a estruturação temporal, que diz respeito ao modo como a criança se situa no tempo. Segundo Meur e Staes (1984, p. 15), “[...] as noções temporais são muito mais abstratas, muitas vezes bem difíceis de serem adquiridas por nossas crianças”, no sentido de que esses sujeitos acham que determinado jogo terminou depressa, enquanto uma espera durou muito tempo, por exemplo.



Esse elemento também é fundamental no processo de ensino-aprendizagem, pois, por meio do ritmo, a criança terá uma boa orientação no domínio do papel e na escolarização em geral, construindo palavras de forma ordenada e sucessiva na utilização das letras, por exemplo. Assim, algumas dificuldades apresentadas no decorrer dos anos escolares e na própria vivência do dia a dia estão relacionadas à má constituição desse elemento da psicomotricidade na infância, como não perceber os intervalos de tempo, confusão na ordenação de sílabas, dificuldade em distinguir alguns fonemas, dentre outras.

### **Análise de dados: a psicomotricidade no contexto escolar**

Esta pesquisa se situa no paradigma interpretativo com abordagem qualitativa, trabalhando diretamente com os sujeitos e buscando interpretar as considerações feitas por eles, as suas subjetividades e as suas particularidades, dentro de um determinado contexto social. Nesse paradigma, segundo Lakatos (2003, p. 168), “[...] verifica-se as relações entre as variáveis independente e dependente, a fim de ampliar os conhecimentos sobre o fenômeno”.

Desenvolve-se uma pesquisa de campo, que, de acordo com Lakatos (2003, p. 186), “[...] é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar”, por meio do contato direto com o sujeito e com o problema estudado. Para isso, partiu-se de um levantamento bibliográfico para fundamentar teoricamente a investigação.

Como instrumento de coleta de dados, optou-se pelo questionário, o qual, segundo Moreira e Caleffe (2008, p. 96), apresenta como vantagens: “[...] uso eficiente do tempo; anonimato para o respondente; possibilidade de uma alta taxa de retorno; perguntas padronizadas”. A partir das informações coletadas, produziu-se uma análise descritiva e interpretativa delas.

A pesquisa foi realizada em duas escolas – uma privada e uma pública. A primeira delas é o Centro Educacional Machado de Assis, que se situa na Zona Sul de Teresina-PI e que oferece serviços da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, a partir do Maternal até o 6º Ano. A segunda escola se situa na Zona Leste da mesma cidade:

Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Mahatma Gandhi, que oferece os serviços do Maternal até o 2º período.

Os sujeitos da pesquisa são quatro professoras (aqui identificadas pelas letras A, B, C e D) que lecionam na Educação Infantil, sendo duas de cada uma das escolas escolhidas.

Considerando que a psicomotricidade contribui de forma integral para o desenvolvimento da criança, ao destacar o corpo como origem da cognição, do afeto e da ação motora (os três pilares desse conceito), para verificar o entendimento das professoras sobre essa temática, por meio do questionário, fez-se a seguinte pergunta: qual a importância da psicomotricidade no desenvolvimento infantil? Assim elas responderam:

A psicomotricidade é importante para a Educação Infantil como um todo, porque contribui para seu desenvolvimento, e, assim, [a criança] possuirá habilidades diversas psicomotoras. (**Professora A**).

Para alcançarmos um bom desenvolvimento psicomotor da criança, as atividades precisam ser bem elaboradas e executadas de maneira a proporcionar-lhe prazer ao realizá-las. (**Professora B**).

Mais uma forma de aprendizagem, um auxílio aos demais componentes que favorecem a aquisição de conhecimento. (**Professora C**).

A psicomotricidade exerce um papel fundamental para que as crianças se desenvolvam em todos os aspectos, principalmente no domínio próprio do corpo e em sua relação com o mundo. (**Professora D**).

Analisando as falas, as participantes da pesquisa relataram que a psicomotricidade é importante para o desenvolvimento infantil como um todo, pois trabalha todos os aspectos que as crianças precisam desenvolver na infância, considerando a importância do corpo e a relação dele com o meio. Elas ressaltaram a importância das atividades psicomotoras e o fato de que tais práticas precisam ser bem elaboradas, para que haja um bom desenvolvimento das crianças. A professora C afirma que a psicomotricidade é mais um recurso para a aquisição do conhecimento. Nesse sentido, entende-se que:

A psicomotricidade ajuda na formação corporal, no desenvolvimento intelectual, motor, psicológico e afetivo, também ajuda as crianças a descobrirem o corpo e como se expressar através dele. Defende a importância do movimento em todas as etapas da vida de uma criança. (LOBO, 2012, p. 11).

Tal concepção considera a relação do movimento e da aprendizagem como um importante elemento constituinte desse processo, reconhecendo a criança como um todo, sem fragmentar corpo e mente, no sentido de que é por meio dos gestos que esses sujeitos exploram e conhecem o mundo em que vivem. Nesse sentido, a psicomotricidade tem como papel fundamental desenvolver todas as potencialidades do indivíduo na infância, vinculando-se ao contexto de realidade dele.

O processo de ensino tem relação direta com a psicomotricidade, pois essa ciência trabalha com os aspectos indissociáveis da aprendizagem, como a cognição, elemento que norteia a base da aquisição dos conhecimentos. Para compreender a opinião das professoras a respeito desse assunto, fez-se a seguinte pergunta: na sua opinião, a psicomotricidade contribui de forma significativa para o processo de ensino-aprendizagem? As respostas foram estas:

Com certeza, uma vez que é um processo complexo que envolve habilidades diversas, inclusive as motoras. (**Professora A**).

A psicomotricidade é indispensável para a Educação Infantil, pois auxilia no desenvolvimento das crianças por meio das experiências motoras, cognitivas e socioafetivas na formação delas. (**Professora B**).

Sim. (**Professora C**).

Sim, é um instrumento valioso, pois, à medida que a psicomotricidade é introduzida no âmbito escolar, a criança se desenvolve de forma holística em todos os eixos da aprendizagem. (**Professora D**).

As professoras A, B e D relataram que a psicomotricidade é importante no processo de ensino ao desenvolver habilidades

motoras diversas, ajudando no desenvolvimento das crianças no que se refere à aprendizagem. A docente C foi muito sucinta e respondeu apenas que sim, não se estendendo no conceito.

A educadora B ressaltou que a psicomotricidade auxilia no desenvolvimento das crianças, que ocorre por meio das experiências motoras, cognitivas e socioafetivas. Nesse sentido, considera-se que:

O movimento e sua aprendizagem abrem espaço para desenvolver habilidades motoras que levem a criança a aprender a conhecer seu corpo e a se movimentar expressivamente; facilitar a comunicação e a expressão de ideias; possibilitar a exploração do mundo físico e o conhecimento do espaço; apropriação da imagem corporal; habilidades motoras finas, através de diversas habilidades que facilitem a escrita. (ALVES, 2008, p. 131).

A psicomotricidade compreende várias instâncias do corpo de um indivíduo, desde pequenos gestos a movimentos que exijam um pouco mais de mobilidade e de complexidade. Ela contribui significativamente no processo de ensino-aprendizagem, desenvolvendo habilidades que influenciam na escrita e na decodificação de alguns códigos da leitura, além de facilitar a comunicação.

O conhecimento da criança em relação ao seu próprio corpo dá a ela condições de se situar no espaço, de controlar o tempo e de desenvolver habilidades e a coordenação de gestos e de movimentos que auxiliarão no processo de apropriação da leitura e da escrita. A psicomotricidade, assim, é muito abrangente, pois relaciona todos os aspectos importantes para a aquisição do conhecimento.

Na Educação Infantil, os recursos pedagógicos são extremamente importantes para a apreensão de saberes, pois facilitam a compreensão e a assimilação dos conteúdos que serão trabalhados. A criança aprende por meio de estímulos; assim, uma aula rica em recursos fortalecerá ainda mais a aprendizagem e facilitará o processo de formação do sujeito. Nessa perspectiva, a seguinte pergunta foi feita às professoras: você costuma utilizar, nas suas aulas, recursos que estimulem o desenvolvimento das habilidades psicomotoras como lateralidade, orientação espacial ou temporal, motricidade e coordenação motora fina ou grossa?

Sim. Como atividades de pré-escrita, colagem, pintura e brincadeiras com movimentos corporais. (**Professora A**).

Sim! Brincadeiras de morto-vivo, dobraduras, comandos para a criança seguir para ambos os lados, fazer imagens do corpo em tamanho natural, estátua. (**Professora B**).

Sim, músicas, sentido da escrita, utilizando movimentos com o corpo, jogos, composição de letras e o próprio corpo, quando estudamos suas funções, desenhos em cartolina gigante. (**Professora C**).

Sim, são poucos, mas, à medida que houver necessidade, eu utilizo bolas, latas, boliches feitos com garrafas pets e aparelho de som. (**Professora D**).

Todas as professoras responderam que utilizam atividades de movimento, tais como colagens, pinturas, brincadeiras e jogos (inclusive com comandos com o corpo), fazendo uso de recursos pedagógicos como bolas, latas, boliches, desenhos e músicas que estimulam algumas habilidades consideradas primordiais para a formação da criança por meio do corpo. As docentes A e C ressaltam, em suas respostas, a relação desses recursos com a escrita. Nesse contexto,

Dentro das funções mentais que presidem a inteligência perceptivo-motora, destaco, essencialmente, a noção do corpo, a orientação espacial, a orientação temporal, importantes para a aquisição sistemática dos conhecimentos. (FONSECA, 2008, p. 520).

Alguns elementos básicos da psicomotricidade, essenciais para o corpo, são estimulados na infância e precisam ser desenvolvidos para uma melhor compreensão do meio. Uma vez mal constituídos esses aspectos, isso provoca, no decorrer da vida, algumas dificuldades, consideradas pela sociedade como simples e de fácil correção; porém, sabe-se que muitas dessas deveriam ser resolvidas na infância, pois são difíceis de ser revertidas depois, tendo em vista que o corpo já estará condicionado.

Todas as fases são importantes na vida do ser humano. Por meio delas, constroem-se personalidades, ideias e pensamentos. A

psicomotricidade também é constituída por etapas que colaborarão para o bom funcionamento do corpo, sendo o ato motor desenvolvido desde muito cedo. Assim, fez-se o seguinte questionamento às professoras: você possui alguma formação acadêmica acerca das fases do desenvolvimento motor infantil? Justifique sua resposta com exemplo. Elas afirmaram:

Formação acadêmica não, só embasamentos de leituras de alguns teóricos. (**Professora A**).

Sim! O brincar, o desenvolvimento infantil e o aprendizado permitem que a criança explore o meio no qual está inserida, exercitando os vários papéis com os quais interage no cotidiano. (**Professora B**).

Fiz Psicopedagogia, que engloba disciplinas sobre tal [tema], e, na própria Pedagogia, estudamos vários autores “estudiosos” [da área]. (**Professora C**).

Não, o meu conhecimento acerca desse assunto é meramente autodidata. Procuo ler e me inteirar dessa questão através dos meios de mídia. (**Professora D**).

As professoras A e D responderam que não possuem formação acadêmica na área do desenvolvimento motor infantil. A educadora A ressaltou que possui somente leituras a respeito das fases, mas sem aprofundamento teórico, enquanto que a docente D revelou que seu conhecimento a respeito do assunto é autodidata, ou seja, aprendido por si só, em um processo autoformativo, tendo como fonte para as suas pesquisas os meios de mídia. B e C responderam que possuem conhecimento sobre as referidas etapas. A docente B ressaltou o brincar como fator importante para o aprendizado e o desenvolvimento infantil, enquanto que a educadora C ressaltou que, na sua formação, tanto no curso de Pedagogia como no de Psicopedagogia, estudou sobre o tema, mas não citou exemplos para fundamentar a sua resposta.

Todas as fases, quando bem desenvolvidas, ajudam o ser humano em diversas situações que exijam complexidade na resolução de desafios que surgem durante a vida. A mais complicada para a

criança é a das aprendizagens, pois, nesse estágio, o sujeito irá adquirir as habilidades básicas para aprender a ler e a escrever. Porém, se alguma etapa anterior for mal constituída, durante a concretização da escrita e da leitura, o indivíduo apresentará dificuldades. Quando o professor não conhece essas fases, rotula o aluno com algum distúrbio neurológico; contudo, a criança apenas não desenvolveu alguma habilidade motora anteriormente.

O conhecimento sistemático é norteador pelo professor, sendo ele o mediador do processo de ensino-aprendizagem, aquele que pode intervir no momento certo quando o aluno apresentar alguma dificuldade. O educador é o facilitador do desenvolvimento da capacidade de aprender, sendo, nesse sentido, o responsável por estimular as habilidades motoras das crianças de forma a melhorar a aprendizagem delas. Partindo desse pressuposto, fez-se o seguinte questionamento às professoras participantes da pesquisa: como o professor desenvolve o seu trabalho com a psicomotricidade? As respostas foram:

Um bom relacionamento entre professor e aluno, pautado no respeito e carinho, favorece essa mediação, contribuindo para o desenvolvimento da criança. (**Professora A**).

O desenvolvimento motor é um processo contínuo e demorado, utilizando jogos e brincadeiras, aplicação de atividade que explorem cada movimento. (**Professora B**).

Utilizando como “ferramenta” – suporte no ensino de todos, isso mesmo, “todo” conteúdo. (**Professora C**).

Sim, pois é ele que está diretamente com a criança e pode estimular o desenvolvimento da criança em todos os aspectos. (**Professora D**).

Analisando a fala dos sujeitos, as professoras ressaltaram o bom relacionamento com os alunos, que é um processo contínuo. A docente A destacou alguns valores que favorecem esse ambiente amigável, como o respeito e o carinho, afirmando que essa mediação ocorre quando se tem esses fatores bem assimilados.

A educadora B destacou em sua fala o uso de jogos e de brincadeiras como atividades que contribuem para o bom

desenvolvimento motor infantil. Já a professora C respondeu que a psicomotricidade é uma ferramenta que dá suporte a todos os conteúdos que serão ministrados. A participante D afirmou que o professor está em contato direto com a criança e que ele pode estimular o desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo dela, de forma integral, compreendendo a importância significativa do educador nesse processo. Nesse sentido, entende-se que,

Como conhecedor do processo de desenvolvimento e de aprendizagem, é o professor que deve estar capacitado para atender as necessidades e possibilidades do aluno, dando-lhe apoio nas suas tarefas de desenvolvimento. Dessa forma, o professor é um elemento essencial do meio que constitui o aluno (CARVALHO; MATOS, 2009, p. 239).

Em todos os aspectos da educação, o professor está muito presente na vida do aluno, convivendo diariamente com os conflitos, as descobertas e as vivências em sala de aula. Dessa forma, ele é o grande mediador do conhecimento, sendo que, para desenvolver um trabalho significativo, ele precisa conhecer o discente como um todo, para que possa trabalhar de acordo com as experiências e os limites da criança.

O educador precisa respeitar o limite de cada criança no processo de aquisição do conhecimento, para proporcionar uma aprendizagem significativa. Ele, juntamente à escola, precisa adaptar seus planejamentos e seus métodos às necessidades físicas das crianças, visto que a educação não é comprometida somente com o racional, mas, também, de uma maneira especial, com o corpo e a emoção.

Portanto, é necessário que todos os professores, principalmente, da Educação Infantil compreendam a importância do desenvolvimento das habilidades psicomotoras, visto que, quando bem desenvolvidas, elas contribuem integralmente para todo o processo de ensino-aprendizagem. Assim, é essencial que o docente invista na sua formação e que ele conheça ainda mais a educação elementar, percebendo a criança na sua totalidade, e não apenas de forma fragmentada e conteudista.



## Considerações finais

Ao longo da pesquisa, foi discutida a relação da psicomotricidade com o processo de ensino-aprendizagem, entendendo-se que o conhecimento dessa ciência tem contribuído para a compreensão do desenvolvimento da criança e para o aperfeiçoamento do percurso escolar infantil a partir da abordagem do ser humano como um todo.

A investigação mostrou que os educadores possuem uma boa percepção sobre a psicomotricidade e compreendem a importância dela para o desenvolvimento holístico dos alunos, no sentido de que essa perspectiva desenvolve as crianças em sua totalidade, pois trabalha todos os aspectos que elas precisam aperfeiçoar – cognitivos, socioafetivos e motor –, sendo ressaltada a importância do corpo e da relação dele com o meio.

Quanto ao trabalho do professor, foi ressaltado que é realizado de forma lúdica, por meio de jogos e de brincadeiras que utilizem o corpo como um dos recursos, explorando-o de acordo com o que for previsto. Além disso, enfatiza-se que o desenvolvimento motor é um processo contínuo e demorado.

O profissional da Educação Infantil é um dos primeiros a identificar as dificuldades relacionadas à aprendizagem do aluno, pois o seu olhar para a criança se constitui de forma global, em relação a todos os aspectos que possivelmente contribuem para essas questões. Por essa razão, os professores precisam sempre realizar atividades que utilizem o intelecto e o corpo.

Portanto, é importante que os profissionais estejam preparados para trabalhar os aspectos psicomotores na Educação Infantil, uma vez que todo educador, ao se preocupar com a aprendizagem de seus alunos, precisa se capacitar para atender às necessidades destes. Sendo a formação inicial insuficiente para atender a esses anseios, a formação continuada do docente deve se tornar um requisito essencial de aperfeiçoamento das suas práticas pedagógicas, pois o processo de ensino-aprendizagem é contínuo e gradual.

## Referências

ALVES, Fátima. **Psicomotricidade**: corpo, ação e emoção. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

BARROS, Paulo Henrique Pinheiro de. **Psicomotricidade infantil**: percepção dos professores pré-escolares. 2014, f. 67. Monografia (graduação) – Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2014.

CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes de. (Org.). **Psicologia da educação**: teorias do desenvolvimento da aprendizagem em discussão. 2. ed. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

COELHO, Elizângela Veiga Prado. **A psicomotricidade na educação infantil**. Curitiba: Une, 2012.

COSTE, Jean-Claude. **A psicomotricidade**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

FONSECA, Vitor da. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LOBO, Nathália Borges. **A psicomotricidade na educação infantil**. 2012, 43 f. Monografia (Graduação) – Faculdade Cenequista de Capivari – Facecap, Capivari-SP, 2012.

MARINHO, Hermínia Regina Bugeste. et al. **Pedagogia do movimento**: universo lúdico e psicomotricidade. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2007. 123 p.

MEUR, A.de; STAES, L. **Psicomotricidade**: educação e reeducação. São Paulo: Manole, 1984.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&, 2008.

OLIVEIRA, Gislene de Campos. **Psicomotricidade**: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

# PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE RACIAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Rosemary Rodrigues da Silva Lopes  
Maria Daíse de Oliveira Cardoso*

## Introdução

Considerando que a atuação do professor é fundamental para a construção de uma visão afirmativa da identidade racial dos alunos afro-brasileiros e para o combate ou a diminuição do racismo e da discriminação que interferem no desenvolvimento desses alunos, dá-se este estudo, que é parte de uma pesquisa que analisa o desenvolvimento de práticas de afirmação da identidade racial no âmbito escolar, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A escolha do tema se deu a partir da realização de estágio supervisionado, em que se presenciou uma cena de discriminação racial entre alunos. Além disso, considera-se que este trabalho poderá contribuir para a construção de ações escolares que atuem na formação positiva da identidade dos alunos afro-brasileiros e também para a possibilidade de superar o racismo ou de pelo menos amenizar seus malefícios.

Nesse sentido, o problema norteador desta pesquisa é: como ocorre a prática pedagógica de afirmação da identidade racial nos

anos iniciais do Ensino Fundamental? Assim, traçou-se como objetivo geral analisar como ocorre a prática pedagógica de afirmação da identidade racial nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como objetivos específicos, definiu-se: descrever a concepção dos professores sobre as práticas pedagógicas de afirmação da identidade racial nos anos iniciais do Ensino Fundamental; identificar o papel do docente na construção da identidade racial dos alunos; e elencar ações que podem ser consideradas racistas, a fim de descrever como elas são tratadas.

Para o desenvolvimento desta investigação, foram utilizadas como suporte teórico as pesquisas de autores como Cavalleiro (2000), Gomes (2003; 2005), Munanga (2005), dentre outros.

Metodologicamente, o presente trabalho segue uma abordagem de natureza qualitativa. Inicialmente, buscou-se a ampliação da pesquisa bibliográfica, com o propósito de fazer estudos em fontes já publicadas sobre o tema. Logo após, deu-se a pesquisa de campo, tendo como instrumento de coleta de dados a aplicação de questionário com questões abertas. O estudo foi constituído por quatro professoras que atuam no Ensino Fundamental em escolas de Teresina-PI.

## **Práticas pedagógicas de afirmação da identidade racial**

A escola é um lugar que promove conhecimento e valorização cultural e que propicia ações que modificam profundamente os sujeitos por meio dos saberes e das aprendizagens que transmite com suas práticas pedagógicas. Assim, configura-se como um espaço ideal para combater preconceitos e discriminação racial, possibilitando que todos se reconheçam como sujeitos de direitos e deveres com a possibilidade de que possam construir uma identidade positiva diante do grupo ao qual fazem parte. Dessa forma, a prática docente é de grande relevância nesse contexto, pois pode oferecer uma educação com saberes específicos e que valorize a diversidade étnico-racial.

A sociedade brasileira, em seu processo histórico, desde sempre escondeu a discriminação racial, por meio do mito da democracia racial, pregando em seu discurso a existência de uma harmonia entre

as raças, o que, conseqüentemente, gerou a falta de reflexões sobre a presença do racismo. Isso porque

Essa ideologia, apropriada pelos cidadãos, produz um certo “alívio”, eximindo-os de suas responsabilidades pelos problemas sociais vividos pelos negros. Tragicamente, estes são, em diversas situações, culpabilizados por se encontrarem em situação precária, pois, supostamente, lhes faltam vontade e esforço próprios para alterar sua condição de vida (CAVALLEIRO, 2000, p. 45).

Nesse sentido, a sociedade, em geral, justifica a situação desfavorável dos negros atribuindo-lhes problemas como a falta de competência e de empenho para buscar melhoria de vida. Assim, os cidadãos se sentem livres de qualquer culpa por essa realidade discriminatória.

Em relação à construção da identidade, ela ocorre por meio da percepção que se tem das atribuições que marcam profundamente a relação com o outro. Ou seja, a maneira como o sujeito é visto e considerado, individualmente ou em grupo, interfere diretamente na forma como ele se vê, pois é a partir dos gestos, dos valores, dos afetos positivos ou negativos que ele dá sentido à própria identidade. Segundo Munanga (2005, p. 177-178), a identidade sempre esteve presente em todas as sociedades humanas: “Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio”. Assim, os grupos sociais têm sua identidade formada por meio da seleção dos aspectos que são predominantes e valorizados de sua cultura na sociedade.

Nesse contexto, as ideologias políticas, econômicas e psicológicas estabelecidas nas relações sociais contribuem para a negação e a exclusão dos direitos e para a discriminação de uma identidade. É o caso dos afro-brasileiros, que têm sua identificação excluída porque não possuem nenhum dos aspectos culturais do seu grupo descendente valorizado perante as pessoas com quem convivem.

Dessa forma, são necessários estudos e intervenções eficazes para a superação das desigualdades que existem na construção das

identidades raciais e para a desconstrução dos preconceitos, além de políticas públicas capazes de promover a inclusão social de todas as pessoas e uma educação igualitária.

Na sociedade, em especial no ambiente escolar, as relações são permeadas de conflitos culturais, como preconceitos, discriminação, desvalorização e intolerância às diferenças raciais. Nesse sentido, educadores e gestores têm dificuldades para trabalhar com esses pontos que interferem de maneira negativa na construção ou na reconstrução da identidade dos alunos negros, considerando que, para a maioria dessa população, a escola pública é a única alternativa (FERNANDES; GOMES; OLIVEIRA, 2011).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2004), o processo de formação da identidade negra ocorre em meio a uma sociedade que faz uso das origens culturais africanas e de suas características físicas para inferiorizar e discriminar aqueles que são diferentes. Esses processos, muitas vezes, são marcados por uma sociedade que, para discriminar os negros, utiliza-se tanto da desvalorização da cultura de matriz africana como de aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos, como a cor da pele, o cabelo crespo, os orixás e os toques de tambores que são vistos como “coisa do mal”.

A promulgação a Lei n.º 10.639, de 2003, que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira nos estabelecimentos de ensinos Fundamental e Médio de todo o país, foi um marco na história educacional brasileira, mas é preciso que sejam adotadas e realizadas práticas pedagógicas de reconhecimento e de valorização da diversidade, para que haja a superação das desigualdades étnicas que estão presentes no ambiente escolar.

A partir das ideias de Costa (1982), entende-se que os sujeitos que sofrem racismo, devido às suas características físicas, têm consequências sérias no seu psicológico, uma vez que se sentem amargurados e são obrigados a negar a sua identidade racial, pois não veem importância nela e se sentem infelizes por possuírem tais traços. Assim, esse público deve receber uma educação que leve em consideração esses aspectos e que reflita sobre as questões raciais que perpassam as relações entre os sujeitos, interferindo no processo

de ensino, bem como no emocional e na construção da identidade desses educandos.

Nesse contexto, as atitudes negativas, as indiferenças às particularidades em relação aos alunos negros e a falta de preparo técnico trazem consequências graves para a formação de identidade da criança afrodescendente, como a negação do seu pertencimento étnico, o sentimento de inferioridade e a diminuição do seu rendimento escolar, o que faz com que ela acabe repetindo e imitando o modelo do branqueamento.

Nessa perspectiva, Gomes (2003, p. 171) afirma que a construção de uma identidade afrodescendente positiva “[...] em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros.” E esse é também um dilema que cerca o ambiente escolar.

A prática pedagógica é de fundamental relevância para a inclusão do tema das relações raciais nas instituições de ensino. Quando bem planejada, levando em consideração a realidade social dos alunos e da sociedade que oferece o ensino e as questões sociais, culturais e políticas, ela pode contribuir com a desconstrução do racismo existente no espaço escolar e na sociedade, sendo uma importante ferramenta de formação de identidades afirmativas nas crianças de várias etnias.

A partir das considerações de Veiga (2004), considera-se que, diante das modificações ocorridas na sociedade atual, as práticas pedagógicas precisam rever seus objetivos, seus saberes e suas finalidades, bem como as responsabilidades que cabem aos professores, que devem atuar contribuindo com a formação de cidadãos críticos e atuantes socialmente, dando especial atenção para a construção positiva das identidades dos afro-brasileiros. Contudo, existe também a necessidade de que atuais e futuros educadores mudem o entendimento de que no contexto escolar não existe preconceito nem discriminação. É necessário que esses profissionais procurem conhecer e refletir sobre as diversas formas de condutas e reproduções preconceituosas presentes na escola.

Na ambiente de ensino, são afloradas manifestações de racismo ocasionadas pela forma de planejamento e de realização das



atividades pedagógicas. Quando são abordadas a história e a cultura da África, é somente no dia 20 de novembro, Dia da Consciência Negra, enfatizando-se quem era Zumbi dos Palmares e o que ele fez, ou por meio do livro didático, que, muitas vezes, não apresenta os negros em papel de protagonista ou de herói, mas, quase sempre, como escravos, passando ao aluno uma visão equivocada e unilateral, como se essas pessoas fossem incapazes e inferiores. Em geral, não há um trabalho desenvolvido ao longo do calendário escolar que demonstre a importância e a contribuição dos africanos para a cultura brasileira.

As crianças desde cedo percebem as preferências das pessoas em seu convívio e o modo como elas agem em determinada situação. No da sala de aula, os alunos internalizam as ações negativas e positivas dos professores. Os sujeitos brancos observam como os negros são tratados e passam a reproduzir esse tipo de relação, exercendo um estereótipo de superioridade. Cavalleiro (2000, p.10) constata que

Crianças brancas revelam um sentimento de superioridade, assumindo em diversas situações atitudes preconceituosas e discriminatórias, xingamentos e ofendendo as crianças negras, atribuindo caráter negativo à cor da pele, ao passo que as crianças negras já apresentam uma identidade negativa em relação ao grupo étnico ao qual pertencem.

Esses comportamentos devem ser observados pelo educador, para que ele exerça, em sua prática educativa, ações em consenso com as necessidades sociais e étnicas de todos os alunos, respeitando as diferenças individuais.

Contudo, a escola, mesmo sendo um espaço que deve promover o desenvolvimento integral de todos os discentes que a frequentam, ainda se configura como um ambiente que não oferece um ensino igual para todos. Seja por falta de formação continuada ou por causa de seus interesses, não disponibiliza um ambiente rico em conhecimentos culturais e históricos, propício para as relações de respeito às diferenças e às identidades raciais, reproduzindo apenas a cultura dos dominantes, a europeia, que, muitas vezes, reforça a violência e deprecia a imagem dos afrodescendentes.

O professor deve refletir e dialogar com seus alunos estando munido de informações a respeito da temática das relações étnicas raciais e mostrar que não existe nenhuma relação da cor da pele com a habilidade intelectual e racional, para que, assim, os educandos reflitam e adquiram atitudes benéficas em relação às diferenças étnico-raciais das pessoas que coabitam a escola e a comunidade ao redor. Ele pode, sim, fazer uso do livro didático, desde que seja a partir de uma análise dos sujeitos e de sua história, estabelecendo uma desconstrução das concepções erradas a respeito dos negros. Nesse sentido,

É tarefa de todo professor e da equipe da escola estarem atentos, operando críticas sobre materiais didáticos, dando atenção ao modo como é tratada a noção da diversidade, que deve trazer sempre uma base de respeito às qualidades de cada ser humano. (BRASIL, 1997, p. 67).

Segundo Munanga (2005, p. 120), “[...] se a pessoa acumula na sua memória as referências positivas do seu povo, é natural que venha à tona o sentimento de pertencimento como reforço à sua identidade racial”. Assim, a realização de uma prática a partir de representações preconceituosas em relação ao negro contribui cada vez mais para que os educandos afro-brasileiros se envergonhem de suas peculiaridades e incorporem um sentimento negativo a respeito do seu pertencimento, pois as suas características não aparecem no contexto escolar e, quando aparecem, não têm modelo estético favorável.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), considerar das histórias dos diversos continentes seria uma oportunidade para oferecer informações que contribuam para a superação do preconceito e da estigmatização, valorizando a história de povos que ajudaram a construir o Brasil, mas que foram injustiçados, como os índios e os negros. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais propõem “[...] a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial”, visando à construção de uma nação democrática em que todos têm sua identidade valorizada (BRASIL, 2004, p. 31).

## Concepções docentes acerca das práticas pedagógicas de afirmação da identidade racial: percurso metodológico e dados coletados

O presente estudo adotou uma abordagem qualitativa, pois se utilizou de interpretações do pesquisador acerca das concepções dos pesquisados. Nesse tipo de pesquisa, há a preocupação de que sejam produzidos novos saberes mediante o entendimento das relações das pessoas na sociedade. “[...] a pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32).

No que se refere aos procedimentos, a investigação se caracterizou como bibliográfica e de campo. Visando analisar e compreender a realidade pesquisada, utilizou-se como instrumento metodológico o questionário com perguntas abertas, de modo que se pudesse conhecer melhor as concepções dos entrevistados. A pesquisa de campo foi realizada em duas instituições, sendo uma da rede privada e uma da rede pública municipal, ambas situadas na Zona Norte de Teresina-PI. A primeira oferece ensino para alunos do Pré-escolar ao Ensino Médio. A segunda atua com o Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano.

Os sujeitos do estudo foram duas professoras da entidade particular e duas da pública. Para preservar o anonimato dos participantes e para reafirmar a proposta defendida ao longo do trabalho, eles foram identificados com nomes de origem africana e de princesas africanas: Nyashia, Urbi, Gimbya e Abena.

Considerando que a escola, por seu caráter socializador, deve propiciar ações de reconhecimento das diversas identidades que compõem a comunidade escolar, pois é nesse meio que existem realidades de exclusão e de negligência, principalmente em relação aos alunos negros, iniciou-se a aplicação do questionário com a seguinte pergunta: qual a sua concepção sobre identidade racial? As participantes assim responderam:

A identidade racial é pensada a partir da construção a partir do outro, tal como a diferenciação. (Professora Nyashia).

É importante todos saberem qual é a sua origem, entenderem que todos são iguais e que devemos respeitar uns aos outros. (Professora Urbi).

É quando você se aceita como é e conhece suas origens, tradições e costumes. (Professora Gimbya).

É o que designamos como a origem da nossa raça, a afirmação das origens, cor da pele e raça. É quando você assume suas características genéticas adquiridas. (Professora Abena).

Observa-se, a partir das respostas das professoras Gimbya e Abena, uma consciência de que a identidade racial tem relação com o ato de reconhecimento das origens e da cultura. Apesar de a maioria delas nas suas afirmações conceberem a ascendência familiar, a docente Abena acrescenta a cor como um caráter de identificação racial.

Urbi parte do princípio de que tal identidade é construída por meio da concepção de que todas as pessoas são iguais e de que, por essa razão, deve haver o sentimento de respeito entre todos, além da tomada de consciência a respeito das suas origens. Já a professora Nyashia resume a identidade racial como apenas um processo construído por meio do pensamento que se tem mediante o outro. Ela não descreve como se dá essa construção, passando a impressão de desconhecimento a respeito do que foi indagado.

Como esclarece Gomes (2005, p. 41), “A identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais.” Dessa forma, a identidade não nasce com o ser e não se desenvolve no isolamento, mas é aos poucos definida mediante as relações e as experiências sociais, políticas, culturais e históricas estabelecidas na e com a sociedade. Portanto, faz-se necessário a compreensão de que a afirmação de identidades no âmbito escolar deve ser propiciada, bem como a inserção e a elaboração de práticas que contribuam para o desenvolvimento da personalidade de todos os educandos.

Nesse contexto, perguntou-se: você considera que desenvolve práticas pedagógicas de afirmação da identidade racial? Explique. As respostas foram:

Sim, por meio de leituras e debates promovidos acerca da temática das relações étnico-raciais, para que venham assumir posturas de valorização a todas as culturas e pessoas. (Professora Nyashia).

Sim, este ano, com o novo projeto trabalhado na escola, eu pude valorizar ainda mais a cultura africana, por exemplo. (Professora Urbi).

Sim. Porque foram trabalhadas nas atividades de História a formação do povo brasileiro, a cultura, a arte etc. (Professora Gimbya).

Sim, quando trabalhamos a origem da nossa raça, a miscigenação das raças, o respeito à cor da pele e suas origens. (Professora Abena).

Todas as professoras afirmam que trabalham com práticas pedagógicas que contribuem com a afirmação da identidade racial de seus alunos. Urbi diz que isso se dá por meio de um projeto realizado na escola, mas não falou do que ele trata, apenas dando a entender que é a respeito da cultura africana, pois, a partir dessa ação, ela passou a valorizar a civilização do povo africano.

A docente Gimbya afirma que faz uso de práticas com a intenção de trabalhar o conteúdo de História em suas aulas por meio das atividades dos livros dessa disciplina. Essa prática pedagógica que acontece sem fins e objetivos, fora da rotina escolar e somente nas aulas de História, não proporcionando mudanças de posturas e a construção da identidade racial dos afro-brasileiros, pois não oferece um ensino de qualidade e não atende às necessidades de discussão das questões de preconceitos e de racismo em relação à cultura e à história dos afro-brasileiros.

A professora Abena compreende que elabora uma ação afirmativa de identidade racial por abordar as origens das raças, a miscigenação e o respeito às características físicas dos negros, o que não é suficiente para que essa seja considerada uma prática que envolve a temática das relações étnico-raciais e, principalmente, para que os alunos assumam uma conduta positiva em relação ao seu pertencimento. Já Nyashia diz que produz uma proposta afirmativa por meio de leituras e de debates acerca do tema, com o sentido de

propiciar uma formação crítica aos seus alunos, para que possam assumir, assim, perante a sociedade, uma conduta de valorização das várias culturas e identidades existentes.

Dessa forma, as práticas cotidianas dos professores nas escolas requerem, além das produções e da exposição dos conhecimentos, a oportunidade do desenvolvimento de habilidades, de conscientização e de comportamentos éticos e morais para formar alunos capazes de interagir com a diversidade, de intermediar a igualdade e o respeito aos direitos comuns, bem como de possibilitar a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, para que haja o reconhecimento e a valorização da identidade dos educandos afrodescendentes, que são os que mais sofrem e sentem no dia a dia a discriminação de um ensino que favorece apenas a cultura dos grupos dominantes.

Dando continuidade à pesquisa, perguntou-se às professoras: quais são as práticas pedagógicas que você desenvolve na sala de aula que contribuem para a afirmação da identidade racial dos alunos? As participantes declararam:

Lemos paradidáticos que revelam aspectos culturais, sociais e econômicos do continente africano e desconstruímos estereótipos. (Professora Nyashia).

Procuo fazer pesquisa, levo vídeos, histórias, para que os alunos entendam como a história acontece. (Professora Urbi).

Através de atividades com filmes, discussão sobre o respeito das diferenças nos textos que falam de nossa cultura etc. (Professora Gimbya).

O envolvimento dos alunos com aulas educativas, tais como trabalhar com apresentações, palestras, envolvê-los em atividades que abordam o tema. Trabalhos com exposições, onde são abordados pré-requisitos que possam levar os alunos ao significado do tema racismo. (Professora Abena).

As professoras Urbi e Gimbya relatam que, em sua prática educativa, realizam a promoção de conhecimentos sobre a história da cultura africana com a utilização de recursos de fins didáticos, como filmes, textos, vídeos, histórias e pesquisa, para que os alunos

venham se inteirar dos valores históricos e culturais da África e sobre a importância do respeito às diferenças culturais mediante discussões.

Adocente Abena explica na sua prática a compreensão a respeito da definição do racismo, para que os educandos se posicionem criticamente diante dessa problemática que está presente no contexto escolar. Já Nyashia desenvolve, por meio de paradidáticos, uma ação voltada para a desconstrução dos estereótipos, não se prendendo apenas ao livro didático e saindo da zona de conforto, pois muitos professores preferem abordar a história africana e a sua cultura se apoiando apenas nos didáticos de História. Segundo Gomes (2011), é comum os livros escolares apresentarem conteúdos que desrespeitam e desconsideram a história e a cultura dos afrodescendentes, apesar de a maioria deles ser produzida com as verbas de órgãos do Governo Federal e das Secretarias Estaduais de Educação.

Em vista disso, os docentes precisam ter uma preocupação com a abordagem dos temas relacionados às matrizes africanas. Isso porque não adianta só inserir esse conteúdo; é necessário que os recursos previstos para o apoio nas aulas não representem os afrodescendentes como incapazes, de modo que as discussões possibilitem mudanças no modo de pensar e de agir dos alunos.

Dando prosseguimento ao questionário, perguntou-se: como são realizadas as práticas pedagógicas que favorecem uma identidade racial positiva? As professoras responderam:

Apresentamos a cultura africana aos alunos, em seguida discutimos a respeito, fazemos indagações pertinentes sobre as diferenças e levantamentos sobre a contribuição do povo africano para a cultura brasileira. (Professora Nyashia).

Este ano, realizamos mais pesquisas para os alunos conhecerem ainda mais e aprofundarem seus conhecimentos sobre a importância da África na vida dos brasileiros. (Professora Urbi).

Depois de assistir a filmes ou ler textos sobre a formação do povo brasileiro, são feitas uma discussão, um questionário sobre o tema e outras atividades. (Professora Gimbya).

A meu ver, as práticas pedagógicas precisam de uma mudança em relação à história e cultura afro-brasileira e africana. Precisa

ter o respeito pelo outro, as suas características, maneiras de agir, pensar, aprender, dificuldades de aprendizagem. Aqui o tema é passado para o aluno em debates, para que eles passem a respeitar o outro. (Professora Abena).

As professoras Urbi e Gimbya não se prendem apenas ao conteúdo dos livros didáticos, mas incentivam os alunos a refletir por meio de discussões e de pesquisas que reforçam e mostram a relevância e o reconhecimento dos africanos e da sua cultura perante a população brasileira.

Dessa forma, entende-se que é por meio de reflexões norteadas a partir da história africana e das relações sociais e políticas vivenciadas pelos africanos que a escola pode desconstruir idealizações e desvalorizações a respeito desses povos e de seus descendentes.

Como uma forma de fazer seus alunos assumirem novas posturas, as professoras Nyashia e Abena afirmam que realizam discussões relevantes e debates a respeito do tema. No entanto, Abena relatou que as práticas pedagógicas necessitam de algumas modificações com relação a essa abordagem. Ela afirma que realiza uma ação educativa voltada para a construção do respeito às características próprias de cada aluno, aos seus modos de agir e de pensar, e que utiliza debates para o desenvolvimento e a formação dos educandos, para que sejam sujeitos críticos capazes de respeitar a diversidade e de viver nela. Nesse sentido, uma das capacidades a serem desenvolvidas nos discentes com relação à temática da pluralidade cultural considerada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais seria a de conhecer a diversidade do patrimônio étnico-cultural do Brasil, “[...] reconhecendo a diversidade cultural como um direito dos povos e dos indivíduos e elemento de fortalecimento da democracia” (BRASIL, 1997, p. 43).

Na indagação seguinte, perguntou-se: na sua concepção, qual o papel do professor na construção da identidade racial dos alunos? As respostas foram:

O professor tem como missão produzir saberes que revelem a África como berço da civilização. Libertar os afrodescendentes da invisibilidade a que foram submetidos. (Professora Nyashia).



O professor tem um papel importantíssimo, pois ele é formador de opiniões, ou, a partir de suas práticas e explicações, pode levar o aluno a ampliar seus conhecimentos e respeitar o outro. (Professora Urbi).

Muito importante, e é ele que vai ajudar principalmente para que o aluno conheça suas raízes e aprenda a respeitar o outro. (Professora Gimbya).

Através do estudo dos nossos antepassados, origem dos povos, a miscigenação dos povos e com o apoio dos livros de História, pesquisas, trabalhos em grupo, o professor colabora para que seus alunos aprendam a conviver e respeitar as diferenças deles. (Professora Abena).

A professora Nyashia considera que o papel do educador na construção da identidade racial seria o de produzir conhecimentos sobre a África que fornecessem aos afro-brasileiros a visibilidade que lhes foi negada no decorrer de toda a história mediante as informações deturpadas que, em algumas escolas, ainda norteiam a prática pedagógica.

Urbi e Gimbya relatam que o docente possui um papel importante nesse processo. Elas enfatizam que é por intermédio dos conhecimentos que os alunos irão aprender a respeitar o outro e acreditam que é dessa forma que o educador os ajuda a construir suas identidades raciais.

Já a professora Abena relatou que o educador exerce a função de colaborador, uma vez que desenvolve nos alunos atitudes de respeito às diferenças, fazendo análises em diversas fontes, como livros didáticos, pesquisas e trabalhos em grupo, para que os discentes compreendam e exerçam uma criticidade sobre a história e a miscigenação dos povos, reconhecendo que é considerando a existência da diferença que se pode contribuir para uma educação acessível e para a formação positiva das identidades raciais.

Em relação ao professor e às questões que permeiam a sua prática e a identidade racial, foi questionado: que ações você considera racistas? As participantes afirmaram:

Apelidos, ditos populares e expressões coloquiais que são ditas repetidamente sem o menor cuidado. Exemplos: “não sou tuas negas!” ou “deu o branco!”. (Professora Nyashia).

Gestos, palavras que ofendam o aluno negro. Exemplo: cabelo duro, tição etc. (Professora Urbi).

Tratar as pessoas por apelidos por causa da cor, menosprezar a pessoa ou deixar de fazer algo por alguém por causa da cor. (Professora Gimbya).

Quando o aluno chama o colega de negro, gordo, magro, chocolate, botijão de gás etc. (Professora Abena).

Todas as professoras consideram que as ações racistas são manifestadas por meio de apelidos ou de expressões pejorativas que desagradam e insultam o aluno negro, principalmente em relação às características físicas, como cor da pele ou cabelo. Segundo Gomes (2003, p. 176),

As experiências de preconceito racial vividas na escola, que envolvem o corpo, o cabelo e a estética, ficam guardadas na memória do sujeito. Mesmo depois de adultos, quando adquirem maturidade e consciência racial que lhes permitem superar a introjeção do preconceito, as marcas do racismo continuam povoando a sua memória. A ausência da discussão sobre essas questões, tanto na formação dos professores quanto nas práticas desenvolvidas pelos docentes na escola básica, continua reforçando esses sentimentos e as representações negativas sobre o negro [...].

A professora Nyashia, em seu relato, afirma que algumas expressões coloquiais ditas sem a devida atenção e inconscientemente, como “não sou tuas negas”, são utilizadas no dia a dia por algumas pessoas. Esses tipos de comentário são formas de estereotipar, de inferiorizar e de desqualificar os negros em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos. Dessa forma, os docentes precisam estar atentos para essas manifestações de racismo dentro da escola e procurar intervir com práticas pedagógicas que venham favorecer positivamente a identidade desses alunos afro-brasileiros.

Por último, foi questionado aos sujeitos sobre o racismo e a intervenção do professor: você já presenciou alguma ação racista na escola e como você mediou essa situação? Nas respostas, as docentes afirmaram:

Sim, por diversas vezes. Procurei intervir mostrando que os nossos valores morais transcendem a aparência física e mostrei os valores afetivos concomitantemente. (Professora Nyashia).

Não. Aqui os alunos se dão muito bem e se respeitam. Aprenderam os valores que passamos a eles. (Professora Urbi).

Não, até porque os alunos aqui são todos muito parecidos, tem a mesma cor. (Professora Gimbya).

Sim. Por várias vezes, partindo quase sempre dos alunos. Mediante essa situação, busquei sempre trabalhar conteúdos que ressaltassem o tema racismo para que todos compreendessem sobre o que estava sendo trabalhado. (Professora Abena).

As professoras Nyashia e Abena relatam que já presenciaram atitudes racistas dentro da escola em que trabalham, na maioria das vezes partindo de alunos. A primeira procura intervir expondo a importância da conscientização de que os princípios morais das pessoas são superiores às características físicas. A segunda busca promover nos seus alunos a conscientização a respeito do racismo e de suas consequências na vida de quem sofre dessas ações. Nesse contexto, entende-se que, de acordo com Cavalleiro (2000), o combate ao racismo se dá a partir da compreensão dele e da postura crítica dos alunos.

Já as docentes Urbi e Gimbya afirmam que não existe racismo na escola em que atuam, o que diverge da opinião das colegas de trabalho, já que Abena presta serviço para a mesma escola que Gimbya e Urbi trabalha na mesma instituição que Nyashia. Elas preferem negar a existência da problemática, uma vez que é mais fácil fazer isso do que enfrentar ou explicar como age diante da referida questão.

Dentro dessa ótica, pode-se afirmar que há racismo e discriminação social e étnica dentro das escolas e que, devido à

complexidade desse tema, muitos professores preferem se omitir em vez de tomar uma atitude diante da questão, por medo de demonstrar incapacidade ou até mesmo por não perceberem que, em sua fala, seus gestos e suas atividades, estão sendo racistas.

Diante de uma educação que não proporciona ao seu público uma qualidade e uma igualdade de direitos e de professores que não reconhecem a presença da problemática do racismo e a importância da sua própria atuação profissional na superação dessas atitudes discriminatórias, não há contribuição para a formação de alunos críticos e para uma sociedade justa, mas, sim, para a negação da identidade racial dos alunos que sofrem a dor de não serem aceitos na sua diferença e de não serem reconhecidos positivamente em um espaço que deveria lhes oferecer um convívio respeitoso e de valorização da diversidade.

### **Considerações Finais**

Diante dos dados coletados, notou-se que os professores ainda não possuem uma formação adequada e não inserem em suas práticas pedagógicas as diversas culturas e a história do povo africano. Dessa forma, os alunos afro-brasileiros não têm uma formação igual à dos outros estudantes, pois, não se vendo representados e valorizados na escola e nas atividades pedagógicas, são prejudicados na formação de suas identidades raciais. Além disso, são obrigados a negar seu pertencimento e a não aceitar positivamente as suas particularidades devido à dor e ao sofrimento que tais características trazem a eles.

Algumas diretrizes legais direcionam a postura que os professores devem ter diante dessa problemática. A prática docente deve colaborar para a formação de atitudes de respeito para com todos os alunos nas suas diferenças e intervir na ocorrência de algumas brincadeiras e no uso de alguns apelidos, pois são formas de preconceitos e racismos que devem ser evitadas no âmbito educacional.

É preciso que os professores busquem uma formação continuada, para que reflitam, conscientizem-se e se aperfeiçoem sobre a temática das relações étnicas e raciais, uma vez que é comum

que, consciente ou inconscientemente, acabem reforçando em suas práticas racismo e preconceitos.

Os docentes podem ajudar nesse processo de formação da identidade racial, mas precisam reconhecer a importância da cultura e da história africanas na sua prática pedagógica. Assim, na medida em que os discentes negros conseguirem se ver com dignidade, em uma cultura rica e com papel importante na construção do seu país, eles se sentirão valorizados e reconhecidos, o que os levaria a assumir suas origens e a construir uma identidade afirmativa.

Em síntese, afirma-se que a presente pesquisa poderá se tornar relevante para os profissionais da educação, especialmente aos que se empenham em dar continuidade às discussões acerca das relações étnico-raciais no contexto escolar.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer n.03 de 10 de março de 2004. **Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** pluralidade cultural, orientação sexual / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar:** Racismo, preconceito e Discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

COSTA, Jurandir Freire. Da cor ao corpo: a violência do racismo. In: SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se Negro.** Rio de Janeiro: Editora Graal: Coleção Tendências. V.4,1982.

FERNANDES, Gildásio Guedes; GOMES, Ana Beatriz Souza; OLIVEIRA, Cleidinalva Maria Barbosa. **Educação para as Relações Étnico-Raciais.** Teresina: EDUFPI, 2011.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFGS, 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>> Acesso em: 01 jun. 2017.

GOMES, Ana Beatriz Sousa. Igualdade étnico-racial também se aprende na escola. In: BONFIM, Maria do Carmo et al. **Gênero e Diversidade na Escola**. Teresina: EDUFPI, 2011.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola**. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A Prática Pedagógica do Professor de Didática**. 8 ed. - Campinas, São Paulo: Papirus, 2004.



# O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA AUTISTA NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES

*Maria do Perpétuo Socorro Soares de Campos*

*Maria Gessi-Leila Medeiros*

*Rejânia Rebêlo Lustosa*

## Introdução

**T**odos os alunos, sejam por suas dificuldades reais ou circunstanciais, físicas intelectuais ou sociais, têm a mesma necessidade de serem aceitos, compreendidos e respeitados em seus diferentes estilos e maneiras de aprender no tempo certo, aprofundando seus conhecimentos em qualquer nível escolar. Portanto, o aluno com autismo é um ser humano que deve ser respeitado em seus limites. Nessa perspectiva, o professor cumpre papel de mediador desse processo, ao proporcionar e favorecer a inter-relação entre o sujeito, o aluno, e o objeto de seu conhecimento.

Desse modo, foi definido como problema da pesquisa: como se desenvolve o processo de ensino e aprendizagem com crianças autistas? Nesse sentido, buscou-se analisar o processo de ensino e aprendizagem de alunos com autismo, a partir da perspectiva de professores. E de forma específica: identificar as concepções



dos professores sobre autismo; conhecer a formação docente de professores que atuam com alunos autistas; analisar as dificuldades enfrentadas pelos alunos com autismo no processo de aprendizagem no contexto escolar; e caracterizar as metodologias desenvolvidas pelos professores no processo de ensino e aprendizagem dos referidos alunos.

Vale destacar que as motivações que inspiraram este estudo foram as reflexões que emergiram da experiência do estágio extracurricular que esta pesquisadora realizou na Escola Viva Integrada, uma escola da rede privada de Teresina - PI, onde se apresentou a oportunidade de conhecer algumas crianças com autismo leve e grave.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, inicialmente, foi realizada revisão bibliográfica na visão de diferentes autores como Cunha (2010), Mazzotta (1993), Baptista (2002), Bosa (2002), Schmidt (2014), entre outros. Tais levantamentos serviram de fundamento para a pesquisa de campo, a qual se efetivou a partir da abordagem qualitativa.

Como instrumento de coleta de dados, optou-se pela entrevista semiestruturada e pela observação participante. Os sujeitos dessa pesquisa foram quatro professoras da mesma instituição, os quais foram selecionados por estarem inseridos no ensino para autistas e, por conseguinte, cientes dos desafios enfrentados diariamente.

## **A educação escolar de alunos com autismo: uma discussão sobre os processos de ensino e aprendizagem**

A palavra Autismo é de origem grega e significa "autos" e "próprio". Podemos, assim, concluir que autismo significa viver em função de si mesmo sem se importar com o meio em que se vive.

Em 1911, o psiquiatra Leo Kanner passa a utilizar o termo autismo, usando como base os estudos de Bleuler. É por volta de 1949 que se reconhece um novo tipo de autismo, o "autismo secundário", o qual foi identificado no segundo ano de vida de crianças com a possível problemática. Nesses casos, as crianças desenvolvem-se normalmente dos dezoito aos vinte meses de vida. É nessa fase que o indivíduo começa a dar indícios que o problema existe, logo começam a se retrair, perdem a linguagem, interrompem seu desenvolvimento

social e assim reduzem suas atividades ditas “normais”. Com base nos aspectos que chamaram a atenção de Kanner, podemos concluir que ele identifica como traço fundamental do autismo a “[...] incapacidade para relacionar-se normalmente com as pessoas e as suas situações” (1943, p. 20).

O cientista austríaco Dr. Hans Asperger utilizou o termo “psicopatia autista na infância” em suas publicações, no ano 1944. As suas descrições foram publicadas em alemão, no pós-guerra, e não foram traduzidas para outra língua, o que provavelmente contribuiu para prolongar o período de desconhecimento a respeito de seus estudos, até a década de 80.

As diferenças entre os estudos de Kanner e Asperger constituem-se no modo como cada um interpretou os grupos estudados. Kanner observou que algumas crianças tinham comportamento autoestipuladores e movimentos estranhos além da incapacidade linguística. Já Asperger notou interesses intensos e incomuns, rotinas repetitivas e apego a certos objetos.

Provavelmente, os dois cientistas citados acima tiveram como objetos de estudos grupos de indivíduos semelhantes e diferentes ao mesmo tempo, surgindo assim interpretações diferentes, mas que auxiliam os estudos até hoje. Suas pesquisas e suas interpretações deram origem a duas teorias, que são chamadas de “síndrome de Asperger” para o autismo do alto funcionamento mental, tendo como característica principal o prejuízo persistente à interação social, além do desenvolvimento de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades.

Já o “Autismo de Kanner” tem como característica a incapacidade de perceber e de conceituar com coerência algo que lhe é proposto e sua realidade é bastante fragmentada e parcial.

Os estudos sobre o autismo ganharam vários aliados que estão facilitando as pesquisas sobre a síndrome. Dentre eles, podemos citar os estudos com ressonância magnética, o estudo de genética e algumas técnicas neurobiológicas, as quais permitem descobrir alguns mecanismos que auxiliam no tratamento do indivíduo com autismo. Podemos considerar que o autismo possui três etapas chaves: a primeira é por volta dos oito meses de vida, em que **é possível detectar algumas características; a segunda é por volta**

**dos dezoito meses**, em que surgem comportamentos que alertam sobre o autismo, como a maneira de se comportar, problemas com o contato visual, ausência de respostas ao ser chamado, falta de atenção, dificuldade na imaginação e problemas com a comunicação não verbal e com a linguagem; e, por fim, a terceira etapa começa por volta de três anos, em que geralmente **é diagnosticado o autismo**.

Com o passar do tempo, o conceito de autismo foi se ampliando de tal forma que hoje se admite vários graus de autismo. Nos primeiros anos, após a descrição inicial de Kanner, considerava-se uma pessoa autista apenas indivíduos com grave comprometimento em se relacionar com o meio em que vive.

Atualmente, não há um único tipo de exame ou procedimento médico que pode confirmar o diagnóstico de autismo. Por isso, é feito uma bateria de exames clínicos para analisar e assim chegar à confirmação do quadro. Entre os vários exames disponíveis, temos o de audiometria e timpanometria (para avaliar a capacidade de audição), eletroencefalograma, tomografia computadorizada e ressonância magnética. Com os resultados desses exames, os profissionais obtêm um ponto inicial para começar a avaliar a criança.

## **Formação de professores e os desafios para a educação de alunos com autismo**

Um dos pilares para o desenvolvimento de um trabalho educativo de qualidade está relacionado à formação de professores, a qual, no Brasil, ainda vem passando por inúmeras reavaliações e desafios. Isso não é diferente no âmbito da educação especial, pelo contrário, toma proporções maiores.

Nesse sentido, Mazzota (1993) traz uma discussão sobre o professor de educação especial e os entraves que sua formação teve de passar ao longo do tempo. Segundo o autor, havia várias manifestações sobre como elaborar um programa de formação.

Alguns teóricos defendiam que tal formação, em nível superior, exigia que o futuro professor tivesse toda formação e experiência de um professor comum, acrescido ao conhecimento e a experiência com o aluno com deficiência. Outros acrescentavam que estes professores deveriam ser informados não apenas das características

desses diversos tipos de criança, mas também das mais modernas práticas educativas e das bases experimentais sobre as quais essas práticas estão fundamentadas.

Mendes (2011, p. 37) retrata a “[...] formação de professores para Educação Especial no Brasil assumiu diferentes formas, em que alguns priorizavam os estudos adicionais para professores do ensino regular do nível médio”. Toda essa diversidade aponta para a falta de diretriz política para a formação de professores para a Educação Especial, resultando em uma formação insatisfatória.

Assim, Nunes et al. (1998) apontam que a formação universitária do professor de Educação Especial, incluída na habilitação da Pedagogia, em geral, tratava a formação docente como subproduto de formação do especialista, resultando na formação de um docente especializado com pouca formação como professor, formação teórico-prática insuficiente e inconsciente.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da educação – LDB de 1996, em seu capítulo V, que dispõe sobre a Educação Especial, em seu Artigo 59, os sistemas de ensino deveriam, entre outras coisas, formar dois tipos de professores: “[...] professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado. Bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns [...]”. (BRASIL, 1996, p. 23).

Além disso, o documento estabelece também a formação de gestores e professores das redes municipais e estaduais públicas de ensino, por meio da oferta de cursos de 40h de duração, a fim de formar multiplicadores.

Apesar de todos esses investimentos ainda há muito a se avançar. Mendes (2011) destaca vários pontos de discussão referentes a essas políticas, como a priorização da sala de recurso multifuncional como único serviço de apoio, ao invés de ser um dos vários serviços de um sistema contínuo. Além disso, a autora denuncia a inexistência de programas de formação inicial, bem como o caráter emergencial e paliativo dos dois programas para professores do ensino regular.

De acordo com o que foi exposto, fica evidente a importância da formação de professores para se pensar em uma educação de qualidade e, mais do que tudo, inclusiva. É necessário se repensar

as políticas, os programas preparados pelo Estado, a fim de que se construa conhecimento, preparação desde a formação inicial, e uma rede de serviços plenamente integrada.

## **A percepção dos professores sobre o processo de ensino e aprendizagem de alunos autistas: algumas análises**

Ao falar de educação, é imprescindível a discussão sobre o papel dos professores nesse processo, tendo em vista sua importância no trabalho educativo. Todavia, muitas são as dificuldades que esses profissionais enfrentam em seu trabalho. Desse modo, no sentido de compreender como o professor concebe a educação especial em suas peculiaridades, foi questionado aos partícipes da pesquisa acerca do significado de autismo. As respostas foram as seguintes:

Um grande desafio. (Amor).

Condição geral para um grupo de desordens complexas do desenvolvimento do cérebro, antes, durante ou logo após o nascimento. Esses distúrbios se caracterizam pela dificuldade na comunicação social e comportamentos repetitivos. O autismo é uma condição permanente, a criança nasce com autismo e torna-se um adulto com autismo. (Carinho).

Dificuldade na comunicação social e comportamentos repetitivos. (Liberdade).

Um distúrbio de desenvolvimento que leva a severos comprometimentos de comunicação social e comportamentos restritivos e repetitivos que tipicamente se iniciam nos primeiros anos de vida. (Determinação).

As professoras Carinho, Liberdade e Determinação relatam situações diferentes, mas com pontos muito similares, como o fato dos comportamentos repetitivos e restrição de comportamento. Esses depoimentos vão de encontro do que Kanner (2015, p. 58) refere quando relata: “[...] há ausência de linguagem e déficit significativo na interação social. Além de apresentarem como características: movimentos repetitivos, estereotípias e áreas restritas de interesse”.

Nos relatos das professoras e no de Kanner (2015), pode-se compreender que o comportamento autista, apesar de controvérsias e opiniões diferentes dos estudiosos sobre sua definição, diante de sua inflexibilidade e falta de habilidades para lidar com mudanças, leva-os a serem emocionalmente vulneráveis.

Já a professora Amor relatou que há um grande desafio no conceito de autismo, pois apesar dos diversos conceitos existentes, há bastante divergência dos teóricos sobre o que é realmente autismo.

Segundo Perissinoto (2003, p. 41), o estudo do autismo envolve pesquisadores há décadas, os comportamentos observados em indivíduos portadores desta síndrome mobilizam os estudiosos em busca da explicação de suas origens e compreensão no processo de desenvolvimento, no entanto, a resposta para essa pergunta ainda continua muito subjetiva, pois com os avanços da medicina o autismo pode ser entendido de diferentes formas. Mas em sala de aula pode-se frisar, de acordo com os relatos das professoras, que o autismo hoje pode ser entendido como uma dificuldade na comunicação e nas relações interpessoais, com comportamentos repetitivos.

Quanto ao processo de formação docente, foi indagado às professoras sobre as formações que já haviam realizado no âmbito da educação especial. Vejamos seus depoimentos:

Psicopedagogia – palestra sobre TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade) e autismo. (Amor).

Pós-graduação em Atendimento Educacional Especializado (AEE), além de congressos, palestras e seminários. (Carinho).

Congressos, palestra e seminários. (Liberdade).

Sou pedagoga, especialista em psicopedagogia, já participei de muitas capacitações, palestras e seminários relacionados ao autismo. (Determinação).

As professoras entrevistadas mostraram que procuraram linhas de aprendizagem para saber lidar em sala de aula com o autismo. Segundo Mazzotta (1993, p. 42), a preparação do professor é um dos elementos que tanto facilitaram quanto retardaram a penetração da educação especial no início do Século XX.

Com o passar do tempo, o autismo foi se tornando assunto de debate entre os diferentes profissionais para que a educação especial fosse levada a sério. Apesar do tempo e desse desenvolvimento ter demorado, atualmente, está bem divulgado, sendo que esses profissionais podem se capacitar fazendo cursos de aperfeiçoamento e descobrindo novas técnicas para um atendimento de qualidade – como pode ser percebido nas respostas das professoras, em que cada uma delas participou de diferentes meios de capacitação, para que ficassem mais bem preparadas, para poder atender aos seus alunos da melhor forma possível. Para complementar a pergunta anterior, questionamos se as docentes se sentiam preparadas para atuar depois das formações recebidas.

Não. Eu já tenho muita experiência, mas, a cada dia, tem algo novo sobre o assunto. (Amor).

Sim, mas a cada dia preciso me capacitar para me aprofundar no assunto, pois sempre temos algo a aprender. (Carinho).

Sim. Pois considero o meu aluno o meu objeto de estudo e, a cada dia, procuro novas estratégias para trabalhar esse aluno. (Liberdade).

Um pouco, pois trabalho na área há dez anos, mas, a cada dia, surgem novos desafios, estou sempre procurando me capacitar e me atualizar. (Determinação).

As professoras Amor e Determinação, apesar da experiência que possuem em relação às crianças autistas, têm receio de não estarem preparadas para trabalhar com os alunos autistas, mas, apesar do receio que possuem, elas não se acomodam e, assim, sempre realizam capacitações, para se aprofundarem e se prepararem para todas as coisas que possam acontecer em sala de aula.

Segundo Cidade e Freitas (2009, p. 15), é importante que o professor tenha os conhecimentos básicos relativos ao seu aluno, como, por exemplo: tipo de deficiência, idade em que apareceu a deficiência. Provavelmente, as professoras Amor e Determinação possuem esse receio de não estarem preparadas, tendo em vista que no início de cada ano letivo novos alunos vão se matriculando e

estas se veem em situações diferentes com alunos com dificuldades diferentes. Assim, elas relatam que procuram sempre se atualizar para que estes desafios possam ser enfrentados e vencidos.

As professoras Carinho e Liberdade já tratam de maneira diferente, sentem que estão preparadas para trabalhar com os autistas, mas, mesmo assim, buscam conhecimento em relação ao assunto e se preparam para o que pode acontecer em sala de aula.

Mazzotto (1993) aponta que os professores devem ser preparados desde a graduação, mas, assim como declaram as professoras, mesmo com uma formação adequada desde o início, é necessário buscar novos saberes, pois a cada dia surgem novos conhecimentos quando se trata de educação.

De acordo com Cunha (2012, p. 90), o bom preparo profissional possibilita ao educador a isenção necessária para avaliar a conduta do aluno no auxílio da recondução das intervenções, quando elas não alcançam os resultados esperados no ambiente familiar.

Os desafios com os autistas vão surgindo a cada dia. Nesse contexto, também foi questionado a respeito das dificuldades apresentadas pelas professoras diante do trabalho desenvolvido.

A falta de inclusão, pois essa inclusão é apenas uma farsa. (Amor).

Falta de profissionais capacitados, materiais adequados, falta de conhecimentos dos familiares, pois para um bom aprendizado precisa-se de uma parceria escola e família. (Carinho).

Em alguns casos, a ausência total da fala, ou fala de forma incompreensível e dificuldade no uso da imaginação. (Liberdade).

Material adequado para suas reais necessidades, para desenvolverem suas habilidades. (Determinação).

A professora Amor mostra preocupação com a inclusão dos alunos em sala de aula. Quando a professora declara que a inclusão é uma farsa, ela quer dizer, em outras palavras, que essa inclusão ainda não representa uma significativa reestruturação das instituições de ensino, com possibilidade de desenvolver uma educação adequada para as crianças com deficiência.

Entre todas as dificuldades apontadas pelas professoras, no que se refere ao processo de inclusão desses alunos, é encontrada



sempre a insatisfação quanto à ausência de determinados fatores: orientação, formação especializada, estruturação adequada da escola, profissionais habilitados e recursos pedagógicos apropriados. A professora Liberdade mostra preocupação com a dificuldade de comunicação da criança com o professor e com os efeitos que isso pode trazer para o processo de ensino. Bosa (2007) frisa que os déficits de linguagem seriam uma consequência da incapacidade das crianças autista de se comunicarem com outras pessoas. Os distúrbios no comportamento social refletiriam a dificuldade em dar um sentido ao que as pessoas pensam e ao modo como se comportam.

A professora Carinho traz à tona a relação escola e família, enfatizando que estas devem ser parceiras no ensino das crianças, pois o aprendizado que a escola inicia em sala de aula, os pais devem continuar a estimular em casa, para que este não fique ocioso e que o processo de aprendizado não fique apenas na escola.

Sprovieri e Assumpção (2001, p. 231) relatam que “[...] o autismo leva o contexto familiar a interromper suas atividades sociais normais, transformando o clima emocional no qual vive”, assim, tanto a escola como a família devem ser parceiras no desenvolvimento do aluno.

Por fim, as professoras foram interrogadas acerca dos recursos didáticos utilizados em sua sala de aula para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com autismo. Vejamos as declarações:

Jogos – materiais concretos e muito amor para com os alunos. (Amor).

Material concreto como: fichas ilustradas, pranchas de leitura, material dourado, livros didáticos etc. (Carinho).

Materiais concretos como pranchas, quebra-cabeça, encaixes, pareamentos e etc... (Liberdade).

Atividades adaptadas, material concreto sem muitas informações, material dourado, Pecs, pranchas, ábaco, etc. (Determinação).

As professoras Amor, Carinho, Liberdade e Determinação revelam que os materiais concretos utilizados em sala de aula ajudam

muito no processo de aprendizagem dos alunos. Esses materiais usados, preferencialmente, não podem conter muitas informações para que a atenção do aluno não seja desviada ou até utilizada em várias atividades ao mesmo tempo, deve-se mostrar ao aluno um ponto de vista única para que ele possa seguir nessa direção, mantendo o foco.

Conforme Cunha (2010, p.122), “[...] o professor precisa aprender a se relacionar com a realidade do mundo autista. Nessa relação, quem aprende primeiro é o professor e quem vai ensinar-lhe é o seu aluno”. O aluno será o guia do professor, de acordo com a necessidade de cada aluno, o professor vai utilizar métodos para que o aluno autista interaja da melhor forma possível, o professor deve usar materiais que estimulem uma relação de confiança, para que, cada vez mais, possa introduzir métodos diferentes para seu aprendizado. O professor precisa conhecer as necessidades e preferências do aluno para que possam ter um diálogo e ensinamentos prazerosos.

### **Considerações finais**

Apesar dos inúmeros estudos e exposição da mídia, o autismo se configura ainda como uma necessidade educacional muito obscura e encarada com temor pelos professores. Não há certezas absolutas na ciência e muito menos no trabalho e conhecimento acerca das diversas facetas do autismo, inclusive no que se refere a seu diagnóstico. Este seria a resposta ou o caminho? Entende-se ser apenas um caminho.

Nesse sentido, pode-se identificar, de forma ainda superficial, como o professor concebe o aprendizado do aluno a partir do seu diagnóstico. Para as professoras, o aluno autista é capaz, sim, de aprender, contudo, elas não conseguem perceber o avanço e nem a aprendizagem do seu aluno autista, além disso, para o professor, o aluno só aprende o que ele quer, ou seja, o eixo do problema da escolarização dos autistas é deslocado e visto como um fato intrínseco e pertinente somente a ele, em que o principal culpado pelo processo de não aprendizagem acaba sendo sempre do aluno autista ou da sua família.

Percebe-se que muita importância ainda é dada ao diagnóstico

principalmente pelas professoras, pois, na maioria das falas analisadas, foi possível verificar a dependência do professor quanto ao diagnóstico oficial dado pelo médico, tendo em vista que, sem o referido laudo, elas se sentem inseguras e temerosas em efetuar seu trabalho, mesmo que ele em nada possibilite uma melhor atuação com os alunos autistas.

Não se pode ficar preso a um diagnóstico, precisamos conhecer as reais necessidades e preferências de cada aluno para montar estratégias e atividades que lhe chamem atenção para alcançar êxito. Contudo, não se podem generalizar os resultados, tendo em vista a pequena amostra utilizada, destacando que não há caminhos prontos e nem receitas acabadas no que se refere a fazer pesquisa, e no que se refere aos fenômenos sociais e psicológicos.

Nesse sentido, esta pesquisa torna-se relevante para todo e qualquer profissional da educação, pois, com a evolução dos métodos, a cada dia pode-se compreender que os autistas estão finalmente ganhando o espaço que merecem em debates e discussões acerca do tema.

## Referências

ALMEIDA, J.; CAFÉ, C. Perturbações **do espectro do autismo**: Funcionamento cognitivo. HPC/CDCLB/UDA, 2009. Disponível em: <[http://www.amaautismot/index.php?option=com\\_docman&task=cat\\_view&gid=32&Itemid=100](http://www.amaautismot/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=32&Itemid=100)>. Acesso em: 22 mai. 2017.

BOSA, C.; BAPTISTA, C. R. **Autismo e Educação**: Reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BUENO, J. G. S. A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações. In: BICUDO, M. A. SILVA JUNIOR, C. A. da (Org.). **Formação do educador e**

**avaliação educacional:** formação inicial e contínua. São Paulo: UNESP, 1999. 149-164p.

CIDADE, R. E.; FREITAS, P. S. **Introdução a educação física adaptada para pessoas com deficiência.** Curitiba: UFPR, 2009.

CUNHA, E. **Autismo e Inclusão:** psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa?** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 6. ed. São Paulo: EPU, 2003.

GRANDIN, T. O cérebro autista: pensamento através do espectro. Rio de Janeiro: Record, 2015.

MAZZOTTA, M. J. da S. **Trabalho docente e formação de professores de educação especial.** São Paulo: EPU, 1993.

MENDES, E. G. **Professores e Educação Especial:** formação em foco. Porto Alegre: Mediação, 2011.

NUNES, L. R. P. O. et al. **A pesquisa na pós-graduação em Educação Especial.** Rio de Janeiro: Sete Letras, 1998.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ORRÚ, E. S. Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

PERISSINOTO, J. **Autismo.** São Paulo: Pulso, 2003.

SCHMIDT, C. **Autismo, educação e transdisciplinaridade.** 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2014.

SELAU, B.; HAMMES, L. J. **Educação inclusiva e educação para a paz: relações possíveis.** São Luiz: EDUFMA, 2009.

SPROVIERI, M. H. S.; ASSUMPÇÃO JR, F. B. Dinâmica familiar de crianças autistas. **Arquivos de Neuro-Psiquiatria**, v. 59, n. 2A, 2001.

ROZEK, M. A educação especial e a educação Inclusiva: compreensões necessárias. *Reflexão & Ação*, v. 17, n. 1, 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em Educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

WHITMAN, T. L. **O desenvolvimento do autismo: social, cognitivo, linguístico sensório-motor e perspectivas biológicas.** São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda., 2015.

## SOBRE OS AUTORES

**Ana Maria Costa e Silva** – Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Maurício de Nassau – Teresina – PI.

**Antonia Tayana Clemente Viana** – Pós-graduada em Docência, Gestão e Supervisão Escolar pela Faculdade do Médio Parnaíba. Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Maurício de Nassau – Teresina – PI. E-mail: tayanaclemente01@gmail.com

**Antonia Verônica de Oliveira França** – Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Maurício de Nassau – Teresina – PI. E-mail: Fran-2468@hotmail.com

**Celene Vieira Gomes Fortes Lustosa** – Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Mestra em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Especialista em Supervisão Escolar pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Graduada em Pedagogia pela UFPI. Docente da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC). Docente do Curso de Pedagogia da Faculdade Maurício de Nassau – Teresina – PI. E-mail: celenevieira@hotmail.com

**Cleide Maria Arraes Rezende** – Mestra em Educação pela Universidade Federal do Piauí (2009). Especialista em Direito Público e Privado pela UFPI (2005). Graduada em Direito pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI) (2002). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) (1979). Foi Coordenadora do Curso de

Pedagogia – UESPI – Campus Poeta Torquato Neto (1999/2002; 2014/2016). Foi professora da educação básica no período de 1975 a 1981. É professora em regime dedicação exclusiva da Universidade Estadual do Piauí desde 1986 até a presente data. Atualmente, exerce o cargo de Diretora do Centro de Ciências da Educação, Comunicação e Artes – UESPI/CCECA. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professor, prática pedagógica e didática no ensino superior. E-mail: cleiderezende1@yahoo.com.br

**Edilene Lima da Silva** – Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí (2012). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (2008). Atualmente, é professora da rede pública de ensino na cidade de Teresina - Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Teresina. Atuou como coordenadora da Comissão Própria de Avaliação da Faculdade de Ciência e Tecnologia do Maranhão e Faculdade Maurício de Nassau Teresina (PI). Foi professora substituta na Universidade Estadual do Piauí. Tem experiência na área de Educação, atuando, principalmente, com os seguintes temas: história, memória, gênero e avaliação.

**Eneida dos Santos Silva Carvalho** – Pós-graduanda em Psicopedagogia Clínica, Institucional e Hospitalar pela Faculdade Maurício de Nassau. Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Maurício de Nassau – Teresina – PI. E-mail: e\_neidinha@hotmail.com

**Francelice Carvalho Mendes dos Santos** – Graduada em Pedagogia pela Faculdade Maurício de Nassau Teresina – PI. Graduada em Música Sacra pelo Seminário de Educação Cristã – Recife – PE. Tem experiência na área de Educação Musical, com ênfase em Canto Coral. Atualmente, coordena o curso livre de educação musical que visa formar, capacitar instrumentistas e vocalistas, utilizando métodos e técnicas educacionais que possibilitem um aprendizado eficaz, prezando pela qualidade e expansão musical. E-mail: francelicemendes@hotmail.com

**Geraldo Caliman** – Doutorado e Pós-doutorado em Educação pela *Università Pontificia Salesiana* de Roma (1992-1995). Professor da

*Équot: Pontificia Universidade Salesiana de Roma (UPS) Équot* (1995-2003), onde atuou como Coordenador do Programa de Mestrado e Doutorado em Pedagogia Social (1998-2000). Experiência na gestão de instituições socioeducativas (Brasília 1982-1984; Belo Horizonte 1985-1987; 1991). Atualmente, é professor da Universidade Católica de Brasília onde já atuou também como Pró-Reitor de Pós-Graduação e Pesquisa. Ensina no Programa de Mestrado e Doutorado em Educação e Coordena a Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade. Tem experiência na área de Educação, Sociologia da Educação, com ênfase em Pedagogia Social, e temas correlatos como Educação Social, Exclusão Social, Prevenção, Sociologia do Desvio e da Delinquência, Delinquência Juvenil. Coeditor Internacional para *la lingua portuguesa de Équot; Alteridad: Revista de Educación&quot;;* Membro do Conselho Editorial da *Équot; Revista de Educação Équot;* da ANEC. Livros publicados nos últimos três anos: (1) CALIMAN, G.; VASCONCELOS, I. (Org.). Juventude Universitária: Percepções sobre Justiça e Direitos Humanos. Brasília: Liber, 2016. (2) MANICA, L.; CALIMAN, G. Inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Profissional e no Trabalho. São Paulo: Paco, 2015. (3) CALIMAN, G.; PIERONI, V. Sociologia e Drogadição. Formação de Pessoal. Guarapuava: UNICENTRO. Universidade Aberta do Brasil, 2015. (4) MANICA, Loni; CALIMAN, Geraldo. Educação Profissional para Pessoas com Deficiência. Brasília: Liber Livro, 2015. (5) CALIMAN, G. (Org.). Direitos Humanos na Pedagogia do Amanhã. Brasília: Liber Livro, 2014. (6) CALIMAN, G.; PIERONI, V.; FERMINO, A. Pedagogia da Alteridade Brasília: Liber Livro, 2014. (7) CALIMAN, Geraldo (Org.). Violências e Direitos Humanos: Espaços da Educação. Brasília: Liber Livro, 2013. Contato: [www.pedagogiasocial.net](http://www.pedagogiasocial.net)

**Hebert Monteiro de Araújo** – Licenciado em Pedagogia pela Faculdade Maurício de Nassau – Teresina – PI. E-mail: [hebertmonteirodearaujo@hotmail.com](mailto:hebertmonteirodearaujo@hotmail.com)

**Ivoneide Pereira de Alencar** – Pós-Doutora em Direito pela *Università Degli Studi di Messina* na Itália. Doutora em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Mestra em Economia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Graduada em Direito pela Faculdade das Atividades Empresariais de Teresina. Graduada em Fonoaudiologia



pela Faculdade de Ensino Superior do Piauí. Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Integrada do Brasil. Curso Superior Sequencial em Direito Penal pela Universidade Estadual do Piauí. Pós-graduada (lato sensu) em Saúde Pública, Saúde da Família, Docência do Ensino Superior, Psicopedagogia Clínica e Institucional, Educação à Distância, Direito Tributário, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), Educação Especial e Inclusiva, Gestão Pública e Direitos Humanos em e para educação. Ex-professora das Faculdades São Gabriel – NOVAUNESC (Curso de Direito), Faculdade FATEPI (Curso de Direito). Atualmente, é professora efetiva Assistente I da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) (Curso de Direito), Faculdade de Ensino Superior do Piauí (FAESPI) (Curso de Fonoaudiologia), da Faculdade Maurício de Nassau (Curso de Direito). Tem experiência na área de Direito: Trabalho, Constitucional, Economia Política Ciência Política e Teoria Geral do Estado, Tributário, Direitos Humanos. Na área de Saúde (saúde coletiva e pública). Área de Educação com ênfase em Educação Socioeducativa, metodologia da pesquisa - (TCC), Estágio Curricular Supervisionado (infantil e fundamental), atuando principalmente nos seguintes temas: políticas públicas, educação especial e inclusiva, Didática, Educação a Distância e metodologia científica. E-mail: ivoneidealencar@ig.com.br

**Jardeson Barbosa Farias** – Licenciado em Pedagogia pela Faculdade Maurício de Nassau – Teresina – PI, com experiência em monitoria de disciplinas como Ludicidade (2015) e Educação Infantil (2016). E-mail: jardeson\_barbosa@hotmail.com

**Joelma Maria Cabral Teixeira** – Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Maurício de Nassau – Teresina – PI. E-mail: joelmacabral02@gmail.com

**Joselma Coelho Lima** – Mestranda em Educação pela *Flórida Christian University* – Centro de Ciências da Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação. Especializada em Psicologia da Educação pela Universidade Estadual do Maranhão (2016). Graduada em Pedagogia pela Faculdade do Vale do Itapecuru (2006). Tem experiência na área de Educação. Email joselmagadita@hotmail.com

**Leontina Pereira Lopes** – Graduada em Pedagogia pela UFPI (1978). Especialista em Educação Supervisão Escolar pela UFPI (1982). Mestra em Educação pela UFPI (2006). Bacharela em Moda, Design e Estilismo pela UFPI (2013). Foi professora tempo parcial de abril de 2002, da Faculdade do Vale do Itapecuru/Caxias – MA e do Instituto Superior de Educação de Caxias até julho 2007. Foi professora tempo parcial do Instituto de Ensino Superior Múltiplo, até julho de 2015. Foi professora tempo parcial na Faculdade Maurício de Nassau Teresina. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Teoria Geral de Planejamento e Desenvolvimento Curricular, atuando principalmente nos seguintes temas: cidadania, adolescente, protagonismo juvenil, ensino-aprendizagem, formação docente, políticas públicas, legislação educacional, metodologia da pesquisa, metodologia do ensino, avaliação de sistemas educacionais, orientação de projeto de pesquisa, trabalho de conclusão de curso e participação em banca de defesa de monografia no curso de Pedagogia. Na área de Design Moda e Estilismo: gestão e desenvolvimento de produto, estética, história da moda e da arte, modelagem masculina, feminina, metodologia de projetos, planejamento de coleção e orientação de TCC. E-mail: leontinaplopes@ig.com.br

**Luiza Maria Ferreira de Oliveira** – Especialista em Administração e Supervisão Escolar (UVA). Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia (UESPI). Foi Professora do Curso de Pedagogia da Faculdade Maurício de Nassau – Teresina – PI. Professora da Rede Pública Municipal de Ensino. Supervisora Educacional da Rede Estadual de Ensino. Membro Titular do Fórum Estadual de Educação. E-mail: luizamfer@yahoo.com.br

**Maria da Cruz Soares da Cunha Laurentino** – Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Mestra em Educação (UFPI). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Professora Assistente, Dedicção Exclusiva, na (UESPI). Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero e Cidadania (NEPEGECE) e do Observatório das Juventudes (OBJUVE)/UFPI. Membro do Núcleo de Estudos, Extensão e Pesquisas Educacionais (NEEPE/UESPI). E-mail: cruzlaurentino@hotmail.com

**Maria Daíse de Oliveira Cardoso** – Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Piauí. Graduada em Letras/Português pela Universidade Estadual do Piauí. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí. Professora efetiva da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Teresina. E-mail: [daiseoliveira@hotmail.com](mailto:daiseoliveira@hotmail.com)

**Maria do Carmo Alves do Bomfim** – Doutora em História e Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Filosofia (PUC/SP). Especialista em Planejamento Educacional pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Licenciada em História pela Faculdade Católica de Filosofia do Piauí (FAFI) e em Pedagogia, pela UFPI. Professora da área de Fundamentos Históricos e Culturais no Departamento de Fundamentos da Educação (DEFE). Atua nas linhas de pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas, Educação e Diversidades (DEFE/PPGE/UFPI). Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas “Educação, Gênero e Cidadania (NEPEGECI)”. E-mail: [carmicita@ig.com.br](mailto:carmicita@ig.com.br)

**Maria Gessi-Leila Medeiros** – Doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí (2014/2017). Mestre em Educação pela UFPI (2011/2013). Especializada em Direito Civil e Processo Civil pelo CEUT (2010) e em Docência do Ensino Superior pela FAESPI. Bacharelada em Direito e Licenciada em Letras-Português, ambas pela Universidade Estadual do Piauí (2004 e 2007, respectivamente). Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pelo Instituto de Educação e Tecnologias (INET), em 2014. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação, Gênero e Cidadania (NEPEGECI/UFPI). Integrante do Observatório das Juventudes (OBJUVE/UFPI). Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação na Psicologia Sócio-Histórica (NEPSH/UFPI). É pesquisadora na área de Cultura de Paz e Mediação de Conflitos. Atualmente, é Docente da Faculdade Estácio de Teresina – Piauí (Curso de Direito); e da Faculdade Maurício de Nassau, Teresina – PI (Curso de Direito, Pedagogia e Contábeis). E Docente de pós-graduação em instituições de ensino superior no Piauí. Com atuação nas seguintes áreas: Direito Civil; Direito Ambiental; Direito Administrativo; Hermenêutica e Argumentação Jurídica; Direitos Humanos; Linguagem e Português Jurídico. Na área da Educação:

Organização, Legislação e Políticas do Ensino Superior; Sociologia da Educação; Planejamento e Projetos Educacionais; Responsabilidade Social; Financiamento da educação; Planejamento, Execução e Avaliação no Ensino Superior; Fundamentos Teóricos e Práticos da Coordenação Pedagógica; Metodologia da Pesquisa; Didática. Autora de livros e artigos científicos na área da Educação, Educação Jurídica e Direito. E-mail: leilagmedeiros@hotmail.com

**Maria do Perpétuo Socorro Soares de Campos** – Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Maurício de Nassau – Teresina – PI. E-mail: socorro.sc41@hotmail.com

**Mary Gracy e Silva Lima** – Doutora em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2014). Mestra em Educação pela Universidade Federal do Piauí (2009). Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (1992). Atualmente é membro do grupo de pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora adjunta da Universidade Estadual do Piauí e professora adjunta da Universidade Estadual do Maranhão. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, aprendizagem, identidade profissional, formação continuada e ensino. E-mail: mgracysl@hotmail.com

**Raniela de Sousa Silva** – Especialista em Docência na Educação Infantil pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) (2014). Graduada em Pedagogia pela Faculdade Piauiense (FAP) (2010). Atualmente, é docente na Educação Infantil pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Teresina (PI). E-mail: ranisousa.sil@gmail.com

**Rejânia Rebêlo Lustosa** - Mestra em educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade de Ensino Superior do Piauí (FAESPI). Graduada em pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Graduada em Teologia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Docente do Curso de Pedagogia da Faculdade Maurício de Nassau – Teresina – PI. E-mail: rejanielustosa@hotmail.com

**Roberta Emanuelle Lopes dos Santos** – Pós-graduanda em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Evangélica do Meio Norte (FAEME). Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Maurício de Nassau – Teresina – PI. Graduanda do Curso de Bacharelado em Educação Física pela Universidade Paulista (UNIP). Cumpriu estágio extracurricular não obrigatório na Associação Norte Brasileira de Educação e Assistência Social (ANBEAS/Colégio Sagrado Coração de Jesus), no período de dois anos na educação infantil; e na Sociedade Educacional Irmãos Rodrigues S/S LTDA - Colégio Pró-Campus Criança, no período de um ano no fundamental I. E-mail: robertaemanoelle46@gmail.com

**Rosemary Rodrigues da Silva Lopes** – Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Maurício de Nassau – Teresina – PI. E-mail: rosemaryRsilva@outlook.com

**Rosiria Mary Goncalves Coelho** – Possui graduação em Bacharelado em Ciências Contábeis pelo Centro de Ensino Superior do Vale do Parnaíba (2001) e graduação em bacharelado em Direito pela Universidade Estadual do Piauí (2006). Atualmente, é advogada autônoma – Ordem dos Advogados do Piauí. Professora da Associação de Ensino Superior do Piauí (AESPI). Professora da Faculdade do Piauí (FAPI), Coordenadora da Pós-graduação em Direito Civil e Processo Civil na Faculdade Maurício de Nassau e Professora da mesma Faculdade Maurício de Nassau Teresina – PI. Professora de pós-graduação em Ciências Criminais e Penais pela Assembleia Legislativa do Piauí (ALEPI). Mestranda em Educação pela *Flórida Christian University* – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Ministra aula nas seguintes disciplinas: Teoria Geral do Crime, Teoria Geral do Direito Civil, Fatos e Negócios Jurídicos, Ilícitude e Culpabilidade, Teoria das Penas, Direito Constitucional, Extinção de Punibilidade, Ação Penal, Proteção Penal ao Indivíduo, Proteção penal ao Patrimônio, Recursos e Execução Penal, Proteção Penal Inter. Administração Pública, Legislação Penal Extravagante, Direito Tutelar e Coletivo do Trabalho, Direito Individual do Trabalho, Direito das Obrigações e Direitos Fundamentais. E-mail: rosiriamary@hotmail.com

**Sandra Cristina Morais de Souza** – Doutoranda em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Mestra em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Especialista em Educação à Distância pelo Serviço Social de Aprendizagem Comercial (SENAC). Especialista em Gestão de Pessoas pelo Centro Universitário de João Pessoa (UNIPÊ). Graduada em Psicologia pelo Centro Universitário de João Pessoa (UNIPÊ). Participante dos seguintes grupos de pesquisa: Diversidade sexual na educação e na escola: estado da arte, implementada com apoio do CNPq. Saúde social: diversidade, inclusão, resiliência e representações sociais e educação. Núcleo de Estudos Contemporâneos em Educação, Etnografia e Representações Sociais (NECEERS), da Universidade Federal Fluminense e do Grupo de Processos de Aprendizagem e Diversidade, da Universidade Federal da Paraíba. Temas de pesquisa: Inclusão. Diversidade. Identidade. Diferença/Deficiência. Formação Docente. Membro do Comitê de Ética e Pesquisa da Secretária da Saúde do Estado da Paraíba.

**Sandra de Oliveira Morais** – Especialista em Libras e Docência do Ensino Superior pela Faculdade FAEME. Graduada em Pedagogia pela Faculdade Maurício de Nassau Teresina – PI (2016). Tem experiência na área de Educação. Atualmente, ministra aulas de Disciplinas Pedagógicas. E-mail: solmorais08@hotmail.com

**Suênya Marley Mourão Batista** – Doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Mestra em Educação pela UFPI. Graduada em Direito pela Faculdade Santo Agostinho (FSA). Advogada. Professora dos Cursos de Direito e Pedagogia da Faculdade Maurício de Nassau – Teresina – PI. E-mail: suenya19@hotmail.com

**Suziele Batista Leal** – Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Maurício de Nassau (2016) – Teresina – PI. Membro Titular da Academia de Letras Juvenil Nossa Senhora da Paz (ALEJUNSP). Atualmente, é professora da rede privada de ensino, com experiência em Educação Infantil, por meio dos estágios extracurriculares (SESC/CEMA). E-mail: suziele.batista@gmail.com.

**Valdenia Pinto de Sampaio Araújo** – Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Piauí (2014). Mestra em Educação pela UFPI (2012). Especialista em Gestão Pública pela UFPI (2009). Licenciada em Educação Física pela UFPI (2001). Atualmente, é docente do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), no campus Teresina - Zona Sul. Tem experiência na área de Educação Física, Homossexualidades, Gênero e Educação. E-mail: valdeniasampaio@gmail.com

**Zélia Maria Carvalho e Silva** – Mestra em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) (2008). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (1988). Na Faculdade Piauiense (FAP/Teresina) atuou como docente de 2002 a janeiro de 2016 e como coordenadora do Curso de Pedagogia de 2006 a 2014.1. Foi Coordenadora dos Cursos de Pós-Graduação em Gestão/Supervisão Escolar e Docência do Ensino Superior no segundo semestre letivo de 2007 até dezembro de 2015. Atualmente, é servidora pública federal, exercendo o cargo efetivo de Professora no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí - UFPI, do Campus Amilcar Ferreira Sobral.





**Ebook disponível em:**  
<http://leg.ufpi.br/ppged/index/pagina/id/8517>

Nesta obra, estão reunidos estudos de pesquisadores de diferentes instituições que se dedicam a fenômenos relacionados ao contexto educacional. Desse modo, os universos empíricos são constituídos em diferentes espacialidades que “[...] se encontram um no corpo do outro”, pois emergem da mesma fonte, mesmo sendo esta múltipla e diversa.

O livro é, portanto, abrangente em suas análises em torno das quais os autores e as autoras desenvolvem suas reflexões, possibilitando a todos que lidam com a educação uma rica itinerância de leituras, em que é oportunizada, ao leitor, a realização de um livre percurso pela obra.

Diante da multiplicidade dos textos que este livro traz, convidamos o leitor a conhecer a obra e a produzir, em suas páginas, seu próprio percurso, pois, como já enfatizado anteriormente, há várias possibilidades de trilhas a serem percorridas.

ISBN 978-85-5512-449-5



Educação