

**Universidade Federal Fluminense**  
**Faculdade de Educação**

**Revista Querubim**  
**Letras – Ciências Humanas – Ciências Sociais**

**Ano 16**

**Número 42**

**Volume 3 – Educação**

**ISSN –1809-3264**

**Aroldo Magno de Oliveira**  
**(Org./Ed.)**

**Niterói - RJ**

**Ano**  
**2020**

Revista Querubim 2020 – Ano 16 nº42 – vol.3. –Educação – 84p (outubro – 2020)  
Rio de Janeiro: Querubim, 2020 – 1. Linguagem 2. Ciências Humanas 3. Ciências Sociais  
Periódicos. I - Título: Revista Querubim Digital

### **Conselho Científico**

Alessio Surian (Universidade de Padova - Itália)  
Darcília Simoes (UERJ – Brasil)  
Evarina Deulofeu (Universidade de Havana – Cuba)  
Madalena Mendes (Universidade de Lisboa - Portugal)  
Vicente Manzano (Universidade de Sevilla – Espanha)  
Virginia Fontes (UFF – Brasil)

### **Conselho Editorial**

#### **Presidente e Editor**

Aroldo Magno de Oliveira

#### **Consultores**

Alice Akemi Yamasaki  
Andre Silva Martins  
Elanir França Carvalho  
Enéas Farias Tavares  
Guilherme Wyllie  
Hugo Carvalho Sobrinho  
Hugo Norberto Krug  
Janete Silva dos Santos  
João Carlos de Carvalho  
José Carlos de Freitas  
Jussara Bittencourt de Sá  
Luiza Helena Oliveira da Silva  
Marcos Pinheiro Barreto  
Mayara Ferreira de Farias  
Paolo Vittoria  
Pedro Alberice da Rocha  
Ruth Luz dos Santos Silva  
Shirley Gomes de Souza Carreira  
Vânia do Carmo Nóbile  
Venício da Cunha Fernandes

## SUMÁRIO

01	<b>Luciane Chimel e Michelle Fernandes Lima</b> – Considerações sobre o campo da pesquisa em política educacional no Brasil	04
02	<b>Marlete de Brum Mackmill et al</b> – Whatsapp como recurso de apoio pedagógico no processo de ensino e de aprendizagem na educação de jovens e adultos	11
03	<b>Meire Lúcia Andrade da Silva e Robson Vila Nova Lopes</b> – Políticas e gestão da educação em tempo integral em escola do campo: relato de experiência da Escola Municipal de Tempo Integral Campo Verde	20
04	<b>Pabla Cassiângela Milhomem e Jocyleia Santana dos Santos</b> – Envelhecer no magistério público: docentes do IFTO – Palmas –TO	32
05	<b>Patrícia do Amaral Guerreiro Pinheiro</b> – O uso do laboratório de informática nos anos iniciais do ensino fundamental	41
06	<b>Queli Dornelles Moraes e Claudete da Silva Lima Martins</b> – Quebra de barreiras à inclusão na formação inicial docente	49
07	<b>Roberta Avila Pereira et al</b> – Formação docente por meio da educação ambiental popular: reflexões sobre a experiência do estágio de docência no curso de pedagogia	56
08	<b>Ronivaldo Ferreira Mendes et al</b> – Violência na escola: interfaces do fenômeno em questão	62
09	<b>Sergio Fernando Maciel Corrêa</b> – Reinventar-se: o saber-fazer da docência na segunda licenciatura em pedagogia	68
10	<b>Vagner de Souza Vargas et al</b> – Processos criativos na preparação de crianças e adolescentes para atuação em trabalhos no audiovisual	77

## CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAMPO DA PESQUISA EM POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL

Luciane Chimel<sup>1</sup>  
Michelle Fernandes Lima<sup>2</sup>

### Resumo

O presente artigo tem como objetivo apresentar considerações sobre a constituição do campo da pesquisa em política educacional no Brasil, destacando os principais aspectos históricos desse processo. O trabalho problematiza identificar os fatores que culminaram no fortalecimento e institucionalização do campo das pesquisas em política educacional no país por meio da revisão bibliográfica. Os resultados apontam que a utilização do termo “política educacional” ou “políticas educacionais” nas produções brasileiras (teses, artigos, livros), a criação da *Associação Nacional de Política e Administração da Educação* (ANPAE), a implantação da Pós-graduação no Brasil na década de 1960, a criação de periódicos da área da educação e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), criação do GT 5 – Estado e Política Educacional, criação de Linhas de pesquisa, disciplinas, grupos de pesquisa, e a criação de periódicos de política educacional foram os principais fatores que favoreceram a institucionalização do campo da pesquisa em política educacional. Os aspectos históricos norteiam os avanços e percursos adquiridos pelo campo. No entanto, atualmente, as pesquisas de todos os campos oriundos de financiamentos públicos, inclusive do campo das políticas educacionais, sofrem o descaso governamental devido a grandes cortes orçamentários, inibindo a formulação de pesquisas consideradas o eixo central da Pós-graduação.

**Palavras-chave:** Institucionalização; Pesquisa; Política Educacional.

### Abstract

This work has as aim at presenting considering on the constitution of the research field of educational policy in Brazil, highlighting the main historical aspects of this process. The work problematizes identifying the factors which culminate in strengthening and institutionalization of Educational policy research field in the country through bibliographic review. The results point to the use of the term “educational policy” or “educational policies” in Brazilian productions (theses, articles, books), creation of the *Associação Nacional de Política e Administração da Educação* (ANPAE), implantation of Graduation (master and doctor degrees) in Brazil in the 1960s, creation of journals of Education area and of the *Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação* (ANPEd), creation of GT 5 – *Estado e Política Educacional*, creation of Research Lines, subjects, research groups, and creation of journals of educational policy were the main factors which favored institutionalization of the Educational Policy research field. Historical aspects guide the advances and paths acquired by the field. However, researches from all the fields with public financing, including educational policies field are suffering the government neglectation due to big budget cuts, inhibiting formulation of researches considered central axis in Graduation.

**Keywords:** Institutionalization; Research; Educational Policy.

---

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia pela (UNICENTRO/PR). Aluna regular do Programa de Pós-Graduação Stricto-Sensu em Educação – PPGE, da Universidade Estadual do Centro-Oeste – Campus Irati UNICENTRO/PR. Integrante do grupo de Pesquisa *Estado, Políticas e Gestão em Educação* - Depto. de Pedagogia UNICENTRO/IRATI/PR

<sup>2</sup> Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste. Mestre em Fundamentos da Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Doutora em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR. Pós-Doutora pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (PPGE/UEPG). Líder do grupo de Pesquisa *Estado, Políticas e Gestão em Educação* - Depto. de Pedagogia UNICENTRO/IRATI/PR

## Introdução

O presente trabalho é parte integrante da dissertação intitulada *Aspectos teórico-epistemológicos das dissertações da Linha 1 'Políticas Educacionais, História e Organização da Educação' do PPGE/UNICENTRO*. O estudo foi realizado no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-oeste (PPGE/UNICENTRO).

Nosso trabalho versa sobre a constituição do campo das pesquisas em política educacional, considerando os principais aspectos históricos dessa constituição. Nesse sentido, abordamos os avanços percorridos pelo campo, que se encontra em permanente evolução (STREMEL, 2016).

O artigo indica diferentes fatores que culminaram no fortalecimento e institucionalização do campo das pesquisas em política educacional. Acrescentamos que diversos fatos ocasionaram o crescimento do campo, principalmente em relação ao número de Linhas de pesquisa, grupos de pesquisas, e produções formuladas.

## As pesquisas em políticas educacionais no Brasil

Nosso trabalho parte do contexto que o campo das políticas educacionais é complexo e abrangente, devido a sua relação com outras áreas do conhecimento e seu processo constante de expansão e construção (MAINARDES, 2018; STREMEL, 2016).

Primeiramente é necessário distinguir o que seriam pesquisas em políticas educacionais e as próprias políticas educacionais. Segundo estudos de Almeida e Silva (2013), as políticas educacionais são formas de intervir nas instituições educativas. Já as pesquisas são formas de produção do conhecimento que norteiam as políticas educacionais, principalmente para “mistificá-las, justificá-las ou questioná-las, desmistificá-las e mesmo denunciá-las, propondo aperfeiçoamentos ou mesmo supressão das mesmas” (ALMEIDA; SILVA, 2013, p. 29).

Para atingirmos de forma satisfatória nosso objetivo de abordar o processo de institucionalização do campo da política educacional no Brasil, apresentamos os aspectos históricos desse processo. Isto porque acreditamos que

Explorar a história da constituição do próprio campo permite também realizar uma avaliação do seu desenvolvimento, bem como de suas lacunas e desafios. Os resultados dessas avaliações são importantes para o contínuo aprofundamento do campo (STREMEL; MAINARDES, 2019, p. 33).

Nesse sentido, apontamos a trajetória do campo e os avanços ocorridos no decorrer de sua institucionalização. Abordamos a criação de programas de Pós-graduação, linhas de pesquisa, periódicos, entre outros acontecimentos.

Utilizando as demarcações formuladas por Stremel (2016), organizamos, a partir da década de 1960, os principais momentos da institucionalização do campo acadêmico da política educacional, apontando os progressos já alcançados.

Consideramos a década de 1960 devido à implantação da Pós-graduação no Brasil, conforme quadro abaixo.

**Quadro 1- Institucionalização do campo acadêmico da política educacional (a partir da década de 1960).**

Período	Ano	Principais momentos para a constituição do Campo Da Política Educacional	Contexto histórico brasileiro
Década de 1960	1960	Utilização do termo “política educacional” ou “políticas educacionais” nas produções brasileiras (teses, artigos, livros)	Regime militar (1964-1985) - Período de repressão e autoritarismo
	1961	Criação ANPAE	
	1965	Implantação da Pós-Graduação no Brasil	
Década de 1970	1971	Criação de periódicos da área da educação	
	1976	Criação da ANPEd	
	1979	Fundação do CEDES e da ANDE	
Década de 1980	1980 a 1991	Realização das CBE	Redemocratização do país
	1986/1987	Criação do GT 5 – Estado e Política Educacional	
Década de 1990	A partir de 1990	Criação de linhas e grupos de pesquisa de política educacional Criação de disciplinas de política educacional Criação de periódicos de política educacional	Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002) Reformas educacionais neoliberais
	1996	ANPAE denominou-se Associação Nacional de Política e Administração da Educação	
Anos 2000	2003	Crescimento dos eventos científicos especializados e criação de redes de pesquisa	Governo Lula (2003-2006 e 2007-2010) Governo Dilma (2011-2014 e 2015-2016) Ampliação das políticas sociais
	2010	Ênfase na criação de programas privados de pós-graduação em Educação em Universidades privadas de forma acelerada e gradativa	
Anos 2016-2020	2016-2020	Crescimento de debates acerca dos desafios para a pesquisa em Política educacional, enfaticamente sobre as abordagens utilizadas nas produções, bem como a formação oferecida para o pesquisador de Políticas Educacionais.	Governo de Michel Temer (2016-2018) Jair Messias Bolsonaro (2019-dias atuais) Retrocesso no âmbito das políticas sociais
		Cortes de grande proporção nos financiamentos e recursos para pesquisa em instituições públicas <sup>3</sup> .	

Fonte: Adaptado a partir da tese de Stremel (2016).

A consolidação da pesquisa em educação como campo de estudo, no Brasil, teve seu início na década de 1940, com a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). As pesquisas foram incorporadas no meio acadêmico por meio da institucionalização da Pós-graduação, em meados da década de 1960 (STREMEL, 2016). Conforme explica Krawczyk (2012, p. 4):

<sup>3</sup> Nas palavras de Jaqueline Moll, durante abertura da *V Jornada Ibero-Americana de Pesquisas em Políticas Educacionais e Experiências Interdisciplinares na Educação*, o contexto atual do Brasil é de ataques contra a educação e a ciência. O período é de destruição da esfera pública. De acordo com a professora, vivemos em um mundo em convulsão, que depende enfaticamente do conhecimento e da pesquisa formulados pelas universidades e institutos de pesquisa para ultrapassarmos esse período de pandemia.

[...] o aceleramento do desenvolvimento da pesquisa em educação - e especificamente em política educacional -, na segunda metade do século XX, deve-se, também e, principalmente, à implantação de um vasto conjunto de programas de pós-graduação no País, no final da década de 1960, pelo qual se transferiu para as universidades o espaço de produção científica e de formação de quadros e criou-se o Sistema Nacional de Pós-Graduação.

A Pós-graduação brasileira foi inspirada no modelo norte-americano, com influência europeia, devido ao fato de que os primeiros professores dos cursos realizaram formação na Europa. Santos e Azevedo (2009) destacam que, nos anos de 1960, havia somente 38 cursos de pós-graduação no Brasil em diversas áreas, sendo 27 de mestrado e 11 de doutorado.

Krawczyk (2012, p. 05) menciona que, na década de 1970, as áreas que predominavam nos 17 cursos de mestrado em educação fundamentavam-se em “[...] administração de sistemas educacionais, ensino, aconselhamento psicopedagógico, filosofia da educação e planejamento educacional [...]”. Desse total, 10 voltavam-se para a área da administração de sistemas educacionais, provenientes de reflexos da concepção tecnicista.

Mainardes e Gandin (2013) relatam que, embora a pesquisa em educação no Brasil tenha passado a ser sistematizada em meados do século XX, a pesquisa sobre políticas educacionais é um campo recente, oriundo de transformações constantes. Sobre essa questão, os autores acrescentam que, na década de 1970, os estudos que hoje denominamos estudos sobre políticas educacionais eram chamados de pesquisas da *Administração da Educação* ou *Administração Educacional*, entre outros. Esses estudos deram sequência para o que designamos hoje como *Política Educacional* ou *Políticas Educacionais*. Esse fator é originário da disciplina de Política Educacional proceder das disciplinas de Administração Escolar e Educação Comparada (STREMEL, 2016).

Atualmente, o campo das pesquisas em políticas educacionais é considerado amplo e numeroso em relação a grupos de pesquisa, Linhas de pesquisa e pesquisadores. Entretanto, esse caminho trilhado foi constituído aos poucos, e um dos fatores que intensificou a consolidação desse campo foi à criação da disciplina Política Educacional nos currículos dos cursos de graduação. Sobre isso, vale acrescentar que,

Embora sejam utilizadas diferentes denominações, o aspecto comum das disciplinas é a discussão sobre a análise das relações entre Estado e educação, organização dos sistemas de ensino, reformas educacionais, políticas para os níveis e para as modalidades de ensino, legislação do ensino, estrutura e funcionamento da educação, etc. [...]. (STREMEL, 2016, p. 133).

Krawczyk (2012) explica que o retorno da democracia política brasileira, após 21 anos de ditadura, culminou na expansão de mobilizações sociais pela educação, gerando avanço nos estudos que retratavam as relações capitalistas, com a utilização de autores de cunho marxista, principalmente nas áreas de filosofia, história, e política educacional.

Em seus estudos, Stremel (2016) destaca alguns marcos referentes à institucionalização do campo da pesquisa em política educacional. A autora considera a criação da Associação Nacional de Professores de Administração Escolar (ANPAE), em 1961, o primeiro deles. A ANPAE foi fundada por professores de administração escolar e educação comparada, sob liderança de José Querino Ribeiro e Anísio Teixeira. Atualmente é denominada Associação Nacional de Política e Administração da Educação.

Outra contribuição da ANPAE para o campo foi a criação da Revista Brasileira de Administração da Educação (RBAE), no ano de 1983. Atualmente ela é denominada Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAAE) (STREMEL, 2016).

Stremel (2016) alega que outro marco posterior foi a criação do GT 5 - Estado e Política Educacional, no âmbito da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPEd (1986/1987). Segundo a autora, a ANPEd foi criada em 1976, e juntamente com a criação dos Grupos de Trabalho (GT), foi de total importância para a institucionalização do campo acadêmico da política educacional. Nesse prisma, acrescentamos:

Embora a criação da ANPAE possa ser considerada um primeiro marco na institucionalização do campo, em virtude da relação entre o campo da administração da educação e dos estudos de política educacional, é com a criação do GT 5 que de maneira mais explícita a política educacional é definida no âmbito de um espaço institucional (STREMEL, 2016, p. 118).

Outro período considerável para o campo das pesquisas em política educacional remete-se ao “[...] momento da criação da disciplina Política Educacional nos currículos de cursos de Graduação [...]” (STREMEL, 2016, p. 130).

A autora explica que a expansão do campo acadêmico da política educacional, a partir dos anos 1990, é resultado do conjunto de propostas fundamentado pela CAPES, que organizava os programas de Pós-graduação em linhas de pesquisa. Foi nesse contexto “[...] que começaram a surgir linhas de pesquisa de/sobre política educacional, bem como grupos de pesquisa que se ocuparam do estudo das temáticas relacionadas à política educacional [...]” (STREMEL, 2016, p. 123). Ainda de acordo com a autora, essas alterações não foram concedidas internamente dentro dos cursos de Pós-graduação, mas por instâncias de regulação do campo.

A partir das décadas seguintes, enfaticamente a partir dos anos de 1990, foram incorporadas ampliações de metodologias na área das políticas educacionais, assim como de temáticas de estudo, devido à expansão do Ensino Superior e da Pós-Graduação.

Assim, as disciplinas tornaram-se secundárias e o que importava era que o aluno desde o início dos cursos possuísse um projeto vinculado a uma l. Em tese, isso significava colocar a pesquisa como o centro do desenvolvimento do curso e também supunha maior articulação e aproximação entre os pesquisadores, já que o desenvolvimento de linhas de pesquisa previa a formação de grupos que a integrassem (SANTOS; AZEVEDO, 2009, p.541).

Sobre essa questão, Stremel (2016, p.88) comenta que a:

criação de linhas e grupos de pesquisa denota um momento importante na constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil, pois representa uma forma de demarcação da pesquisa nessa área temática no âmbito da Pós-Graduação em Educação, bem como de maior integração de pesquisadores interessados nos estudos específicos de política educacional [...].

No levantamento realizado pela autora nos Cadernos de Indicadores disponibilizados pela Capes (1998-2012), destacamos que, em 1998<sup>4</sup>, dos 47 PPGs e das 290 Linhas de pesquisa (LP) existentes, 30 LP eram sobre política educacional.

---

<sup>4</sup>A partir desta data é que foram organizados os Cadernos de Indicadores da CAPES com informações sobre as Linhas de pesquisa no Brasil (STREMEL, 2016).

Já em 2012, com 121 PPGE brasileiros e 412 LPs, havia 93 LPs relacionadas à política educacional. Em 2016, de 462 LPs, 102 eram de política educacional (SOARES, 2019).

Existem, no Brasil, 190 Programas de Pós-Graduação em Educação reconhecidos pela CAPES (93 PPGE com Mestrado e Doutorado, 44 PPGE com Mestrado Acadêmico e 50 PPGE com Mestrado Profissional, um programa somente que abrange o doutorado acadêmico, e dois programas que atuam no mestrado/doutorado profissional).

Neste cenário, apontamos que existem 521 Linhas de Pesquisa atualmente, e destas, 117 são de política educacional (SOARES, 2019). Soares (2019) menciona a diversidade de temáticas que envolvem Linhas de pesquisa sobre política educacional, devido à variedade de temas, objetos, e conceitos que podem ser empregados nas investigações desse campo. A autora aponta que “As LP em Política Educacional estão desigualmente distribuídas nas regiões do país, fato que acompanha a desigualdade regional da distribuição de Programas de Pós-Graduação no Brasil” (SOARES, 2019, p. 73).

São notáveis os progressos referentes ao campo da política educacional, principalmente em relação ao número de programas, Linhas de pesquisa e produções. No entanto, tais avanços foram oriundos do próprio campo, buscando atingir seus objetivos, em busca de consolidação. Acrescentamos que, nos últimos anos, as pesquisas estão sendo alvo de inúmeros cortes orçamentários, culminando em retrocessos para as pesquisas e pesquisadores que se dedicam na formulação de trabalhos.

### **Considerações finais**

Os resultados apontam que a utilização do termo “política educacional” ou “políticas educacionais” nas produções brasileiras (teses, artigos, livros), a criação da *Associação Nacional de Política e Administração da Educação* (ANPAE), a implantação da Pós-Graduação no Brasil na década de 1960, a Criação de periódicos da área da educação e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Criação do GT 5 – Estado e Política Educacional, criação de Linhas de pesquisa, disciplinas, grupos de pesquisa a criação de periódicos de política educacional foram os principais fatores que favoreceram a institucionalização do campo da pesquisa em política educacional.

Destacamos que o campo das pesquisas em políticas educacionais é relativamente novo e em permanente construção. Os aspectos históricos norteiam os avanços e percursos adquiridos pelo campo. No entanto, atualmente, as pesquisas de todos os campos, oriundas de financiamentos públicos, inclusive do campo das políticas educacionais, sofrem o descaso governamental, devido aos grandes cortes orçamentários, inibindo a formulação de pesquisas, consideradas o eixo central da Pós-Graduação.

### **Referências:**

- ALMEIDA, M.L.P.; SILVA, R. da S. A perspectiva epistemológica de Gramsci e a pesquisa de Políticas Educacionais. In: TELLO, C.; ALMEIDA, M. de L. (Org). Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2013, p. 27-54.
- KRAWCZYK, N. A política educacional e seus desafios na pesquisa: o caso do Brasil. Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa, v. 4, p. 1-9, 2019. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe>. Acesso em: dez/2019.
- MAINARDES, J; GANDIN, L. A. A abordagem do ciclo de políticas como epistemologia; usos no Brasil e contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: TELLO, C.

ALMEIDA, M. de L. (Org.). Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional. Campinas SP: Mercado de Letras, 2013, p. 143-167.

MAINARDES, J. A pesquisa no campo da Política Educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-21, 2018. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782018000100227&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782018000100227&script=sci_arttext) Acesso em: nov/2018.

SANTOS, A. L. F. dos; AZEVEDO, J. M. L. de. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. In: **Revista Brasileira de Educação**. Set/Dez, nº 30, 2009. p. 534-550. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782009000300010&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782009000300010&script=sci_abstract&tlng=pt) Acesso em: dez/2018

SOARES, S. T. **Política Educacional na Pós-Graduação em Educação: uma análise a partir da trajetória coletiva dos pesquisadores**. 307 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2916>. Acesso em jul 2020.

STREMEL, S. **A constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil**. 2016. 312 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2016. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/1209?mode=simple> Acesso em: jul/2018

STREMEL, S.; MAINARDES, J. A constituição do campo da Política Educacional no Brasil como objeto de estudo: revisão de literatura. In: **Revista educação e cultura contemporânea**. Volume 16, número 46, 2019. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/6938> Acesso em: ago/2020

Enviado em 31/08/2020

Avaliado em 15/10/2020

## WHATSAPP COMO RECURSO DE APOIO PEDAGÓGICO NO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Marlete de Brum Mackmill<sup>5</sup>  
Maria Isabel Giusti Moreira<sup>6</sup>  
João Ladislau Barbará Lopes<sup>7</sup>

### Resumo

Este artigo investigou a pertinência pedagógica do uso do WhatsApp no processo de ensino e de aprendizagem na área de Ciências Humanas da Educação de Jovens e Adultos de uma Escola Estadual do município de Arroio Grande-RS. O procedimento metodológico utilizou uma abordagem qualitativa e quantitativa com pesquisa bibliográfica e uma pesquisa intervenção. Os dados foram coletados conforme o Modelo de Aceitação de Tecnologia. A análise de dados procurou demonstrar se o uso do WhatsApp proporcionou aos docentes a diversificação nas suas metodologias e aos discentes uma interação entre os conteúdos e sua vida cotidiana.

**Palavras-chave:** Educação, Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, WhatsApp.

### Abstract

This article investigated the pedagogical relevance of using WhatsApp in the teaching and learning process in Humanities Science area in Youth and Adult Education at a State School in the municipality of Arroio Grande-RS. The methodological procedure used a qualitative and quantitative approach with bibliographic research and an intervention research. Data were collected according to the Technology Acceptance Model. The data analysis sought to demonstrate whether the use of WhatsApp provided a diversification in the methodologies of teachers, as well as an interaction between the contents and the students' daily life.

**Keyword:** Education, Digital Information and Communication Technologies, WhatsApp.

### Introdução

A educação básica, na sociedade da informação e comunicação, vem vivendo momentos difíceis devido à diferença da evolução das novas tecnologias e dos métodos pedagógicos utilizados pelas escolas. A juventude vem, cotidianamente, adquirindo muitos conhecimentos fora da escola, devido à sua auto-integração nessa sociedade e às tecnologias à sua disposição. Diante desses aspectos, é fundamental que a escola repense a sua forma de atuação e a qualificação dos profissionais envolvidos no processo de ensino (LARA, 2010).

As escolas e sua equipe gestora vêm se mostrando preocupadas com a formação de seus docentes, tanto no campo específico, quanto pedagógico e agora tecnológico. Nesse sentido, Lopes

---

<sup>5</sup> Aluna do Mestrado em Ciências e Tecnologias na Educação - Câmpus Pelotas-Visconde da Graça - Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul). Supervisora da EJA e gestora da Escola Estadual de Ensino Fundamental Ministro Francisco Brochado da Rocha - Arroio Grande/RS

<sup>6</sup> Professora do Mestrado em Ciências e Tecnologias na Educação - Câmpus Pelotas-Visconde da Graça Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul) Doutora em Ciência da Computação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

<sup>7</sup> Professor do Mestrado em Ciências e Tecnologias na Educação - Campus Pelotas-Visconde da Graça - Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul): Doutor em Ciência da Computação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

(2004) afirma que a tecnologia causa mudanças em nossos comportamentos, na forma como elaboramos conhecimentos e no nosso relacionamento com o mundo.

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) adquirem cada vez mais relevância no cenário educacional e sua utilização como instrumento de aprendizagem e sua ação no meio social vêm aumentando rapidamente entre nós. Neste sentido, a educação vem passando por mudanças estruturais e funcionais frente a essas novas tecnologias e hoje já existe consenso quanto à sua importância. Entretanto, o questionamento é da forma com que essa introdução vem ocorrendo (LOPES, 2004).

No que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos, cabe reforçar a importância do uso das TDICs, redes sociais e aplicativos de comunicação como WhatsApp<sup>8</sup>, enquanto prática pedagógica. Elas têm a função de auxiliar os docentes no decorrer de suas aulas e possibilitam, dessa forma, um grande estímulo aos estudantes para que queiram ‘buscar’ o conhecimento (SANTOS et al., 2012).

Diante do atual contexto mundial de pandemia do novo corona vírus, é inegável a importância das tecnologias digitais e, em particular, do aplicativo WhatsApp para propiciar a comunicação entre as pessoas.

No contexto da pandemia, destaca-se o fechamento das escolas como uma das intervenções impactantes, mas necessária para redução do pico epidêmico. Essa medida vem promovendo uma reformulação das práticas de ensino e, conseqüentemente, uma reestruturação das instituições para atender novas regras de caráter excepcional.

De acordo com Bezerra (2020), com a necessidade de continuar com as aulas, surge o momento de se repensar as estratégias pedagógicas para que se possa adequar ao uso de modelos de ensino não presencial, desenvolvendo novas habilidades e formas de ensino, preservando os princípios da educação. Assim, na perspectiva do cenário de pandemia, o uso do WhatsApp tem se mostrado relevante como um recurso de apoio pedagógico para o desenvolvimento de atividades de ensino não presenciais.

Diante de tantas metamorfoses na educação, torna-se necessário qualificar o docente, fazendo-o refletir sobre sua prática, dando-lhe um maior grau de conhecimento na área tecnológica, para aproximar sua prática com a vida cotidiana dos alunos que na sua maioria já estão incluídos no mundo digital. Gómez (2015) diz que a tarefa do currículo escolar deve ser precisamente a seleção rigorosa e qualitativa do conteúdo da informação que deve ser trabalhado para assegurar aos discentes o desenvolvimento de capacidades cognitivas de ordem superior que lhe permitirão aprender ao longo de sua vida. Procurar a qualidade e não a quantidade deve ser o critério privilegiado no currículo escolar contemporâneo.

Assim, este artigo teve como objetivo a investigação da pertinência pedagógica do uso do aplicativo WhatsApp no processo de ensino e de aprendizagem junto aos alunos e professores da área de ciências humanas da Educação de Jovens e Adultos, séries finais do Ensino Fundamental de uma Escola Estadual do Município de Arroio Grande.

---

<sup>8</sup> O WhatsApp é um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e de chamadas de áudio e vídeo para smartphones. Além de mensagens de texto, os usuários podem enviar imagens, vídeos, áudios e documentos. Como o WhatsApp usa o mesmo plano de dados de Internet, não há custo para a troca de mensagens. Disponível em: [www.whatsapp.com](http://www.whatsapp.com)

O texto, inicialmente, descreve os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa. Em seguida, apresenta a proposta de uso pedagógico do WhatsApp. Ainda, expõe a metodologia empregada na coleta e análise dos dados, bem como discute os resultados obtidos e tece as considerações finais sobre o estudo.

### **Aspectos Metodológicos**

O método adotado nesse estudo contemplou a utilização de ferramentas multimetodológicas como pesquisa bibliográfica acerca da temática e a análise crítica dos autores que a discutem e, sobretudo, pesquisa qualitativa e quantitativa que tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento, sendo também uma pesquisa intervenção.

Segundo Moresi (2003), a pesquisa quantitativa considera que tudo pode ser quantificável, o que significa traduzir em números opiniões e informações para classificá-las e analisá-las. Requer o uso de recursos e de técnicas estatísticas. Por sua vez, a pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números.

Segundo Galvão (2017), na pesquisa intervenção, o pesquisador é ao mesmo tempo indutor e receptor de práticas, ele interfere e sofre interferências da realidade. Nesse processo de interferência, existe uma confluência de saberes e produção coletiva de novos conhecimentos. Isto demonstra a necessidade de pensar formas de restituição do que é construído durante a pesquisa, formas de socializar os achados, pois o pesquisador não pode apenas restringir-se à coleta de informações sobre a realidade. A atitude que deve adotar é a de incentivo a reflexões, construir outras práticas, provocar o debate entre diferentes posições, possibilitar o encontro entre os sujeitos, com o pretexto de descobrir/contar a história de suas vivências.

Nesta pesquisa, para analisar a integração do WhatsApp como recurso de apoio pedagógico ao processo de ensino e de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos foi utilizado o Modelo de Aceitação da Tecnologia (TAM - *Technology Acceptance Model*) (DAVIS, 1989).

O TAM baseia-se em dois conceitos principais: a utilidade percebida de uso e a facilidade percebida de uso; esses dois construtos podem indicar a aceitação de uma tecnologia. Os indivíduos tendem a utilizar ou não determinada tecnologia de acordo com a possibilidade de melhorar seu desempenho nas atividades desenvolvidas. Essa atitude é denominada de utilidade percebida. Mas, se o uso de determinada tecnologia for muito complexo e isso não compensar os benefícios desta tecnologia, a efetiva utilização pode ser prejudicada. Esse aspecto corresponde à facilidade percebida (SILVA; PIMENTEL; SOARES, 2012).

Os sujeitos desta pesquisa são os docentes da área de Ciências Humanas e os discentes da Educação de Jovens e Adultos de uma Escola Estadual do Município de Arroio Grande.

Com relação aos procedimentos metodológicos, as turmas foram escolhidas através da aplicação de um formulário, elaborado conforme propõe o modelo TAM, com afirmações e opções de resposta na escala Likert, com os seguintes níveis: Discordo totalmente; Discordo parcialmente; Nem concordo nem discordo; Concordo parcialmente; Concordo totalmente. Através deste formulário, buscou-se identificar aspectos relacionados ao uso de smartphones, acesso à Internet, aplicativos mais utilizados, particularmente, o uso do WhatsApp para comunicação.

Considerando os dados coletados e as informações obtidas com a análise dos mesmos, foram escolhidas as totalidades<sup>9</sup> onde os alunos possuíam o maior número de smartphones com acesso à Internet através de dados móveis e a que utilizava mais o aplicativo WhatsApp. Sendo assim, foram selecionadas as totalidades 51, 52, 61 e 62, para aplicar a proposta de usar o aplicativo WhatsApp como apoio pedagógico, totalizando 27 alunos.

Para os docentes, também foi aplicado um formulário, conforme o modelo TAM, para pesquisar sobre as metodologias utilizadas nas totalidades. Buscou-se verificar se os professores utilizavam tecnologias digitais nos seus planejamentos, identificando: (i) quais as tecnologias usadas; (ii) quais as redes sociais utilizadas e com que finalidade; e (iii) se utilizam o aplicativo WhatsApp, qual a frequência de utilização e com que finalidade. Além disso, verificou-se se os professores gostariam de utilizar o WhatsApp como ferramenta pedagógica em sala de aula. Diante das respostas, foi possível determinar os sujeitos de pesquisa que são três professores da área de Ciências Humanas, sendo dois professores de geografia e um professor de história.

### **Proposta de Trabalho para os Docentes**

Após a seleção dos alunos e dos professores, realizou-se os procedimentos de formalização da proposta de trabalho, sendo explicado aos professores, como poderiam utilizar pedagogicamente o aplicativo do WhatsApp nas suas disciplinas e com seus conteúdos. Na oportunidade foi solicitado aos professores para construir com seus alunos contratos de trabalho, regras para as postagens, deixando claro aos alunos o conteúdo que seria permitido compartilharem.

Também, foi definido sobre como e quando deveriam cumprir as atividades de casa, como e quando tirar dúvidas no grupo e, ainda, que as postagens deveriam ser por meio de mensagens escritas ou de voz e que todos poderiam interagir no grupo para sanar suas dúvidas e ajudar os colegas sempre que tivessem possibilidade.

Esclareceu-se ainda que o WhatsApp foi escolhido como recurso de apoio à aprendizagem, uma vez que foi observado que os discentes e docentes utilizavam com frequência tal aplicativo.

Após a apresentação da proposta de trabalho, os professores escolheram um conteúdo de geografia e um de história para trabalhar e criaram os grupos de estudos, dando o nome de ‘Aprendendo Geografia’ e ‘Aprendendo História’. Com o intuito de não atrapalhar os planejamentos anteriores, foi sugerido pela pesquisadora a implementação desta proposta por oito a nove aulas, ou seja, três semanas nas totalidades escolhidas, sendo que os professores concordaram com este tempo.

A primeira parte da pesquisa abrangeu a escolha das totalidades e dos professores e a inserção da proposta de trabalho nos planejamentos, em consonância com o Projeto Político Pedagógico da Escola, Regimento Escolar e com a Equipe Diretiva da Escola, que acolheu a proposta e foi flexível quanto ao uso de celulares nestas totalidades. Já a segunda parte desta pesquisa foi sua aplicação pelos professores da área das Ciências Humanas nas totalidades selecionadas. Os professores utilizaram a sugestão de planejamento dada pela pesquisadora, tanto no grupo ‘Aprendendo Geografia’, como no grupo ‘Aprendendo História’. Na primeira aula fizeram uma introdução sobre o aplicativo WhatsApp e explicaram como seriam as aulas utilizando-o como apoio na aprendizagem. Organizaram os grupos e deram seus conteúdos, inserindo atividades, vídeos nos grupos de WhatsApp na sala de aula e fora dela.

---

<sup>9</sup>Na Educação de Jovens e Adultos, as turmas são chamadas de totalidades.

Na sala de aula, onde a Escola disponibilizou acesso à Internet através de conexão WiFi, o aplicativo WhatsApp foi utilizado para compartilharem as atividades e informações coletadas sobre os assuntos, debatendo com todos os alunos, para não excluir ninguém, pois um aluno da turma não possuía smartphone.

Fora da sala de aula, foram realizadas as discussões sobre os conteúdos estudados, esclarecimentos e debates. Para o discente que não possuía smartphone foram impressas as telas do WhatsApp, fazendo com que este aluno tivesse acesso às informações debatidas fora da sala de aula. Também, os professores puderam aprofundar os assuntos, inserindo vídeos e questões para resolver. Mas, sempre trazendo para a sala de aula os assuntos debatidos no WhatsApp.

### Coleta e Análise dos Dados

Após a aplicação da proposta foi possível investigar a pertinência pedagógica do uso do aplicativo WhatsApp no processo de ensino e de aprendizagem, aplicando um formulário do modelo TAM, para os professores e alunos, sujeitos da pesquisa.

Os dados foram coletados junto aos alunos e professores e analisados para identificar a facilidade de uso e a utilidade percebida pelos sujeitos da pesquisa quanto ao emprego do WhatsApp como uma ferramenta pedagógica, buscando evidenciar como foi a experiência da inserção do WhatsApp nas aulas, seus pontos positivos e negativos, bem como a aceitação deste aplicativo pelos alunos e professores.

Quanto aos professores, estes apresentaram sua opinião a respeito de sete afirmações, conforme pode ser observado nas Tabelas 1 e 2. De modo geral, os professores concordaram que foram encontradas dificuldades no âmbito da prática pedagógica ao usar o aplicativo WhatsApp. Porém, destacaram que foi importante para seus planejamentos e metodologias as discussões e trabalhos pelo WhatsApp e gostaram de trabalhar de forma pedagógica com este aplicativo.

Os professores ainda afirmaram que é possível utilizar este recurso em todas as disciplinas para qualificar a aprendizagem. Eles também ressaltaram que o uso do WhatsApp melhora a relação entre alunos e professor, bem como entre os alunos.

Com relação ao uso do WhatsApp sobrecarregar tanto os alunos como os professores, cada professor apresentou uma opinião distinta, concordando, discordando ou sendo indiferente com esta afirmação. Ainda, os professores consideraram que os alunos demonstraram interesse no processo de aprendizagem quando se utilizou o aplicativo WhatsApp como recurso de apoio pedagógico.

Tabela 1 - **Construto Utilidade Percebida x Variáveis - Professores**

Construto	Definição	Variáveis
Utilidade Percebida	Grau que uma pessoa acredita que utilizar o WhatsApp nos seus planejamentos auxilia o processo de ensino e de aprendizagem.	Gostaram de trabalhar com o aplicativo. Foi importante trabalhar com este recurso como apoio à aprendizagem. Melhorou a relação entre alunos e professor e entre os alunos. Os alunos mostraram interesse no processo de ensino e de aprendizagem.

Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 2 - **Construto Facilidade de Uso x Variáveis - Professores**

Construto	Definição	Variáveis
Facilidade de uso percebida	Grau em que uma pessoa acredita que utilizar o aplicativo WhatsApp não envolve esforços.	Encontraram algumas dificuldades no uso do WhatsApp em seus planejamentos. É possível utilizar este recurso em todas as disciplinas para melhorar a aprendizagem. O uso do WhatsApp pode sobrecarregar alunos e professor.

Fonte: Dados da pesquisa

Para os alunos, sujeitos da pesquisa, também foi aplicado um formulário, de acordo com o modelo TAM, conforme mostram as Tabelas 3 e 4.

Tabela 3 - **Construto Utilidade Percebida x Variáveis - Alunos**

Construto	Definição	Variáveis
Utilidade Percebida	Grau que uma pessoa acredita que utilizar o WhatsApp auxilia o processo ensino aprendizagem.	A interação com o grupo foi satisfatória. Foi importante para a aprendizagem, as discussões e trabalhos pelo WhatsApp. Melhorou a relação entre alunos e professor e entre os alunos.

Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 4 - **Construto Facilidade de Uso x Variáveis – Alunos**

Construto	Definição	Variáveis
Facilidade de uso percebida	Grau em que uma pessoa acredita que utilizar o aplicativo WhatsApp não envolve esforços.	Gostaram de trabalhar com o aplicativo WhatsApp. É possível utilizar este recurso em todas as disciplinas para melhorar a aprendizagem.

Fonte: Dados de pesquisa

Os dados obtidos com a aplicação do formulário mostraram que a maioria dos alunos concordou que sua interação no grupo foi satisfatória, bem como que suas aprendizagens, discussões e trabalhos utilizando o WhatsApp como recurso de apoio foi importante.

Assim como os professores, os alunos gostaram de trabalhar pedagogicamente com o aplicativo WhatsApp. Já, em comparação com os professores, houve mais discordância por parte dos alunos em utilizar o WhatsApp em todas as disciplinas para melhorar a aprendizagem. Ainda, a maioria dos alunos considerou que o uso do WhatsApp melhorou a relação com os professores e entre eles.

### Discussão dos Resultados

O aplicativo WhatsApp foi escolhido como ferramenta pedagógica pela facilidade de aquisição, pode ser baixado gratuitamente em todos os celulares com sistema Android, iOS, e também por ser um aplicativo popular entre os jovens e adultos. Além disso, foi considerada a utilização frequente dos professores com a finalidade de lazer e comunicação.

Além dessa facilidade, dentro do contexto pedagógico, o aplicativo permite autonomia, ou seja, permite que o aluno organize o próprio momento de estudar, no horário e no local que quiser.

Permite a facilidade de compreensão e de interação entre o seu grupo de estudo, e também devido à flexibilidade ele permite uma aproximação maior entre o professor e o aluno.

Verificou-se com os sujeitos da pesquisa que a utilização do aplicativo WhatsApp foi útil para suas aprendizagens e planejamentos. Também, serviu de comunicação nas práticas educativas, desenvolvendo a capacidade de se comunicar, argumentar, discutir e debater, inclusive com os alunos mais tímidos, que não gostam de se pronunciar no grande grupo.

A pesquisa também oportunizou à pesquisadora a possibilidade de assessorar e contribuir com os docentes da área de Ciências Humanas, sujeitos da pesquisa, na prática do uso das tecnologias digitais, bem como sugerir novas propostas metodológicas às atividades realizada pelos professores, incentivando a utilização do aplicativo WhatsApp como ferramenta pedagógica.

Foi possível perceber os alunos engajados, através do grau de concordância, na utilização do aplicativo nos seus trabalhos e na interação com a turma e seus professores. De acordo com algumas conversas dos grupos, verificou-se que os alunos não debateram muito os conteúdos, mas resolveram as questões apresentadas e interagiram bastante, o que os aproximou.

Foi uma novidade, para todos os sujeitos da pesquisa, trabalhar com este aplicativo pedagogicamente. Eles não tinham utilizado esta ferramenta ainda na Escola, mas pelas respostas da pesquisa, gostaram do aplicativo e segundo eles, melhorou a aprendizagem.

### **Considerações Finais**

Esta pesquisa teve como objetivo central investigar a pertinência pedagógica do uso do aplicativo WhatsApp no processo de ensino e de aprendizagem junto aos alunos e professores da área de Ciências Humanas da Educação de Jovens e Adultos das séries finais do Ensino Fundamental no Município de Arroio Grande. Considerando os resultados obtidos, entende-se que este objetivo foi atingido, pois foi possível identificar e promover as formas de uso do WhatsApp como um recurso de comunicação nas práticas educativas.

Com esta pesquisa, incentivou-se a utilização do aplicativo WhatsApp como recurso de apoio pedagógico para desenvolver a capacidade de se comunicar, argumentar, discutir e debater, introduzindo novas propostas metodológicas às atividades realizada pelos professores, bem como para tornar as aulas mais atraentes e conseqüentemente melhorar a relação entre aluno e professor, viabilizando a prática de trabalhos extraclasse.

Pretende-se que a proposta desta pesquisa continue promovendo a interatividade entre estudantes e professores acerca dos conteúdos estudados de maneira flexível. As atividades propostas nos grupos criados nas disciplinas de Geografia e História, puderam contribuir para revelar, que além, do lazer e da comunicação, foi possível haver aprendizagem através do WhatsApp, desde que as regras da sua utilização sejam claras, não haja exclusão de alunos que possuem dificuldades nas tecnologias e que estejam fora das redes sociais.

Assim, entende-se que os docentes precisam ser éticos, objetivos para direcionar práticas pedagógicas e incentivar o diálogo, pois as redes sociais são espaços de interação social. Este trabalho foi de ajuda mútua, onde todos os sujeitos da pesquisa foram solícitos a proposta. Houve um grande interesse nas totalidades com este novo trabalho, sendo possível constatar que toda proposta planejada, com intencionalidade gera resultados positivos, podendo surgir outras ideias, se alastrando para outras disciplinas, outros conteúdos, outras maneiras de trabalhar.

O WhatsApp, como uma ferramenta de apoio à educação, possui um leque de oportunidades que pode ser adaptado e inserido nos planejamentos dos professores, sempre tendo em mente o equilíbrio entre o presencial e o virtual.

O resultado da pesquisa-intervenção sobre a utilização do WhatsApp no contexto escolar proposto nesta pesquisa, confirmou positivamente, algumas das referências encontradas na literatura, sendo este aplicativo visto como um recurso de apoio à aprendizagem dos alunos e uma ferramenta pedagógica para os professores.

A avaliação geral tanto dos docentes quanto dos discentes da escola pesquisada foi positiva, principalmente pela facilidade de resolução de dúvidas, engajamento e interação uns com os outros, principalmente nesta modalidade de ensino, onde há muita heterogeneidade em relação às idades, conhecimentos, objetivos e vivências.

Conclui-se assim que as TDICs, como o aplicativo WhatsApp, se fazem presentes na sociedade e a escola precisa se atualizar, fazendo uso desses aplicativos, a fim de ir ao encontro dos saberes e expectativas que os educandos trazem para a escola.

Também, é importante ressaltar que apesar de todas as oportunidades que o WhatsApp traz e que podem ser utilizadas pelos professores, o seu uso nesta pesquisa foi racionalizado e planejado, tendo sido executadas ações concretas que trouxeram respostas, visando à melhoria do processo de ensino e de aprendizagem dos alunos.

Os desafios são muitos, a superação dos mesmos não é fácil, mas o educador poderá integrar-se na era tecnológica, sabendo aplicá-la na sua prática docente. Nesse contexto, entende-se que o grande desafio nesta era contemporânea da informação não é a capacidade de produzir, armazenar ou transmitir informações, mas sim reconhecer o que é importante saber e como utilizar essas tecnologias para ampliar seus conhecimentos.

Espera-se que os professores sujeitos desta pesquisa continuem vencendo suas barreiras e utilizem o aplicativo WhatsApp pedagogicamente, de forma planejada, contínua, e que os alunos tenham aulas mais lúdicas e prazerosas. Porém, sabe-se o quão difícil é a perseverança, vencer os desafios do dia a dia, vencer as dificuldades das mudanças.

A expectativa é que a experiência nessas turmas e nessa área do conhecimento se alastre para outras turmas e áreas, proporcionando dentro da escola uma mudança de paradigma, que vise à aprendizagem e não o acúmulo de informações.

Esta pesquisa possibilitou observar que existe um vasto campo a nossa frente, este projeto foi a semente lançada, que a pesquisadora espera desabrochar e se alastrar. É necessário germinar, e nós como educadores temos este papel na sociedade.

### **Referências**

- ALMEIDA, F. J. R.; COELHO, A. F. M.; CANAVARRO, J. M. P. A dimensão psicológica da informatização organizacional: um estudo empírico de empresas portuguesas. In: ENANPAD, 6., 2002, Salvador. Anais. Salvador: [s.n.], 2002.
- ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. Web Currículo: Integração de Mídias nas Escolas com base na Investigação de Fatos Científicos para o fazer Científico. Currículos - Teorias e Práticas. Rio de Janeiro: LTC, 2012, p.125 e p.131
- BEZERRA I. M. P. State of the art of nursing education and the challenges to use remote technologies in the time of corona virus pandemic. J Hum Growth Dev. 2020; 30(1):141-147. DOI: <http://doi.org/10.7322/jhgd.v30.1008>. Acesso em 11 de março de 2020.

DAVIS, F. D. Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, v. 13, n. 3, p. 319-339, 1989.

GALVÃO, E. F. C.; GALVÃO, J. B. Pesquisa Intervenção e Análise Institucional: alguns apontamentos no âmbito da pesquisa qualitativa. *Revista Ciências da Sociedade (RCS)*, Vol. 1, p.54-67, Jan/Jun 2017

GÓMEZ, A. I. P. Educação na Era Digital: A Escola Educativa-Porto Alegre:Penso. 2015.

LARA, P. J. Os Desafios da Educação de Jovens e Adultos na Sociedade da Informação. 2010. Disponível em: [http://need.unemat.br/4\\_forum/artigos/pedro.pdf](http://need.unemat.br/4_forum/artigos/pedro.pdf) acessado em 16 de março de 2020.

LOPES, J. A Introdução da Informática no Ambiente Escolar. Artigo enviado ao Clube do professor em 23 de fevereiro de 2004. Disponível em: <http://www.clubedoprofessor.com.br/artigos/artigojunio.htm>. Acesso em: 03 junho de 2018

MORESI, E. Metodologia da Pesquisa, Brasília, 2003, Universidade Católica De Brasília – UCB, Pró-Reitoria De Pós-Graduação – PRPG Programa De Pós-Graduação Stricto Sensu em Gestão do Conhecimento e Tecnologia da Informação. Disponível em: <https://docplayer.com.br/889693-Metodologia-da-pesquisa.html>. Acesso em: 14/02/2019.

SANTOS, J. D. A; ROSA, A. C.; MELO, A. K. D. O Uso das Tecnologias na Educação de Jovens e Adultos: Reflexões Sobre um Relato de Experiência. 3º simpósio educação e comunicação – infoinclusão: possibilidades de ensinar e aprender. 17 a 19 de setembro de 2012.

SILVA, P.; PIMENTEL, V.; SOARES, J. A Utilização do Computador na Educação: aplicando o Technology Acceptance Model (TAM). *Biblionline*, João Pessoa, v. 8, n. esp., p. 263-272, 2012.

Enviado em 31/08/2020

Avaliado em 15/10/2020

## **POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL EM ESCOLA DO CAMPO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DA ESCOLA MUNICIPAL DE TEMPO INTEGRAL CAMPO VERDE**

**Meire Lúcia Andrade da Silva<sup>10</sup>**  
**Robson Vila Nova Lopes<sup>11</sup>**

### **Resumo**

O presente artigo tem como finalidade apresentar resultados parciais de pesquisa educacional acerca das políticas e gestão da educação em tempo integral em escola do campo, especificamente, o relato de experiência da Escola Municipal de Tempo Integral Campo Verde, no Município de Miracema do Tocantins. Desse modo, o objetivo é relatar o processo de implantação e funcionamento da primeira escola do campo com atendimento em tempo integral, abordando a dimensão pedagógica e curricular, descrevendo os fatores de (in) sucesso. A pesquisa denomina-se qualitativa e quantitativa, os dados foram levantados através de análises documental tendo como base o Projeto Político Pedagógico da escola, e fundamentado por teóricos e legislações que discutem a gestão e políticas públicas da educação do campo em tempo integral.

**Palavras-chave:** Políticas gestão educacional. Educação do campo. Educação Integral.

### **Abstract**

This article aims to present partial results of educational research on the policies and management of full-time education in school field, specifically, the experience report of the School of Integral Field Green Time in Miracema Municipality of Tocantins. Thus, the goal is to report on the implementation process and operation of the first field school with full-time attendance, addressing the pedagogical and curricular dimension, describing the factors (in) success. The survey is called qualitative and quantitative data were collected through documentary analysis based on the Pedagogical Political Project of the school, and based on theoretical and laws that discuss management and public policy education field full time.

**Keywords:** Policies and education management. Educationfield. Integral Education.

### **Introdução**

O presente artigo tem como finalidade apresentar resultados parciais de pesquisa educacional acerca das políticas e gestão da educação em tempo integral em escola do campo, especificamente, o relato de experiência da Escola Municipal de Tempo Integral Campo Verde, no Município de Miracema do Tocantins.

A referida pesquisa objetiva relatar o processo de implantação e funcionamento da primeira escola do campo com atendimento em tempo integral, abordando a dimensão pedagógica e curricular, descrevendo os fatores de (in) sucesso.

---

<sup>10</sup>Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Mestra em Educação (2019) pela Universidade Federal do Tocantins (PPGE/UFT). Professora na Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Gurupi-TO.

<sup>11</sup>Mestre em Educação pela UNB e graduada em Pedagogia pela UFT. Pesquisadora do Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação Municipal (EPEEMun./UFT) e do Grupo de Estudo sobre Globalização da Educação (GepMundi./UnB).

Denomina-se qualitativa e quantitativa, os dados foram levantados através de análises documental tendo como base o Projeto Político Pedagógico da escola, e fundamentada por teóricos e legislações que discutem a gestão e políticas públicas da educação do campo em tempo integral.

Diante do exposto, a intencionalidade em estudar sobre o tema é o fato de sermos pesquisadores na área de gestão municipal, bem como, a vivência com o processo de planejamento e implantação da primeira escola em tempo integral na rede. Junto a isto, referenciamos a autora Lagares (2008, p.37), onde afirma que “uma política municipal de educação é mais abrangente do que as normas ou os procedimentos formais propostos para organizar a educação. Implica, também, o planejamento, administração, manutenção, acompanhamento”.

Desse modo, os resultados encontrados neste estudo estão apresentados em várias seções, além desta introdução e de algumas considerações finais sendo: Políticas e gestão da educação: Marcos legais da educação em tempo integral e conceito histórico da educação no campo; Contextualização da educação do campo no município de Miracema e o efetivo processo de integralização da primeira escola em tempo integral na rede de ensino.

### **Políticas e gestão da educação: Marcos legal da educação em tempo integral e conceito histórico da educação no campo**

Para Dourado (2007, p. 7), a educação é essencialmente uma prática social presente em diferentes espaços e momentos da produção da vida social. Nesse contexto, a educação escolar, objeto de políticas públicas, cumpre destacado papel nos processos formativos por meio dos diferentes níveis, ciclos e modalidades educativas. Mesmo na educação formal, que ocorre por intermédio de instituições educativas, a exemplo das escolas de educação básica, são diversas as finalidades educacionais estabelecidas, assim como são distintos os princípios que orientam o processo ensino e aprendizagem, pois cada país, com sua trajetória histórico-cultural e com o seu projeto de nação, estabelece diretrizes e bases para o seu sistema educacional.

Na visão de Ferreira e Aguiar (2001 *apud*, CURY 2001, p. 43), a sociedade brasileira vem se tornando cada vez mais complexa. Com isto o próprio sistema educacional se complexifica e se diversifica, postulando a presença mais consciente de seus sujeitos e de pessoas nele interessados. Um elemento constante desta complexificação é a gestão desde as dos sistemas até as das unidades escolares. Ainda na visão do autor a gestão de qualquer setor institucionalizado conta, entre outros fatores, com a legislação como forma de organizar-se e de atender regularmente a objetivos e finalidades.

Neste contexto, Lagares (2008, p.26), afirma que na história do país e da organização e da gestão de sua educação escolar, as ideias, as práticas e o processo efetivo de institucionalização da educação em âmbito municipal são questões que oscilam historicamente em decorrência das questões acerca de centralização e de descentralização político-administrativa no país. Assim, a legislação brasileira muito avançou nas últimas décadas para tornar a Educação Integral um direito de todos os cidadãos brasileiros. Os marcos legais dispostos apoiam gestores públicos, escolas e comunidades de todo o país a implementarem ações e programas que contemplem todas as dimensões do sujeito no processo educativo. Sendo:

- a) Constituição Federal /1988 contém três artigos que fazem referência à educação integral, mesmo não descrevendo o conceito no texto, Artigo 205 da Carta Magna; Artigo 206 é citada a gestão democrática do ensino público, o que também dialoga diretamente com a educação integral; O artigo 227 é o que mais responde ao conceito de educação integral, pois afirma que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar, entre outros, o direito à educação.
- b) Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Lei n.º 9089/1990) promulgado em 1990, em seus artigos 53 e 59 também reforça a educação integral, assim versa que.

Art. 53º. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes [...]o acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

[...]Art.59º. Os municípios, com apoio dos estados e da União, estimularão e facilitarão a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude.

Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (Lei n.º 9394/1996) aprovada em 1996 e, em sua composição, os artigos 34 e 87 dizem respeito à educação integral. O Artigo II da LDB afirma que a educação tem como finalidade o pleno desenvolvimento do educando e prepará-lo para exercer sua cidadania, o que também prevê uma educação que dialogue com os diversos setores da sociedade. Já os artigos 34 e 86 trazem como agenda que o ensino fundamental seja oferecido em tempo integral de forma progressiva.

a) Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) aprovado em 2007, no Governo Lula, e tem como objetivo melhorar todas as etapas da educação básica no Brasil. Dentre as ações de melhoria inclusas no PDE, destaca-se o Programa Mais Educação, que prevê a ampliação da educação em tempo integral no país, atuando como um indutor de um programa de educação integral para todas as escolas brasileiras.

b) Plano Nacional de Educação (I) Lei nº 10.172, aprovado em 2001, o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) desde a redemocratização do Brasil vigorou até 2010 e, dentre suas metas, propunha a meta II (sobre a Educação Fundamental) que previa um modelo de educação em turno integral para a modalidade de ensino.

c) Decreto 6.253, de 13/11/2007–Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e Portaria 873, de 1º de julho de 2010 – Financiamentos da Educação Integral. Aprovado em 2007, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) tem como objetivo destinar recursos para todas as etapas da Educação Básica Pública, em 1º de julho de 2010, foi aprovada também uma portaria prevendo financiamento para a implantação da educação integral.

d) Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13005/2014, o II Plano Nacional traz um avanço para a Educação Integral, tornando essa modalidade da educação uma meta a ser atingida em todo o país. O PNE II prevê na meta de número 6, a oferta de educação em tempo integral para no mínimo 50% das escolas públicas e o atendimento de ao menos 25% dos estudantes de educação básica do Brasil.

e) Plano Municipal de Educação (PME) Lei nº 409/2015, traz a mesma Meta do PNE e sete estratégias em âmbito municipal.

Diante do exposto, é importante destacar que a educação integral no município de Miracema estava planejada no plano de governo da Prefeita Magda Regia Silva Borba, juntamente com Educação do Campo e da reflexão sobre suas práticas, entre elas da escola.

Brasil (2012, p.4), afirma que construir uma política de educação do campo referenciada na grande diversidade das populações rurais brasileiras é uma tarefa a que o Ministério da Educação, juntamente com os sistemas públicos de ensino e os movimentos sociais e sindicais do campo, tem se dedicado com grande zelo em virtude do reconhecimento da enorme dívida do poder público em relação ao direito dos povos do campo à educação.

Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB 9394/96, afirma em seu artigo 1º que: “A educação deve abranger 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”. Nos artigos 23, 26 e 28 da mesma lei versam, sobre especificidade e diversidade do campo considerando diversos aspectos: sociais, culturais, econômicos, gêneros, gerações e etnias. Em consonância a LDB 9394/96, destacam-se:

a) A Resolução nº. 03/97, do Conselho Nacional de Educação, que dispõe sobre os direitos dos profissionais da educação com formação de nível médio, na modalidade Normal, em relação à prerrogativa do exercício da docência para atuar nas escolas do campo.

b) Parecer CNE/CEB nº36/2001 e Resolução CNE/CEB nº 1/2002 que institui Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo.

c) Parecer CEB/CNE/MEC nº. 1/2006 que expõe motivos e aprova dias considerados letivos na Pedagogia da Alternância.

d) Decreto nº 6.040, de 2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, contempla as especificidades e o contexto para uma educação do campo.

e) Resolução nº. 02, de 28 de abril de 2008, que estabelece Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o desenvolvimento de Políticas Públicas de atendimento à Educação Básica do Campo.

f) Parecer CNE/CEB nº 3, de 18 de fevereiro de 2008, que dispõe das orientações sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos.

g) Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nos 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória no 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei no 8.913, de 12 de julho de 1994.

h) Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

i) Decreto 7.352 de 04 de novembro de 2011, que dispõe de uma Política Pública de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA.

Contudo, é possível afirmar que as diretrizes operacionais para educação básica das escolas no campo constituem-se como marcos legais que orientam a respeito das diferenças e de uma política de igualdade, tratando a qualidade da educação escolar na perspectiva da inclusão. Na legislação brasileira a educação do campo é tratada como educação rural, cujos espaços são da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, no entanto, ultrapassa-os ao incorporar os espaços pesqueiros, extrativistas, ribeirinhos e caiçaras. Sendo assim, o campo passa a ser considerado como um espaço de inter-relação entre os seres humanos e as práticas que constroem e reconstróem condições específicas da sua existência social perpassada pela dimensão humana, entendendo que as diretrizes são subsídios que devem ser usados na construção da proposta pedagógica que de fato contemple os povos do campo.

### **Contextualização da educação do campo no município de Miracema e o efetivo processo de integralização da primeira escola em tempo integral na rede de ensino**

Lagares (2008, p. 50-51) conceitua que o texto do PNE explicita a responsabilidade dos Municípios desde a definição de seus objetivos e prioridades, ao enfatizar atribuições, como a garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de sete a quatorze anos e a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram, assegurando-lhes o ingresso, a permanência e a conclusão; a erradicação do analfabetismo; a ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino, incluindo-se a educação infantil; a extensão da escolaridade obrigatória para crianças de seis anos de idade; a valorização dos profissionais da educação; o desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino.

Ainda na visão da autora os objetivos e metas definidos pelo PNE tornam ainda mais claras as responsabilidades dos Municípios. E assim, enfatizamos a Meta nº 6 do PNE e PME, que diz: “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica”.

Desse modo, a gestão municipal (2013-2016), lançou em seu plano de governo ações para educação, dentre elas, implantação de educação integral na rede, e melhorias no atendimento as escolas do campo. Implantado em 1948, o município atuou até o ano de 2004 sem ter sistema de educação próprio, e após instituído o sistema municipal de educação não havia na rede nenhuma escola atendendo educação na modalidade integral.

Desta feita, no ano de 2014 na gestão da Prefeita Magda Régia Silva Borba e do Secretário Municipal da Educação Professor Robson Vila Nova Lopes foi planejada e implantada a primeira escola em tempo integral localizada no campo, denominada Escola Municipal de Tempo Integral Campo Verde, que passaremos a discorrer acerca de sua criação até os dias atuais.

Com base na análise do Projeto Político Pedagógico (20016, p. 19) a Escola Municipal de Tempo Integral Campo Verde, teve sua origem na Fazenda Campo Verde, região da Ilha da Ema a 20 km de distância de Miracema do Tocantins, onde residiam em média dezenove famílias, com aproximadamente cem pessoas residindo na referida Fazenda. A comunidade era bem religiosa e cultivavam as rezas bem como as festas religiosas, e o trabalho se constituía da agricultura familiar.

O lazer era o futebol de campo e nas rezas que culminavam as danças, banho no córrego conhecido por Grande, nos finais de semana também, propiciava em especial aos domingos passeios na casa dos parentes e ou amigos.

Mediante as crianças já terem idade para frequentar a escola, e com acesso difícil justificou-se no ano de 1975, a instalação da escola na sede da Fazenda, recebendo o nome de “Escola Municipal Campo Verde”, com a estrutura física de pau a pique, o teto coberto por palha de babaçu com apenas uma (01) sala de aula, não continha instalações hidráulicas e sanitárias. Na estrutura funcional e pedagógica contava com uma professora, e quinze alunos a qual oferecia o primário de 1ª a 4ª série, período matutino com turmamultisseriado, por falta de estrutura física e humana não eram servidas merenda escolar.

Após oito (08) anos de funcionamento em um dos mandatos do prefeito Boanerges Moreira de Paula, foi construída em alvenaria a nova sede da escola, ficando assim dividida: duas (02) salas de aula, uma (01) cantina, banheiros, um (01) alpendre o qual era utilizado para servir o lanche, todos coberto por telha, não tinha energia, mas as salas eram bem ventiladas e com boa claridade.

Quanto à estrutura pedagógica a escola contava com uma servidora que acumulava a função de direção, coordenação pedagógica e professora, também com uma professora que auxiliava no desenvolvimento das aulas. Os serviços de secretaria eram de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), neste período estimava-se de quarenta e cinco (45) alunos matriculados no regime de turma multisseriada de 1ª a 4ª série, período matutino.

Com a instalação da Usina Hidrelétrica Luís Eduardo Magalhães (UHLEM), a fazenda fazia parte da área a ser atingida pelo lago. Iniciaram-se os preparativos de desocupação da referida fazenda, com várias palestras informativas e cursos inclusive em Horticultura. Após a conclusão da Usina Hidrelétrica do Lajeado a *Investico* indenizou as famílias, desapropriando-as de suas terras, em contrapartida, as famílias foram transferidas para o Reassentamento Mundo Novo a 23 km de Miracema do Tocantins, sendo este constituído de dezenove (19) casas no seu respectivo lote que corresponde a quatro (04) etiquetas de terra. E por sua vez a escola veio junto, trazendo o mesmo nome.

É nesse espaço que cada família desenvolve sua agricultura familiar a qual mesmo com as condições de trabalho precárias por não disponibilizar de maquinários para a lida, é realizado o plantio de mandioca para a produção de farinha, milho para consumo e alimentar os animais; abóbora; feijão e arroz todos para o consumo e venda destes produtos. São poucas as famílias que tem gado; o cultivo de horta é valorizado para a subsistência.

Existe um pedaço de terra para o plantio comunitário que é usado individualmente, no tocante às normas e Leis o Reassentamento tem o amparo de uma associação de moradores. No que se refere aos meios de comunicação os moradores do Reassentamento são bem subsidiados, pois, eles têm acesso à antena parabólica, TV, rádio, celular e internet. Com relação ao saneamento básico é precário, já em relação à saúde, as famílias contam com dois (02) agentes de saúde e com o Programa Saúde da Família Rural uma vez ao mês em parceria com a Secretaria Municipal de saúde.

Em janeiro de dois mil e um (2001), quase todas as famílias receberam sua casa própria construída em alvenaria e coberta de telha com instalações hidráulicas e sanitárias, a

Investiu também, construiu a parte física da Escola Municipal Campo Verde, com seis (06) salas de aula, uma (01) sala de professores, uma (01) cantina, uma (01) biblioteca, um (01) depósito para armazenar os alimentos do lanche, um (01) banheiro para funcionários, um (01) banheiro feminino, um (01) banheiro masculino para os alunos, um (01) saguão para o uso de atividades realizadas na escola e a horta escolar.

No quadro de diretores a Escola Municipal Campo Verde contou com nove (9) diretoras tendo como gestora a Professora Varceny Dias Pereira. No quadro funcional de docência dispõe-se atualmente com (07) professores (06 com formação específica – Pedagogia, Educação Física e Artes e uma com magistério cursando Pedagogia-PARFOR), uma (01) coordenadora pedagógica (licenciada em Pedagogia), uma (01) secretária (nível médio), uma (01) auxiliar de brinquedoteca (nível médio), uma (01) auxiliar de informática (nível médio), uma (01) gestora (Graduada em Gestão Pública e licenciando-se em Pedagogia), uma (01) auxiliar de serviços gerais, três (03) merendeiras, (04) quatro vigilantes (todos com ensino fundamental), totalizando 21 servidores.

A modalidade de Ensino de Tempo Integral exige um período maior de permanência do aluno em contato com o contexto escolar. Entretanto, essa proposta está organizada para (07) horas diárias de permanência do aluno na unidade escolar. Funciona em Período Integral: das 08h00min h às 17 h 00min (Currículo Básico) e o Almoço: 12h15min às 13h 15min. Atualmente atende em média noventa e oito (98) alunos da pré-escolar ao 5º ano do ensino fundamental, agrega as crianças e jovens do Reassentamento e das fazendas vizinhas e algumas da cidade, através do transporte escolar, mantido pela Secretária Municipal de Trânsito e Transporte, gerenciado pela Secretária Municipal de Educação (SEMED).

No que se refere à estrutura organizacional da escola, Saviani (2011, p.4), afirma que a diferença de grau de autonomia não significa redução de importância para as instâncias que detêm menor autonomia. É comum afirmar-se que o município é a instância mais importante, pois é aí onde, concretamente, vivem as pessoas.

Assim Lagares (2008, p. 145), corrobora afirmando que a “instância municipal vai tornando-se co-responsável pelo planejamento, organização, administração, manutenção, desenvolvimento, acompanhamento e avaliação da educação brasileira, conforme se posicionam em relação às suas ideias e práticas, institucionalizando-as efetivamente”.

Neste sentido, apresentamos a estrutura organizacional da escola, com ênfase na parte pedagógica e organização do currículo escolar.

O Projeto Político Pedagógico (2016, p.13), afirma que foi construído conforme as necessidades de organizar o trabalho escolar, contemplando as quatro dimensões que são: Pedagógica, Administrativa, Jurídica e Financeira, integrando todos os seus segmentos de modo que a Unidade Escolar possa assumir suas responsabilidades, sem esperar que as esferas administrativas superiores determinem suas iniciativas, mas que continue oferecendo as condições essenciais para o desenvolvimento de suas ações de ensino aprendizagem.

O PPP (2016, p. 13), deixa claro que foi elaborado com a participação da comunidade escolar por meio de reuniões, contemplando estudo e discussões, sugestões e críticas no decorrer de dois anos podendo ser reestruturado e construído alguns projetos de acordo com a realidade e necessidade da escola.

Dessa forma, para sua construção foram observadas a realidade atual da unidade escolar e as problemáticas diagnosticadas no momento do levantamento de informações que demonstram o trabalho pedagógico da escola como um todo, tendo como principal objetivo definir toda a linha de ação do processo de ensino e aprendizagem. A formação e a integração dos alunos da Escola Municipal de Tempo Integral Campo Verde estar pautada na formação da cidadania, permitindo a realização de diversas atividades educativas, de forma que o universo de referência do aluno seja significativo em todo tempo-espaço utilizado na escola.

Com relação ao perfil da clientela/comunidade, segundo o PPP (2016, p. 20) é constituído na sua maioria por jovens, poucas pessoas idosas e poucas crianças. O costume cultural desta comunidade se restringe as rezas de São Lazaro e São Sebastião, bem como os cultos evangélicos, as festas juninas que fica a cargo da escola local. Em referência ao lazer, os jovens e adultos jogam futebol de campo nos finais de semana, banho e pescam no rio Providência, fazem visitas nos vizinhos e parentes que antes era todo final de semana, agora está cada vez mais raro. Com relação ao nível de escolaridade a maioria dos pais de família tem somente o ensino fundamental.

No que se refere ao número de alunosmatriculados entre os anos de 2013 a 2016, os dados seguem expostos na tabela nº 01.

<b>Ano</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>
Pré-escolar I	-	08	12	9
Pré-escolar I	-	10	24	8
1º	04	12	15	18
2º	05	07	08	19
3º	07	11	12	18
4º	05	09	10	13
5º	05	12	81	13
6º	07	-	-	-
7º	07	-	-	-
8º	05	-	-	-
9º	05	-	-	-
<b>Total</b>	<b>50</b>	<b>69</b>	<b>81</b>	<b>98</b>

Tabela nº 01 – fonte: Secretaria Escolar/PES (2013/2016).

Com base na tabela nº 01 percebe-se que até o ano de 2013 a escola atendia do 1º ao 9º ano com um pequeno número de alunos. Notou-se também que não atendia no campo a educação infantil, conforme versa a LDB/9394/96. Notou-se ainda, a elevação no quantitativo de alunos após sua integralização.

No que concerne, a Gestão Pedagógica: planejamento e ações pedagógicas. Conforme o PPP (2016), na dimensão pedagógica é abordado o ideário da instituição, sua proposta de trabalho, o planejamento pedagógico anual, os componentes curriculares constituídos por disciplinas ou conteúdos programáticos, a metodologia, o sistema de avaliação e os projetos que são desenvolvidos durante o ano letivo. Como a proposta pedagógica considera alguns valores imprescindíveis, como o direito à educação e à consciência de que todos os alunos são capazes de aprender, foi estabelecido como meta diminuir ainda mais a taxa de evasão e repetência.

Sobre a Proposta Curricular, o PPP (2016), afirma que o currículo é visto como o conjunto de aprendizagens a serem desenvolvidas, é constituído em consonância aos componentes curriculares obrigatórios, segundo a legislação em vigor e aos objetivos para atingir a proposta pedagógica estabelecida. A Proposta da Educação Infantil está em fase de reestruturação, já a Proposta para a educação integral, o município ainda não elaborou, vem trabalhando com a proposta pedagógica e curricular do Estado e ainda com a matriz curricular do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental que é composta pelas disciplinas: Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências, Matemática, Educação Física, Educação Corporal, Arte, Ensino Religioso, Dança, Música e Teatro, Horticultura e Sistema de Criação, Produção Textual e Artes Visuais. Todas fazem parte da Base Nacional Comum Curricular.

A avaliação dos alunos é realizada de forma constante e contínua no decorrer de todo o ano letivo, através das verificações dos conteúdos que estão sendo estudados. É realizada: Avaliação somática, um dos exemplos mais conhecidos é a prova objetiva (os mais variados tipos de testes, relatórios, questionários). Avaliação formativa, que pretende acompanhar o processo de aprendizagem, o crescimento e a formação dos alunos; esta é feita através de observação diária e ficha do aluno; ficha para o parecer descritivo do desempenho do aluno por área do conhecimento; ficha para o parecer final do aluno, avaliações bimestrais, e estudos de recuperação. A avaliação como já descrevemos é processo contínuo devendo prevalecer os aspectos qualitativos. Com base neste pensamento o estudo de recuperação é oferecido a todos os educandos, sempre que o educador notar deficiências no processo é paralelo. Controle de frequência um educando será promovido para a série seguinte se tiver frequência igual ou superior a setenta e cinco por cento da carga horária anual. Assim sendo e com o objetivo de contribuir para o processo de avaliação do desempenho do aluno durante a trajetória escolar, nas diferentes áreas do conhecimento, seguem algumas questões que devem nortear a Prática Pedagógica.

Ainda em análise ao PPP (2016), foi possível perceber que o acompanhamento pedagógico aos professores, é realizado pelo coordenador pedagógico nos momentos destinados ao planejamento, sendo o papel do coordenador pedagógico um agente transformador, formador e mediador da ação pedagógica, devendo este, estimular a renovação e a melhoria do processo de ensino aprendizagem, visando o sucesso dos educandos, a organização e a gestão do trabalho pedagógico.

Dessa forma, a proposta curricular da escola destina-se ao desenvolvimento do currículo voltado para as diretrizes curriculares e atualizada para atender as expectativas de ensino aprendizagem dos alunos. Oferecendo ao educando conhecimento pedagógico e atendendo à realidade escolar, sendo, trabalhado de forma contextualizada, buscando alternativas de solucionar as diferenças de aprendizagens, dentro do objetivo maior que é formar sujeitos críticos, buscando um currículo que favoreça as diversas áreas do conhecimento.

Assim, a equipe escolar utiliza os resultados para refazer suas ações metodológicas, estabelecendo expectativas de aprendizagem, baseadas nas diretrizes curriculares. Para tanto, o aproveitamento escolar é avaliado e acompanhado aluno por aluno e mediante os resultados por eles obtidos em cada disciplina é feita a avaliação do desempenho no processo de ensino e aprendizagem.

## À guisa da Conclusão

Com base nos estudos realizados, bem como na análise realizada no PPP (2016), foi possível notar que existem muitos pontos fortes e algumas questões a serem melhoradas e/ou conquistadas, à medida que metas e planos de ação sejam projetados para estes fins. De todos os pontos levantados, os mais marcantes e que o grupo acredita ser o diferencial da escola são aqueles que convergem para a alta expectativa na aprendizagem dos alunos. Os pontos fortes elencados no PPP (2016) são: a escola pauta a aprendizagem dos alunos por sequências de atividades; há boa limpeza e manutenção da mesma; prontidão e eficiência da equipe de auxiliares de serviços gerais, interação da equipe da escola; frequência dos alunos; ambiente de tranquilidade; aceitação de grupo e liberdade expressão; bons resultados nas avaliações externas; e excelente resultado no Prêmio Gestão e assistência quanto aos materiais. Um dos grandes desafios no processo ensino aprendizagem são casos isolados de evasão; o sistema de rodízio implantado no ano de 2016; problemas econômicos, sociais e familiares fazem com que a escola receba um grande número de alunos com dificuldades de aprendizagem e falta de interesse e/ou distúrbios comportamentais, por isso, grande parte dos esforços volta-se para o atendimento destes alunos, sua socialização e avanços no processo educacional.

Dentre os fatores que influenciam negativamente o bom andamento da escola em tempo integral, é possível apontar a necessidade de adequação e melhoria na infraestrutura; construção de uma quadra esportiva na área da escola e melhoria do estacionamento.

Conforme a análise realizada no PPP da Escola Municipal de Educação Integral Campo Verde, foi possível observar que o mesmo é estruturado como instrumento que caracteriza as diretrizes do processo de ensino e aprendizagem, tendo como referencial a sua realidade, a de seus alunos e as expectativas e possibilidades, acreditando na escola como vínculo de educação e sua integração na comunidade em que vive, onde a realização do ser humano está baseada nos princípios e valores éticos, moral e social.

## Referências

- BRASIL. Assembleia Nacional Constituinte. **Constituição Federal**, de 5 de outubro de 1988. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em: 23 jan. 2016.
- \_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996b. Disponível em: <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em: 23 jan. 2016.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Parecer CNE/CEB nº 36/2001, de 04/12/2001. Disponível em <[http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn\\_parecer\\_36\\_de\\_04\\_de\\_dezembro\\_de\\_2001.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_36_de_04_de_dezembro_de_2001.pdf)> Acesso em 06.01.2016.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Ministério do desenvolvimento Agrário. Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Decreto nº 7.352/2010, de 04/11/2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm)> Acesso em 06.01.2016.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Lei nº 12.960 de 27/03/2014. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2014/lei/l12960.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l12960.htm)>. Acesso em 06.01.2016.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Educação das Relações Étnico-Raciais - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena. Parecer CNE/CP nº 3/2004. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>> Acesso em 06.01.2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Educação das Relações Étnico-Raciais - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>> Acesso em 06.01.2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Lei 10.639/2003. Altera a Lei 9394/1996. Disponível em <[http://www.mpma.mp.br/arquivos/CAOPDH/Leis\\_10.639\\_2003\\_inclus%C3%A3o\\_no\\_curr%C3%ADculo\\_oficial\\_da\\_Hist%C3%B3ria\\_e\\_Cultura\\_Afrobrasileira.pdf](http://www.mpma.mp.br/arquivos/CAOPDH/Leis_10.639_2003_inclus%C3%A3o_no_curr%C3%ADculo_oficial_da_Hist%C3%B3ria_e_Cultura_Afrobrasileira.pdf)> Acesso em 06.01.2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Lei 11.645/2008. Altera a lei 10639. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm)> Acesso em 06.01.2016

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola (Parecer CNE/CEB nº 16/2012). Disponível em <[http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes\\_curric\\_educ\\_quilombola.pdf](http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_quilombola.pdf)> Acesso em 06/01/2016

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Resolução nº 8/2012. Disponível em <<http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares>> Acesso em 06/01/2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <[http://www.riogrande.rs.gov.br/smed/wp-content/uploads/2013/04/ldb\\_7ed.pdf](http://www.riogrande.rs.gov.br/smed/wp-content/uploads/2013/04/ldb_7ed.pdf)> Acesso em 06/01/2016.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP. Panorama da educação no campo. Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil. Brasília, DF. 2014. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em 05/05/2016.

\_\_\_\_\_. DIRETRIZES Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, Brasília, 2002.

DOURADO, Luiz Fernando (Coordenador), OLIVEIRA, João Ferreira de, SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação: conceitos e definições** – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2001. 3ª. Ed.

GADOTTI, Moacir. **Pressupostos do Projeto Político Pedagógico**. In MEC, Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos. Brasília, 2000.

LAGARES, Rosilene. **Organização da educação municipal no Tocantins: entre a conservação de redes e o processo efetivo de institucionalização de sistemas**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás (UFG). Goiânia, Goiás, 2008.

MIRACEMA DO TOCANTINS. Câmara de Vereadores. **Lei nº 409**, de 27 de maio de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Miracema do Tocantins. Miracema do Tocantins, Tocantins. 2015c. (Documento Impresso).

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal da Educação. **Regimento Escolar Padrão**, de 01 de janeiro de 2014. Garante a efetivação democrática na elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos das Unidades Escolares da rede municipal de ensino. Miracema do Tocantins, Tocantins. 2014b. (Documento Impresso).

\_\_\_\_\_. Câmara de Vereadores. **Lei nº 111-A/2004**, de 06 de janeiro de 2004. Institui o Sistema Municipal de Ensino de Miracema do Tocantins. Miracema do Tocantins, Tocantins, 2004a. (Documento Impresso).

\_\_\_\_\_. Conselho Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógica da Escola Municipal de Educação Integral Campo Verde**. Miracema do Tocantins, Tocantins, 2016. (Documento Impresso).

SAVIANI, Demerval. **Plano Nacional de Educação, a Questão Federativa e os Municípios: O Regime De Colaboração e as Perspectivas da Educação Brasileira**. 6º Fórum Internacional de Educação da Região Metropolitana de Campinas e 1º Fórum de Educação de Paulínia, em 29 de agosto de 2011. Disponível em

<[http://www.6forumrmc.org.br/files/programacao/Dermeval\\_Saviani.pdf](http://www.6forumrmc.org.br/files/programacao/Dermeval_Saviani.pdf)> Acesso em: 05 jan. 2016.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples**. RBPAAE – v.23, n.1, p. 53-69, jan./abr. 2007. Texto elaborado para apresentação na mesa-redonda: “Políticas e Gestão da Educação Básica”. IV Seminário Regional de Política e Administração da Educação do Nordeste e V Encontro Estadual de Política e Administração da Educação do Rio Grande do Norte, promovidos pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), em Natal, RN, 02 de julho de 2016.

Enviado em 31/08/2020

Avaliado em 15/10/2020

## ENVELHECER NO MAGISTÉRIO PÚBLICO: DOCENTES DO IFTO – PALMAS –TO

Pabla Cassiangela Milhomem<sup>12</sup>  
Jocyleia Santana dos Santos<sup>13</sup>

### Resumo

Este trabalho tem como objetivo apresentar/narrar as memórias de professores do Instituto Federal do Tocantins em Palmas (TO), que estão em processo de aposentadoria e exercem docência na Instituição de Ensino Superior. A abordagem é qualitativa com natureza descritiva e procedimentos metodológicos baseados no método de pesquisa da história oral, que é esclarecido por Thompson (2002, p. 9) como “a interpretação da história e das mutáveis sociedades e culturas através da escuta das pessoas e do registro de suas lembranças e experiências”. Utiliza-se a história oral temática baseada em Santos (2008), Alberti (2005), Minayo (2001) e Triviños (1987) com foco na história oral temática, por compreender que esse método de pesquisa se compromete a esclarecer o tema estudado a partir de um ponto de vista, a fim de atender o objetivo pretendido. Para Alberti (2005, p. 37), “as entrevistas temáticas são aquelas que versam prioritariamente sobre a participação do entrevistado no tema escolhido com roteiro de entrevistas semi-estruturado com as questões sobre a cultura escolar existente nas instituições de ensino, as relações sociais e profissionais com também as relações intergeracionais”. Nesse sentido, as lembranças dos velhos – verdadeiros guardiões da memória de um povo – passam a ser objeto de evocação das vivências individuais e/ou coletivas. Ressalta-se a obra *Memória e Sociedade: lembranças de velhos* de Ecléa Bosi (1983) onde se discute que as pessoas da terceira idade teriam uma história social com momentos bem definidos, enquanto os jovens estariam envolvidos em conflitos cotidianos. Halbwachs (1968) teórico utilizado que se opõe ao sentido da evocação do velho frente à do adulto. Assim, o “velho” deixa de ser um membro ativo, resta-lhe, dentro do grupo social, a função de recordar. Bosi (1983) afirma que o homem ativo não se dedica muito à atividade de lembrar; já o velho, afastado da correria cotidiana, volta-se mais frequentemente à refacção do passado. Dessa forma, a ‘pressão dos preconceitos’ e ‘preferências das sociedades dos velhos’ podem ser camufladas por valores e padrões vigentes em uma sociedade que, por sua vez, é capaz de modelar a sua história de vida grupal e individual. Nas entrevistas, os professores narraram vivências e experiências que tiveram com as diferentes gerações em sala de aula. Conclui-se que as memórias dos professores sobre os saberes docentes e a socialização profissional são processos que no fazer pedagógico estão inter-relacionados e são indispensáveis para o exercício da prática docente cidadã.

**Palavras-chave:** Educação e Gerações, Professores Velhos, Tocantins.

### Resumen

Este trabajo tiene como objetivo presentar / narrar las memorias de profesores del Instituto Federal de Tocantins en Palmas (TO), quienes se encuentran en proceso de jubilación y se encuentran enseñando en la Institución de Educación Superior. El enfoque es cualitativo con un carácter descriptivo y procedimientos metodológicos basados en el método de investigación de la historia oral, que es clarificado por Thompson (2002, p. 9) como “la interpretación de la historia y el cambio de sociedades y culturas a través de la escucha de las personas y el registro de tus recuerdos y experiencias”. Se utiliza la historia oral temática basada en Santos (2008), Alberti (2005), Minayo (2001) y Triviños (1987) con un enfoque en la historia oral temática, pues se entiende que este método de investigación se compromete a esclarecer el tema estudiado en desde un punto de vista para alcanzar el objetivo previsto. Para Alberti (2005, p. 37), “las entrevistas temáticas son aquellas que tratan principalmente de la participación del entrevistado en la temática elegida con un guión de entrevista semiestructurado con preguntas sobre la cultura escolar existente en las instituciones educativas, relaciones sociales y profesionales con relaciones también intergeneracionales”. En este sentido, la memoria de los ancianos, verdaderos guardianes de la memoria de un pueblo, se convierte en objeto de evocación de experiencias individuales y / o colectivas. Se enfatiza la obra *Memoria y sociedad: memorias de ancianos* de EcléaBosi (1983), donde se argumenta que los ancianos tendrían una historia social con momentos bien

---

<sup>12</sup> Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Tocantins. (PPPGE/UFT- Palmas). Membro do Grupo de Pesquisa História, Historiografia Fontes de Pesquisa em Educação

<sup>13</sup> Pós- Doutora em Educação pela UEPA, Doutora e Mestre em História pela UFPE, Coordenadora do Mestrado em Educação - UFT. Professora do Doutorado em Educação da Amazônia (PGDEA/UFT) - Doutorado em Rede

definidos, mientras que los jóvenes estarían envueltos en conflictos cotidianos. Halbwachs (1968) usó un teórico que se opone al sentido de evocar al anciano versus al adulto. Así, el “anciano” deja de ser un miembro activo, queda, dentro del grupo social, la función de recordar. Bosi (1983) afirma que el hombre activo no se dedica mucho a la actividad de recordar; el anciano, alejado de las prisas diarias, recurre con más frecuencia a la refracción del pasado. De esta manera, la "presión del prejuicio" y las "preferencias de las sociedades de los ancianos" pueden camuflarse con los valores y estándares actuales en una sociedad que, a su vez, es capaz de moldear su historia de vida grupal e individual. En las entrevistas, los docentes narraron experiencias y vivencias que tuvieron con las diferentes generaciones en el aula. Se concluye que la memoria de los docentes sobre el saber docente y la socialización profesional son procesos que en la práctica pedagógica se interrelacionan y son indispensables para el ejercicio de la práctica docente ciudadana.

**Palabras clave:** Educación y Generaciones, Maestros Antiguos, Tocantins.

## Introdução

O ser humano, diferentemente dos outros animais, passa por um processo cultural que o torna capaz de aprender a aprender, adquirindo habilidades de criar, inventar e reinventar. Nesse panorama, entende-se que os indivíduos em todas as fases da vida têm a necessidade e a possibilidade de aprendizagem através de interações, o que os humaniza e qualifica no processo de desenvolvimento humano. Compreende-se, pois, que quanto mais busca-se aprender mais torna-se essencialmente humano.

Os outros seres vivos já nascem sendo o que definitivamente são o que não de ser irremediavelmente aconteça o que acontecer, ao passo que de nós humanos, o que parece mais prudente dizer é que nascemos para a humanidade [...] (SACRISTÁN, 2000, p. 24).

Desta forma surge a pesquisa em questão. Provocações como o acelerado processo de envelhecimento da população, a ampliação da expectativa de vida, das iniciativas das autoridades públicas em ampliar o limite etário para aposentadoria implicam em reflexões sobre os trabalhadores num foco amplo. Da proximidade com o trabalho do professor e diante das limitações necessárias à pesquisa, delimitou-se tais questionamentos para a profissão docente.

Emergem, deste modo, ponderações acerca do envelhecimento e sua relação com a prática docente, levando em consideração que, para além do fator envelhecimento biológico, sem dúvida, outros quesitos interferem em seu fazer, tais como as condições de trabalho precárias, salário baixo e, sob o prisma das práticas pedagógicas, sem dúvida, não pode ser negligenciada a importância das relações intergeracionais. A investigação sobre os impactos promovidos por tais elementos sobre o fazer docente apresenta questionamentos pertinentes para se avançar nos estudos em relação ao processo de envelhecimento no contexto de uma aposentadoria digna e na garantia de uma educação de qualidade.

Nessa perspectiva, a pesquisa desenvolveu-se no Instituto Federal de Educação e Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO), na cidade de Palmas, capital do Estado do Tocantins, na região central do Brasil. A instituição é resultante da integração da Escola Técnica Federal de Palmas (ETF) e da Escola Agrotécnica Federal de Araguatins (Eafa), sendo criada por meio da Lei nº 11.892/2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica em todo o país. Hoje, o IFTO possui oito campi e três campi avançados em pleno funcionamento, além de dezesseis polos de educação a distância no Tocantins.

O IFTO forma profissionais que atendem tanto às metas de desenvolvimento do país quanto às demandas da sociedade tocantina. Por isso, a integração entre ensino, pesquisa e extensão voltados para os arranjos produtivos locais, ganha destaque nesta instituição, proporcionando desenvolvimento educacional, científico e tecnológico ao Estado. Todos servidores da instituição são selecionados através de concursos públicos para provimentos das vagas existentes, desde a parte administrativa, pedagógica e professores.

### **Fundamentação teórica**

A educação é entendida como apropriação da cultura humana produzida historicamente, direcionada por uma determinada concepção teórica-metodológica; a prática pedagógica está articulada como uma pedagogia, que nada mais é que uma concepção filosófica da educação, tal concepção ordena os elementos que direcionam a prática educacional. Segundo Bueno (2007) a educação é “instrução; ensino; polidez; cortesia”. A educação dentro de uma sociedade não se manifesta somente como um instrumento de manutenção ou transformação social, necessita de pressupostos de conceitos que fundamentem e orientem os seus caminhos; esta sociedade deve possuir alguns valores norteadores de sua prática, sendo política e por consequência, deve ser democrática.

A educação brasileira obteve avanços expressivos e importantes quanto aos seus aspectos econômicos, sociais, históricos e culturais nas últimas décadas. Nesta acepção, é preciso compreender o processo educacional como a maneira de formar e aprender a construir o saber que será utilizado no contexto escolar, atendendo às novas demandas sócio-educacionais e visando o principal objetivo da educação, que é o processo de formação do cidadão. Nesse segmento, a escola tem como princípio a possibilidade de relacionar uma vivência intergeracional entre seus atores.

Para melhor discussão é importante compreender como a concepção de velho e velhice é construída histórica e socialmente no Brasil, expondo os significados e as conceituações sociais da velhice, cumpre destacar que ao longo da história da humanidade, os aspectos, os signos ligados à velhice desde os tempos da Babilônia até os dias atuais passou e passa por diversos significados para as sociedades, sendo considerado por sua vez, desde sábio e ancião a um fardo inútil e obsoleto sem prestígio social algum.

Comumente se considera o envelhecer as pessoas de idade mais avançada. Todavia, o envelhecimento é um processo inerente ao ser humano, que acontece diariamente desde o nascimento e só termina com a morte. Pode-se afirmar que é o único termo passível de conceituação universal, apesar de possuir formas e características variáveis a cada pessoa a que ele se submete. (PAULA, 2015 p. 22)

Para os docentes, são diversas as questões que influenciam no trabalho e que construirão seu envelhecimento. Surgem então conflitos intergeracionais, transformação de valores, superação de paradigmas, múltiplas identidades, um leque considerável de retratos culturais. Como afirma Baumam (2008), é tudo tão rápido e veloz que parece mesmo tudo como uma densa liquidez. Nessa perspectiva é necessário que o professor compreenda que seu trabalho obedece a uma determinada estruturação na carreira docente. De acordo com Martins (2011), para o professor avaliar sua experiência profissional na educação escolar é imprescindível que ele examine a dimensão pedagógica e política da sua atividade profissional, enquanto uma atividade de mediação, que envolve um escopo educativo, os meios existentes para consecução, os interesses do Estado e de uma determinada comunidade.

A carreira docente numa sociedade estruturada em classes sociais sob o capitalismo pode ser compreendida como um importante fator no processo socializador para o desenvolvimento das competências e habilidades do professor num permanente ambiente de conflito de interesses. Martins (2011) afirma que

Ademais, uma carreira estruturada no compromisso social e político dos docentes com as necessidades educativas do povo brasileiro e com a qualidade histórica da escola socialmente referenciada na luta por uma sociedade democrática. Além disso, a carreira docente deve ser compreendida como um instrumento de realização profissional com sentido de projeto de vida e futuro e sua estruturação resultante de uma democrática relação dialógica entre o professor e a instituição de ensino e, igualmente, entre as entidades representativas dos professores e o Estado. (MARTINS, 2011, p.156)

Diante o exposto, entende-se que as questões enfrentadas pelo docente implicarão no seu processo de envelhecimento, bem como na construção de sua visão e seu fazer para o desenvolvimento profissional.

### **Procedimentos metodológicos**

A abordagem deste trabalho é qualitativa, com natureza descritiva e procedimentos metodológicos baseados no método de pesquisa da história oral, que é esclarecido por Thompson (2002, p. 9) como “a interpretação da história e das mutáveis sociedades e culturas através da escuta das pessoas e do registro de suas lembranças e experiências”.

A história oral temática é um método de pesquisa que se compromete a esclarecer o tema estudado a partir de um ponto de vista, a fim de atender o objetivo pretendido. Para Alberti (2005, p. 37), “as entrevistas temáticas são aquelas que versam prioritariamente sobre a participação do entrevistado no tema escolhido”. Numa pesquisa o método utilizado pelo pesquisador é de suma importância, segundo Alberti, (2004):

Sendo um método de pesquisa, a história oral não é um fim em si mesmo, e sim um meio de conhecimento. Seu emprego só se justifica no contexto de uma investigação científica, o que pressupõe sua articulação com um projeto de pesquisa previamente definido. Assim, antes mesmo de se pensar em história oral, é preciso haver questões, perguntas que justifiquem o desenvolvimento de uma investigação. A história oral só começa a participar dessa formulação no momento em que determina a abordagem do objeto em questão: como será trabalhado (ALBERTI, 2004, iop.29).

Neste estudo, a história oral será adotada como procedimento de investigação, no intuito de coletar dados que visam diagnosticar e tratar o problema aqui proposto.

A população da pesquisa foi composta por professores do IFTO que lecionam no Ensino médio e superior do Campus Palmas, da cidade de Palmas – Tocantins. Serão incluídos na pesquisa professores que atuam desde a criação da referida instituição, serão excluídos aqueles que não quiserem participar da pesquisa ou não assinarem o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE).

A escolha da população está no fato da carreira do professor encerrar com cerca de 30 anos de docência, por isso estima-se que eles estejam na metade de sua carreira, aguardando a aposentadoria. A amostra dependeu da quantidade de professores que aceitaram participar da pesquisa.

A entrevista é definida como “um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 195).

### **Os professores do IFTO**

O Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Tocantins – IFTO atende os níveis da educação básica e superior no mesmo espaço, aproveitando o corpo docente existente que ministram aulas em ambos os níveis de ensino, tendo em sua política de criação uma porcentagem de no mínimo cinquenta (50 %) das vagas são destinadas à educação básica, no ensino médio. Sendo esse um dos motivos pela escolha da instituição para pesquisa.

A presente pesquisa está em andamento no Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Tocantins. Por isso os dados apresentados são de cunho parcial, objetivando em seu desenvolvimento compreender como essas relações entre professores e alunos impactam no trabalho docente ao longo da carreira.

Em busca de captar as experiências vividas pelos docentes, optou-se por ouvir esses profissionais procurando, assim voltar nossa escuta para as vozes dos que estão em seu fazer pedagógico. E para atingir nosso objetivo, utilizamos a entrevista, gravação e transcrição.

Foram entrevistados três professores do IFTO, sendo que um dos entrevistados não autorizou a utilização do seu nome no corpo da pesquisa. Um dos entrevistados possui mestrado em educação e atua na docência desde 2003, o outro possui doutorado em sociologia e atua como professor desde 2005; ambos exerceram suas profissões de formação inicial em administração e engenharia agrônoma, antes da docência.

Optou-se por preservar a transcrição literal das gravações, mantendo a oralidade e a informalidade das falas dos entrevistados. As narrativas indicam uma percepção do trabalho docente e das relações que se estabelecem entre professor e aluno

Segundo o professor Elion Sarmiento Silva, 58 anos de idade e com mais de 15 anos de docência em várias instituições de ensino superior como Universidade Estadual do Tocantins, Universidade Federal do Tocantins, Faculdade Objetivo, Faculdade Católica no Estado do Tocantins e IFTO – Palmas:

o que mais me atraiu na carreira docente foi o aprendizado, a extrema relevância que vi quando busquei uma certa bagagem para ministrar ao aluno, você tem a ideia de que a gente vai passar informação. Mas eu ao longo da minha carreira, tenho tido um aprendizado muito grande, da mesma forma que eu passo conhecimento, eu recebo conhecimento, então é uma troca, eu sempre eu tenho dito em relação a essa carreira, que é de certa forma um sacerdócio que exige muito sacrifício e muita dedicação. Porque, de qualquer forma para você entra numa sala de aula, precisar ter um certo preparo e então há exigência de todo lado. Você está aprendendo e a convivendo com o aluno. Isto possibilita o aprendizado, é uma via de mão dupla. (SARMENTO, 2019).

Na visão de Sarmiento (2019) a docência foi sendo desenvolvida ao longo da sua trajetória profissional, perpassando por inúmeras instituições, antes do IFTO, e que durante esse percurso a

vivência e a troca de experiências, a possibilidade de transmitir conhecimentos foram os fatores que o fizeram dedicar-se integralmente ao trabalho de professor. E que esta troca impacta em seu fazer pedagógico, enfatizando que é uma aprendizagem mútua, onde o professor ensina e aprende com os estudantes de modo que enriquece o seu trabalho; sendo esse um dos motivos que o levaram a docência.

Para o professor Frank Tamba, que atua na docência desde 2005 e que antes de ser professor exerceu diversas funções na esfera privada, o que o levou a sala de aula foram diversos fatores, tais como:

Eu venho de uma família onde minha mãe, minhas irmãs eram professoras, inclusive foram minhas professoras no ensino fundamenta. Depois de formado eu trabalhava e acabei me casando com uma professora; então uma das coisas que influenciou também foi a questão de não estarmos conseguindo conciliar nossos trabalhos com as férias em conjunto e eu estava na iniciativa privada. Com a vida começando e um certo receio de instabilidade no emprego, eu comecei a me preparar para ser professor. “Fiz um curso em Sobral (CE) de complementação pedagógica, até que fui aprovado no concurso do IFTO e foi mais uma questão de planejamento familiar, com vista há uma estabilidade financeira e segurança a família” (TAMBA, 2019).

O que chama a atenção no texto de Tamba é que a atratividade da carreira docente surgiu a partir de uma possibilidade de estabilidade profissional e financeira diante dos projetos pessoais e profissionais. Vale destacar, também que é oriundo de uma família de professores. Ou seja, o contexto familiar foi determinante na escolha profissional. Todavia, antes de assumir a docência buscou capacitar-se para desempenhar o trabalho docente.

Dando continuidade, Sarmento e Tamba dissertam acerca das relações estabelecidas com os alunos:

(...) a minha relação com os alunos em sala de aula é um eterno aprendizado. Da mesma forma que você passa conhecimento, você também recebe conhecimento e essa relação eu sempre tive e no decorrer desses 15 anos eu sempre tive uma boa relação com os meus alunos. Nunca tive problema em relação à sala de aula e sempre procurando de uma forma amenizar alguns atritos que por ventura possam acontecer e isso acontece no decorrer, porque você lida com pessoas e a partir do momento que você tem aquele cenário e cada um tem seu pensamento e sua forma de agir, naturalmente você tem que ter aquele tom conciliador para que se tem uma convivência sadia em sala de aula” (SARMENTO, 2019).

com relação aos alunos, a gente tenta se aproximar ao máximo com a realidade deles. Porque temos uma sala bastante diversificada de alunos. E tentando aliar as teorias com o mundo que a gente está vivendo hoje e de certa maneira também tentando entender o universo que nossos alunos chegam ao IFTO. Seu histórico e tentar trabalhar de uma forma que a gente consiga uma comunicação dentro da sala de aula para que facilite o processo de ensino-aprendizagem. Então a gente tenta uma certa proximidade na medida do possível. (TAMBA, 2019).

Percebe-se nas falas dos docentes, a importância dada às relações, criadas e estabelecidas com os alunos; seja no aspecto de convivência quanto na aprendizagem. Consideram o discente em sua integridade e valorizam seus conhecimentos prévios. Questionou-se na entrevista quais os impactos dessas relações no desenvolvimento profissional:

a relação, a convivência com o aluno impacta o desenvolvimento docente, com certeza! Porque a relação humana ela possibilita você está aprendendo todos os dias, da mesma forma que pode impacta a vida do aluno, você também recebe essas informações, é uma troca permanente e contínua e a sala de aula possibilita você ter esse enriquecimento na tua vida eu no decorrer dos meus 15 anos atuando dentro da docência, pra mim foi uma experiência impar na minha vida, como ser humano, como também o aprendizado na vida acadêmica seja do aluno, seja do professor também. (SARMENTO, 2019).

Para o docente, as relações estabelecidas entre professor e aluno são fundamentais para a criação de um ambiente favorável de o desenvolvimento sociocognitivo de aprendizagem. Sobre esse mesmo aspecto, Tamba (2019), afirma que:

A relação com o aluno impacta nosso fazer docente. Eu acredito que o processo de ensino-aprendizagem é uma via de mão dupla. A partir do momento que estamos ensinando, nós também estamos aprendendo né, onde você procura diagnosticar aquilo que o aluno está trazendo com aquilo que você também está trabalhando em sala de aula. É um processo de troca constante e se você tem uma a proximidade com aluno, obviamente que isso acaba favorecendo. (TAMBA, 2019).

Entende-se que a intergeracionalidade é uma troca entre gerações, está também é otimizada no processo de ensino e aprendizagem, principalmente, entre o professor experiente e o aluno aprendiz. Os professores expõem que é um processo difícil no início devido a diferença de ideias e de concepções. Cada geração viveu no seu tempo, com valores próprios e isto deve ser respeitado. Entretanto, esta experiência de troca mútua, favorece o trabalho docente. Compreende-se a necessidade de novas ferramentas para diminuir o distanciamento existente entre as gerações. As falas dos professores refletem isto:

Eu iniciei no IFTO trabalhando no ensino técnico e a partir da política da educação profissional fui diversificando a atuação. Inicialmente no curso técnico eram pessoas com idade com idade, com uma geração mais próxima da nossa, tinha uma identidade maior e posteriormente no ensino médio houve uma mudança no perfil dos alunos, nós tivemos contato com outras gerações. Esse que tem sido para mim um grande desafio, essa nova geração, o que eles tão vivendo hoje, toda essa modernidade, essa facilidade de comunicação; isso tem sido de certa maneira um desafio para a gente. Inegavelmente, as gerações que a gente mais se identifica é a que estão próximas da gente. E o desafio tem sido isso! De se informar, de se manter conectado, digamos assim. Com as mudanças que o mundo tem passado e ao mesmo tempo acompanhar essas gerações mais novas é difícil acompanhar. (TAMBA, 2019).

Eu sempre estive na docência de ensino superior, mas recente né com relação ao IFTO, eu me possibilitei trabalhar com alunos de nível médio, mas foi uma experiência muito enriquecedora também porque são pessoas sequiosas de conhecimento e da mesma forma que você está passando esse conhecimento gera uma relação, como eu diria bem promissora, mas em relação a identificação que esse aluno do período noturno e o superior ele possibilita você ter uma relação de *interfase* melhor, porque você lida com pessoas mais maduras, mais vividas e experientes e essa troca se torna mais enriquecedora em relação a esse aspecto.(SARMENTO, 2019).

Sobre a carreira docente questionou-se sobre o atrativo da carreira docente para as novas gerações. Em seguida, inquireu-se como os docentes se sentiam no final da trajetória profissional. Sobre estas perguntas, os professores respondem:

A carreira docente no Brasil, todos nós sabemos que ela é bastante sacrificante em termos de ganhos financeiros, mas creio eu que grande parte daqueles que abraçam essa carreira o fazem por idealismo e o mais importante é isso e eu particularmente sempre recomendo aos meus alunos que na escolha profissional, dentre elas a escolha da carreira docente é uma de excelente qualidade, pois possibilita ter um ciclo de relacionamento muito grande, você cria uma teia de relacionamentos que isso de uma certa forma favorece você profissionalmente, na sua vida seja ela acadêmica, profissional e também por outro lado em relação ao conhecimento humano e ela é muito gratificante nesse aspecto; não no que tange a parte financeira, mas eu diria no que tange esse ciclo de relacionamento que você cria. Quanto a aposentadoria, caso a gente venha a finalizar a atividade de docência e aposentando ela, com certeza a gente vai procurar outra atividade que complemente né eu diria a renda financeira, mas a minha pretensão quando me aposentar é retornar ao mercado de trabalho, mas com outra profissão, não com a docência. (SARMENTO, 2019).

Eu acho que a carreira pedagógica, na rede federal é atrativa, nós tivemos uma valorização nos governos anteriores e os salários em si ele acompanhou, vamos dizer assim teve um aumentando significativo, principalmente com a valorização da capacitação em nível de pós-graduação: mestrado, doutorado e isso também teve uma certa estruturação em nossa carreira docente. Então eu vejo ela como atrativa, e quando, eu mudei de atividade vamos dizer assim, do setor privado para o setor público a minha ideia ou meu projeto de vida sempre foi de estar se aposentando, em virtude das series de vantagens que seria essa aposentadoria essa carreira docente, 25 anos de serviço com salário integral. Mas estamos vivendo um tempo de transição e de mudanças talvez, e eu não sei avaliar hoje se é uma aposentadoria ou não (risos) em virtudes dessas mudanças, então obviamente que vamos ver aí o futuramente como vai ser. Mas minha ideia inicial sempre foi me aposentar como professor e pra isso procurei me capacitar, fazer mestrado, doutorado até pra chegar ao nível máximo dentro da carreira nossa que seria professor titular (TAMBA, 2019).

Os professores relataram o motivo de terem escolhido a docência. Fatores como condições de trabalho e valorização os impactaram em suas escolhas para o magistério docente.

Destacou-se também que a remuneração e a estabilidade foram preponderantes. Enfatizou-se a importância do papel do professor na sociedade como um agente transformador. Com este ideal os docentes continuam fazendo seu trabalho e pretendem aposentar-se nesta profissão.

### **Considerações finais**

O processo da construção da carreira docente, enquanto constructo do profissional de ensino impacta na melhoria da qualidade do trabalho pedagógico e, conseqüentemente, do ensino. Não há como pensar um ensino de qualidade sem considerar, os aspectos que envolvem seu desenvolvimento profissional e as condições de trabalho.

Diante disto, na forma em que se realiza o trabalho docente, certamente, a carreira profissional terá efeitos nas condições de vida, profissionalização do professor, nas relações sociais estabelecidas dentro do ambiente de trabalho, levando em consideração as relações intergeracionais e os conflitos causados por eles.

Quanto às concepções da relação intergeracional, reconhece-se a contribuição de Capuzzo (2012) que enfatiza que as vivências e trocas de experiências entre os jovens e os velhos possibilitam mudanças na representação social de velhice, isto é, as experiências prévias, podem

facilitar a relação interpessoal, criando-se diálogos capazes de propiciar uma nova consciência acerca das relações sociais.

A intergeracionalidade propicia uma visão ampla do novo, da diversidade, da cultura, entre outros aspectos, ou seja, o aprendizado de algo novo pode ser facilitado por esse conhecimento antigo. Sendo assim, as relações existentes entre o professor e o aluno, constituem um quadro de fatores que incidem no processo de envelhecimento do docente que, portanto, merecem atenção especial para enfrentar o desafio de conciliar o envelhecimento docente, as expectativas de adolescentes/jovens com o obrigatório oferecimento de qualidade e socialmente referenciado.

Nessa concepção compreende-se que tanto o professor como o aluno são sujeitos pertencentes a um determinado grupo ou comunidade e possuem metas de desenvolvimento e aprendizagem que lhe são específicas, valorizadas de acordo com a cultura que pertencem e que no ambiente escolar, estão imersos em um mesmo processo social, sendo os atores principais no ambiente escolar. Sendo necessário relaciona-se para que prática pedagógica de fato ocorra.

### Referências

- ALBERTI, Verena. Manual de história oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004. BAUMAN, Zygmunt. A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas. Tradução José Gradel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008. BOSI, Ecléa. Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1983. BUENO, Silveira. Minidicionário da Língua Portuguesa. 2. ed. São Paulo, SP: FTD, 2007.
- CAPUZZO, Denise de Barros. Elementos para a educação de pessoas velhas. Tese. 2012. 136f. (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Goiânia, 2012.
- CARVALHO, K.R.S.A, Jocyléia Santana dos Santos, MALDONADO, D.P.A. Práticas docentes no ambiente prisional: entre a cela e a sala de aula. Revista Teias v. 21 • n. 61 • abril/junho 2020 • ISSN 1518-5370 [impresso] •1982-0305 [eletrônico] <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias>
- MARTINS, Paulo Fernando de Melo. Carreira e formação de professores no Tocantins: da percepção dos licenciados da UFT aos planos de carreira e remuneração do magistério público. Tese. 2011. 351 f. (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás - Faculdade de Educação - Programa de Pós-graduação em Educação, Goiânia, 2011
- MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. Fundamentos de metodologia científica. 5. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2003.
- SARMENTO, Odaléa Barbosa de Sousa, SANTOS, Jocyléia Santana dos Santos, MALDONADO, Daniela Patrícia. As trajetórias das professoras do Jalapão e seus percursos formativos. História Oral, v. 22, n. 2, p. 263-282, jul./dez. 2019. Site: [revista.historiaoral.org.br](http://revista.historiaoral.org.br). ISSN 2358-1654.
- PAULA, Cynthia Assis de. A Notificação Compulsória dos Atos de Violência Contra a Pessoa Velha no Ambiente da Saúde: limites e desafios na cidade de Palmas. Dissertação (Mestrado Profissional em Prestação Jurisdicional e Direitos Humanos) – Universidade Federal do Tocantins. Palmas, p. 95.2015.
- SACRISTÀN, J.G. O currículo: primeiras reflexões sobre a prática. Porto Alegre: Artmed,2000.
- THOMPSON, Paul. A voz do passado: a história oral. RJ: Paz e Terra, 2002.

### Entrevistas

- SILVA, Elion S. Entrevista concedida a P. C. S. Milhomem. Palmas – TO, janeiro, 2019.
- TAMBA, Frank T. Entrevista concedida a P. C. S. Milhomem. Palmas – TO, janeiro, 2019.
- Enviado em 31/08/2020
- Avaliado em 15/10/2020

## O USO DO LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Patrícia do Amaral Guerreiro Pinheiro<sup>14</sup>

### Resumo

Tendo em vista o desenvolvimento acelerado da tecnologia em todas as esferas da vida humana, este estudo busca verificar como ocorre o uso do Laboratório de Informática em uma escola estadual do município de Cruz Alta/RS, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, realizou-se uma pesquisa qualitativa, de campo, em que se coletou os dados por meio de um questionário. Identificou-se o reconhecimento da contribuição do uso do Laboratório para a aprendizagem dos alunos, mas a dificuldade em manuseá-lo individualmente diminui drasticamente sua utilização, o que é resultado de falta de capacitação dos professores.

### Abstract

In view of the accelerated development of technology in all spheres of human life, this study seeks to verify how the use of the Informatics Laboratory occurs in a state school in the municipality of Cruz Alta / RS, in the Early Years of Elementary Education. For this, a qualitative field research was carried out, in which data were collected through a questionnaire. The recognition of the contribution of the use of the Laboratory to the students' learning was identified, but the difficulty in handling it individually drastically reduces its use, which is the result of a lack of training for teachers.

**Palavras-chave:** Laboratório de Informática. Tecnologias. Educação.

**Keywords:** Computer lab. Technologies. Education.

### Introdução

Vive-se em um mundo em que a tecnologia se torna cada vez mais presente, a qual influencia na educação, agricultura, consumo, modo de vida; enfim, gera inúmeras transformações. Dessa forma, possuir aproximação com a mesma, ou até utilizá-la de forma simples se tornou comum ao ser humano; se vive uma revolução tecnológica incontrolável, não há como não fazer parte deste processo.

Diante disso, emerge a relevância de se realizar uma pesquisa referente ao uso do Laboratório de Informática no ambiente escolar, pois o contato com os alunos faz florescer o quanto a internet e a mídia estão presente na vida das pessoas desde o início do seu processo de amadurecimento intelectual. Parte-se do pressuposto de que há um elo que desperta curiosidades, oportunizando sanar rapidamente as diversas perguntas que surgem.

Salienta-se ainda, que a informática é um meio que auxilia positivamente o processo de ensino, dado que se mostra enquanto uma proposta atrativa para os alunos, trazendo maiores possibilidades de aprendizagem. Isto posto, o presente artigo tem como problemática o seguinte questionamento: *como são construídas as metodologias de ensino com a utilização de tecnologias e como é o uso do laboratório de informática nos anos iniciais do Ensino Fundamental na perspectiva dos professores?* Para isso, tem-

---

<sup>14</sup> Pós-graduanda em Educação de Jovens e Adultos na Faculdade de Educação São Luís – EAD. Pós-graduanda em Gestão Escolar: Coordenação, Direção e Supervisão Escolar na Universidade Federal da Fronteira do Sul – Campus Erechim. Professora da Educação Infantil do município de Erechim.

se como objetivo verificar como ocorre o uso do Laboratório de Informática em uma escola estadual do município de Cruz Alta/RS, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O estudo foi realizado em uma escola da rede estadual do município de Cruz Alta/RS, o qual se justifica devido à importância de visualizar como ocorre a aprendizagem por meio da tecnologia, a fim de não somente melhorar o trabalho desenvolvido, mas servir de base para outros professores (KOCH, 2013).

### **A formação de professores para o uso das tecnologias**

Na sociedade em que se vive, sabe-se que a tecnologia está internalizada em si. Desde que adentramos ao mundo atual, as transformações tecnológicas ocorrem de forma acelerada, exigindo dos cidadãos que se atualizem diariamente, pois a cada momento são criados novos aplicativos, novos *softwares*, e é preciso saber utilizá-los ou ao menos conhecê-los.

Conforme Gomes (2006, p. 9): “sabemos que nos dias de hoje as novas tecnologias estão muito presentes na escola, porém estas foram instaladas nas instituições de ensino sem que os professores estivessem preparados para tal avanço”. Refletindo sobre tal colocação, nota-se o quanto o professor sente-se inseguro ao sair de sua formação inicial, porque muitas vezes não possui formação ou alguma disciplina voltada às tecnologias, o que posteriormente causa desconforto em sua prática docente e até mesmo aversão.

Ao encontro disto, Gonçalves (2017, p.29) destaca que “outro ponto importante é a valorização do professor com apoio e incentivo à participação de cursos que favoreçam a superação de medos e receios de enfrentar o novo”. Com base nisso, é perceptível que no âmbito escolar, muitas vezes o professor depara-se com os próprios alunos trazendo novidades tecnológicas antes desconhecidas. Assim, o computador é um meio que facilita a aprendizagem, mas para que isso ocorra é preciso mediar seu uso com sabedoria e conhecimento. Além disso, os professores não devem mais ser o centro do processo de ensino, pelo contrário, deve-se construir um espaço em que o aluno e professor sejam protagonistas do processo de aprendizagem.

Assim, dentro do âmbito de formação, que deve ser continuada, não se deve esperar por ofertas de programas de governo, nem somente por aquilo que é oferecido na escola, tendo em vista que existem muitos cursos *online* gratuitos, sabendo que há mudanças e avanços repentinos desafiando a todos. A informática, na Educação Superior, é um assunto bastante teórico. Muitas vezes, são disciplinas eletivas ou em alguns casos não se tem oferta; a prática é algo que quase não existe, deixando o acadêmico, na formação inicial, despreparado para os avanços que vêm ocorrendo na sociedade tecnológica.

Para que o futuro educador dê conta da demanda exigente, é preciso sair de sua graduação preparado, para que na docência possa atuar de forma segura diante dos meios tecnológicos. Isso requer que o professor vá além, busque por cursos a partir de seu interesse próprio, sem esperar pela escola, levando em conta o que a sociedade tem apresentado e buscando meios de atrair o aluno. Portanto, o professor precisa ter a consciência de que se não buscar formação continuada, poderá não atender às demandas que a sociedade vem exigindo; e levando em consideração que os avanços tecnológicos emergem de forma acelerada, é preciso estar preparado ou ao menos ter conhecimento da tecnologia existente.

## **A origem do laboratório e sua implementação**

Segundo Gonçalves (2017), na década de 1940 surgiram os primeiros computadores modernos durante a Segunda Guerra Mundial, mas foi só em 1950 que chegaram ao Brasil. Para o autor, a Informática aplicada na educação tem sua origem na década de 1970, quando se buscou informatizar as secretarias das escolas, principalmente no setor administrativo.

Em 1980, surge a Educação com Computadores (Educom), o primeiro programa no Brasil com aplicação pedagógica no computador, com o objetivo de levar computadores até as salas de aula das escolas públicas e estimular pesquisas multidisciplinares. Surge, então, pela Unicamp, o projeto FORMAR, com o objetivo de formar os multiplicadores, para que os profissionais soubessem atuar nos centros educacionais. Além desse projeto, existem dois programas resultantes de uma política governamental, visando à implantação de laboratórios de informática em escolas públicas, sendo eles o Programa Um computador por Aluno (PROUCA), e o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO).

O PROUCA é mais uma proposta governamental que oferece, ainda, formação para os professores. Porém, de acordo com Gonçalves (2017, p. 44), “quando os projetos de implantação de tecnologias educacionais apresentam a formação do professor, geralmente acontecem alguns equívocos relacionados ao que se entende por formação”.

Diante disso, é preciso haver um bom planejamento, pois o professor não tem como inovar com o ‘desconhecido’. Outro programa, chamado ProInfo, inicialmente denominado de Programa Nacional de Informática na Educação, foi criado através da portaria nº 522/MEC, de 9 de abril de 1997. Em seu artigo primeiro, essa portaria apresenta a finalidade do programa: “Disseminar o uso pedagógico das tecnologias de informática e telecomunicações nas escolas públicas de ensino fundamental e médio pertencentes às redes estadual e municipal”. Logo, para que se tenha uma boa utilização do Laboratório de Informática, necessita-se de que haja uma formação voltada ao uso das tecnologias, para que o ensino se torne mais atrativo, o que demanda o mundo atual.

## **Os documentos oficiais e o uso das tecnologias digitais nos anos iniciais**

A Base Nacional Comum Curricular, que é um documento que traz as aprendizagens que todos os alunos precisam ter dentro da educação básica, já no início de sua parte voltada aos anos iniciais do Ensino Fundamental, traz a proposta da instituição escolar com o seguinte trecho relacionado às tecnologias digitais:

Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, tablets e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores (BRASIL, 2018, p.59).

Em razão disso, se observa o quanto às tecnologias digitais podem contribuir para que os alunos entendam essa cultura digital, e o quanto estas podem torná-los mais participativos como um meio de expressão, assim como podem transformar o ensino, vindo a aproximar professor e aluno. Além disso, dentro dos pressupostos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, criado em 1997, já se vê, no âmbito de Língua Portuguesa, a tecnologia, apontada no trecho a seguir:

O emprego de recursos audiovisuais pode ser de grande utilidade na realização de diversas atividades linguísticas. Entre as diferentes possibilidades — slides, cartazes, fotografias, transparências de textos para serem utilizadas no retroprojetor, etc. —, o gravador e o vídeo merecem destaque: além de possibilitarem o acesso a textos que combinam sistemas verbais e não-verbais de comunicação [...], possuem aplicações didáticas interessantes para a organização de situações de aprendizagem da língua (BRASIL, 1997, p. 61).

Percebe-se que desde 1997 destacam-se propostas diferenciadas que auxiliam no ensino e ainda hoje há uma grande dificuldade nas escolas, por meio dos professores, ao utilizarem as tecnologias. Além disso, ao estudar a Proposta Pedagógica da escola, elaborada em 2015, percebe-se que a mesma possui como meta um profissional qualificado para atuar no Laboratório de Informática, o que mais uma vez reflete na falta de formação voltada às tecnologias.

### **Procedimentos metodológicos: a condução da aplicação da pesquisa**

Para o desenvolvimento do estudo, foi utilizada uma pesquisa qualitativa e de campo, pois com base em Fonseca (2002, p. 32), esta se conceitua como sendo “as investigações em que para além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, coletam-se dados junto a pessoas, utilizando diversos tipos de pesquisa”, uma vez que se pretendeu realizar um questionário junto ao grupo de professores dos anos iniciais.

Os sujeitos de pesquisa foram professores atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. Gabriel Álvaro de Miranda, localizada na cidade de Cruz Alta - RS. A escola dispôs esse grupo para a aplicação da pesquisa, devido ao contato que a autora possui com a mesma.

Utilizou-se como instrumento de coleta de dados um questionário com perguntas abertas e fechadas, voltadas aos professores atuantes no nível de ensino dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Salienta-se que o mesmo possuía doze questões, organizadas em quatro blocos. O questionário foi aplicado a dezesseis professoras, e obteve retorno de treze, os quais receberam nomenclatura de A até M. Posterior a isso, a análise dos dados foi realizada a partir da interpretação dos dados obtidos no questionário.

### **Formação para o uso das tecnologias**

Inicialmente, com base nos dados coletados em relação ao perfil das professoras, pode-se observar que a maioria das professoras da pesquisa apresenta idade entre quarenta e cinco e cinquenta anos, sendo cinco participantes. Uma delas foi classificada como pertencente ao grupo com idade entre trinta e trinta e quatro anos; duas possuem entre trinta e cinco e quarenta anos; três possuem entre quarenta e quarenta e cinco anos; uma que possui entre cinquenta e cinquenta e cinco anos e, por fim, uma que possui entre cinquenta e cinco e sessenta anos de idade. Referente à formação, desenvolveu-se o quadro 1.

Participante	Licenciatura	Especialização	Última formação
A	Letras	Não Possui	2007
B	Pedagogia	Educação Especial	Não respondeu
C	Estudos Sociais (História)	Gestão Escolar	Não respondeu
D	Letras	Educação Ambiental	2016
E	Pedagogia	Neuropsicopedagogia Inclusiva	2017
F	Matemática e Biologia	Não Possui	Não respondeu
G	Pedagogia	Gestão Escolar	2018
H	Letras	Gestão Escolar	2005
I	Pedagogia	Gestão Escolar	2014
J	Pedagogia	Não Possui	2010
K	Pedagogia	Não Possui	1999
L	Letras	Tradução Literária	2009
M	Biologia	Não Possui	2008

Quadro 1 - Formação Profissional  
Fonte: Desenvolvido pela Autora (2020).

Constata-se que a maioria das professoras possui formação no curso de Pedagogia – Licenciatura(cinco). Outro curso que também apresenta grande número é o de Letras, que apresentou quatro professoras. Já no quesito especialização, chama atenção que grande parte não possui nenhum tipo de especialização, o que remete a cinco professoras do grupo acima, e quatro delas obtiveram especialização em Gestão Escolar. Ainda, em relação ao ano que a profissional obteve formação, observa-se que não estão se atualizando com muita frequência.

Além disso, quando questionadas se é oferecido, pela instituição formação para o uso do Laboratório de Informática, observou-se que quatro das pesquisadas declararam que não recebem formação para o uso das tecnologias para a sala de aula, ou seja, da Secretaria Estadual de Educação. Já nove professoras declararam receber formação adequada e uma não respondeu o questionamento. Ainda, relacionado à capacitação das professoras na área de informática, identificou-se que:

Participante	Formação ou curso
A	Não
B	Cursos feitos para uso de programas e recursos para alunos inclusos
C	Vários cursos
D	Não
E	Não
F	Não
G	Não
H	Cursos de formação
I	Não
J	Não
K	Curso promovido pela CRE
L	Apenas Cursinhos
M	Cursos promovidos pelo estado

Quadro 2 - Formação ou Curso na área da tecnologia  
Fonte: Desenvolvido pela Autora (2020).

Para Gonçalves (2017), não basta que a escola receba novas tecnologias e estas sejam objeto de decoração, é preciso que a comunidade escolar entenda para que servem, utilizem de forma a contribuir para o conhecimento. É evidente o quanto é preciso que os professores estejam preparados para que se possa realizar ou planejar um bom uso do Laboratório de Informática tendo em vista o quanto atrai os alunos, bem como precisam atender a demanda que a sociedade exige.

### Estrutura, uso e contribuições do Laboratório de Informática

A fim de averiguar a metodologia utilizada pelo grupo pesquisado, constatou-se que a escola onde a pesquisa foi realizada possui um laboratório com boa estrutura, pois está instalado um espaço amplo, com ar condicionado e janelas laterais. Quanto aos equipamentos, conta com mais de dezessete computadores iguais, disponíveis em uma sala própria, contendo programas educacionais e *softwares* educativos, além de programas da *Microsoft*, com versão atualizada.

Relativo à estrutura do Laboratório de Informática, verificou-se que a maioria do grupo de professoras pesquisadas (doze) apontam que o laboratório oferece boa estrutura, contabilizando 92%, e apenas uma entende que o Laboratório não oferece boa estrutura, correspondendo a 8%. A partir disso, reflete-se sobre a importância de as escolas terem laboratórios de informática com boa infraestrutura, bem como a necessidade de ter nesse ambiente um profissional que possa prestar auxílio ao professor, no momento que leva sua turma para desenvolver alguma atividade.

Quando questionadas sobre o funcionamento da internet, a fim de facilitar o aproveitamento do uso com os alunos, a maioria das professoras concorda que o laboratório possui uma boa internet, que contribui com o desenvolvimento das atividades. Das treze entrevistadas, apenas duas não concordam que o laboratório ofereça internet adequada. Ainda neste escopo, as professoras relataram sobre a frequência que utilizam o Laboratório com os alunos:

Professora	Respostas
A	Sim.
B	Ultimamente não.
C	Uma vez por semana quando o responsável pelo mesmo se encontra.
D	Uma vez por semana.
E	Quando tem recursos humanos, uma vez por semana.
F	Quando tem uma pessoa para ajudar, vou uma vez por semana.
G	Uma vez por semana ou quando tem alguém responsável.
H	Quando tem uma pessoa para atender é semanalmente.
I	O laboratório é frequentado semanalmente quando tem o responsável no setor.
J	Sim, uma vez por semana.
K	Uma vez na semana.
L	Quando há funcionário responsável, uma vez por semana. No momento não temos.
M	Quando um profissional está disponível sim, é usado com frequência (1 vez por semana).

Quadro 3- Frequência na qual o Laboratório de informática é utilizado

Fonte: Desenvolvido pela Autora (2020).

Nota-se que a maioria das respostas compreende o período de uma vez por semana, quando há alguém responsável. Cabe ressaltar que não se está fazendo um julgamento do professorado, pelo contrário, a preocupação é pelo fato de se saber que as tecnologias são um meio de aproximar professor e aluno, além de contribuir para o processo de ensino, mas quando não se faz uso desse meio, será que o mesmo está realmente sendo útil? Além disso, buscou-se identificar de que forma o Laboratório é utilizado nas aulas:

Professora	Respostas
A	Através de jogos relacionados ao conteúdo.
B	Quando há aula fazemos uma parceria com a prof do laboratório e planejamos juntas.
C	Como uma ferramenta para auxílio ao que é dado em aula, reforçando a aprendizagem.
D	Jogos que estejam interligados com os conteúdos.
E	Como uma ferramenta de apoio aos conteúdos trabalhados em aula. E poucas vezes, pelo tempo, como pesquisa.
F	Procuo jogos relacionados a atividades que fiz em sala de aula. Seria uma fixação do conteúdo.
G	Para retomar conteúdos, fazer pesquisa, produzir pequenos textos, trabalhar ortografia.
H	Através de jogos, conteúdos fixados em exercícios, leituras.
I	Como forma de auxílio para o conteúdo trabalhado em sala de aula.
J	Com atividades que são realizadas em sala, fazemos através de jogos.
K	Conforme o conteúdo dado em aula.
L	Com atividades e jogos.
M	É sempre utilizado no contexto da aula, ou com pesquisas, ou fixação dos conteúdos trabalhados.

Quadro 4 - Forma de utilização do laboratório

Fonte: Desenvolvido pela Autora (2020).

Constatou-se que a maioria das professoras utiliza o laboratório de informática com jogos relacionados aos conteúdos. Porém, lembra-se que a maior parte só leva seus alunos ao laboratório quando possui um responsável técnico para ajudar, o que leva a reconhecer a importância não apenas da formação do professor para o uso das tecnologias, mas a necessidade de um profissional capacitado para atuar no setor. Sobre o uso do Data show, foi notável que é utilizado com pouca frequência, ou nem assim.

## Conclusão

As tecnologias estão cada vez mais presentes no cotidiano das pessoas, o que torna imprescindível a discussão sobre as possibilidades de sua aplicação no ambiente escolar. Entretanto, o docente precisa estar preparado para lidar com as ferramentas, uma vez que estas podem contribuir para o processo de ensino e de aprendizagem. Ademais, as tecnologias na escola representam um meio de atrair o aluno e despertar o seu interesse, fazendo com que haja uma aproximação entre professor e aluno.

Para tanto, este estudo teve como objetivo verificar como ocorre o uso do Laboratório de Informática em uma escola estadual do município de Cruz Alta/RS, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Evidenciou-se que as pesquisadas reconhecem que o Laboratório contribui para a aprendizagem dos alunos, mas não fazem uso do mesmo quando não há recursos humanos para auxiliar na sua utilização, uma vez que não sentem segurança em desenvolver atividades sem apoio.

Verificou-se também, que a maioria possui formação em Pedagogia, concluída há algum tempo, poucas possuem especialização. No que se refere à formação continuada ou cursos voltados ao uso das tecnologias na sala de aula, a maior parte do grupo não possui, o que reforça a importância de haver uma formação adequada para o uso das tecnologias e também uma formação continuada. A maioria das professoras afirmou que utiliza o laboratório de informática com jogos relacionados aos conteúdos, e também com pesquisas relacionadas ao que é trabalhado em aula, o que contribui no processo de mediar às aulas com pesquisa.

### Referências

BRASIL, Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em 20 jun. 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. B823p **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília:1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>> Acesso em: 13 Jun. 2018.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Apostila do Curso de Especialização em Comunidades Virtuais de Aprendizagem – Informática Educativa – Universidade Estadual do Ceará: Ceará, 2002.

GOMES, M. G. S. **A formação do professor para o uso pedagógico da internet**. 2006. 126 folhas. Monografia para aprovação no Curso Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

GONÇALVES, C. C. S. A. **O professor e o laboratório de informática: modelos de formação continuada**. 1. Ed. -. Curitiba: Appris, 2017.

KOCH, M. Z. **As tecnologias no cotidiano escolar: uma ferramenta facilitadora no processo ensino-aprendizagem**. Monografia de Especialização (Curso de Pós-Graduação à Distância, Universidade Federal de Santa Maria. 36p. Sarandi, 2013.

MEC. **Proinfo**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32086-proinfo>> Acesso em: 02 jun. 2018.

Enviado em 31/08/2020

Avaliado em 15/10/2020

## QUEBRA DE BARREIRAS À INCLUSÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

Queli Dornelles Morais<sup>15</sup>  
Claudete da Silva Lima Martins<sup>16</sup>

### Resumo

Este estudo traz uma reflexão sobre o estágio curricular supervisionado refere-se ao seu caráter normatizador quando vinculado a cultura escolar. Aborda os processos formativos utilizados, que não têm realizado mudanças na ação reflexiva sobre a prática dos acadêmicos em formação inicial. Tem o objetivo de analisar em que medida o estágio tornou-se um território de escuta aos anseios do professor. Trata-se de um estudo de campo, realizado com dados do estágio realizado por quatro acadêmicas do curso de Pedagogia da UERGS. Concluiu-se que o estágio pode contribuir para a quebra de barreiras atitudinais, metodológicas, a partir da prática ancorada na pesquisa.

**Palavras chave:** Estágio curricular; Barreiras; Ensino Superior.

### Abstract

This study brings a reflection on the supervised curricular stage, refers to its normatizing character linked to school culture. It addresses the formative processes used, which have not made changes in the reflexive action on the practice of students in initial education. It aims to analyze the extent to which the internship has become a listening territory to the teacher's wishes. This is a field study, carried out with data from the internship carried out by four academics of the Pedagogy course at UERGS. Concluded that the internship can contribute to the breaking of attitudinal, methodological barriers, based from the practice anchored in the research.

**Keywords:** Curricular internship; Barriers; Higher Education.

### Introdução

Aprender e ensinar têm sido objeto de reflexão através dos tempos, o respeito a singularidade do sujeito que aprende, produz constante ressignificação das práticas utilizadas, o que torna a sala de aula um espaço propício à aprendizagem para todos aqueles que ali se inserem.

Pensar a inclusão pelo viés da diferença e não a partir da deficiência é uma tarefa importante para todos. O desconhecimento acerca da deficiência pode produzir uma imagem limitada do aluno e para que esta concepção não afete a motivação de trabalho do professor, há que se manter muito claro o papel social da escola, neste contexto a partir do pensamento de Sacristán & Gómez (2000, p. 24), para eles, no exercício do ensino de todos os alunos, as estratégias utilizadas devem ser pensadas a partir da totalidade. Segundo os autores:

A igualdade de oportunidades não é um objetivo ao alcance da escola. O desafio educativo da escola contemporânea é atenuar, em parte, os efeitos da desigualdade e preparar cada indivíduo para lutar e se defender, nas melhores condições possíveis, no cenário social.

Os autores propõem a função social compensatória de escola, que busca atender a todas as especificidades dos atores que compõem o espaço escolar, reconhecendo a potência de cada um dos envolvidos na caminhada para e com os alunos, permite a formação de grupos com expertise em aspectos diferentes no processo ensino aprendizagem.

---

<sup>15</sup>Mestranda PPGMAE- Universidade Federal do Pampa – Campus Bagé

<sup>16</sup>Professora Dra. UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa – Campus Bagé

A inclusão de alunos com deficiência em sala de aula regular, em alguns espaços escolares, tem se tornado realidade sem que haja preparação prévia, instaurando o pânico em diversos profissionais, preocupados com os saberes que devem ser repassados a estes alunos. Em contrapartida esta preocupação gerada, reaproxima estes professores da universidade através dos acadêmicos em estágio e seus supervisores, presentes no espaço escolar para acompanhamento das práticas e interação com os professores regentes.

Embasar esta reflexão no pensamento de Meirieu (2002) e Ghedin et al. (2015), face a visão de ambos sobre um ensino que acredita nas potencialidades do outro que aprende, que não crê em regimes de verdades prévios e que segundo Meirieu (2002), deve buscar por uma pedagogia que se nega a ser uma mera expressão da prática e, muito menos, aplicação de uma teoria, mas aquela que inclui todos no desejo e nas possibilidades de aprendizagem, articulando as disciplinas com as finalidades da escola, propondo uma pedagogia verdadeiramente libertadora.

### **O estágio curricular na formação inicial docente: Quebrando barreiras na perspectiva da educação inclusiva.**

As práticas oriundas do estágio curricular supervisionado devem refletir o conhecimento oriundo de uma pesquisa cuidadosa, realizada para dar vida ao projeto de estágio. Ghedin (2015, p.36) percebe a necessidade de a universidade propor ao acadêmico possibilidades de práticas inovadoras de onde emerge ciência, segundo ele:

As pesquisas recentes têm demonstrado que os professores recém-formados (pelas universidades, centros universitários e faculdades isoladas) rendem-se facilmente à cultura da escola, na maioria das vezes abandonando os referenciais da ciência que os formou. Supõe-se que isso seja consequência do fato de que os processos formativos não conseguem ser estruturantes dos processos cognitivos e perceptivos dos docentes.

O planejamento deve refletir a necessidade do aluno e do professor regente que irão beneficiar-se de possibilidades inovadoras, apoiadas na pesquisa e com base nas necessidades individuais do aluno. Freitas, Costa e Lima (2018, p.38), destacam a importância desta reflexão. Segundo eles “é necessário articular a teoria e a prática, observando a aproximação e o distanciamento entre o que está escrito e o que é vivido na escola, locus do estágio”. Este distanciamento demonstra que os processos formativos até então utilizados, não têm realizado, em geral, mudanças na ação reflexiva sobre a prática dos acadêmicos em formação inicial.

A ação crítico-reflexiva é resultado de um processo de observação cuidadosa do aluno em sala de aula comum, da compreensão e estudo embasado em fundamentação teórica que juntas poderão resultar em aprendizagens diferenciadas. Nesta relação, o professor regente necessita confiar no potencial de pesquisador do futuro profissional da educação. Essa relação de confiança é reafirmada por Almeida e Pimenta (2014, p.73). Segundo eles:

[...] o professor que recebe o estagiário também é um formador de professores e responsável pela construção da identidade docente do estudante, pois este compartilha saberes construídos a partir de suas vivências profissionais dentro de um contexto sócio histórico e técnico-pedagógico. Desse modo, importa destacar que a concepção de profissionalidade não pode ser reduzida a uma lista de habilidades e conhecimentos distantes da realidade em que se inserem a escola e a docência, sob o risco de reduzir-se a uma dimensão estritamente técnica, desvinculada dos elementos políticos, pedagógicos, éticos e estéticos da profissão docente.

Cabe salientar a importância da formação de grupos que irão realizar estudos sobre a temática da inclusão no ambiente escolar. A normatização do ensino através de um currículo engessado, que não se adapta às necessidades do sujeito a quem ele deveria contemplar, é uma barreira ao acesso à aprendizagem. A formação continuada dos professores em ambiente escolar pode corroborar com a quebra destas barreiras, a proximidade da escola com os saberes produzidos na universidade e praticados pelos acadêmicos durante o estágio curricular supervisionado pode tornar-se uma oportunidade de vivenciar a partir da práxis, estes conhecimentos. Em relação ao direito dos alunos com deficiência a aprendizagem, Edler Carvalho, (2004, p.18) ressalta:

Refiro-me às oportunidades que qualquer escola deve garantir, a todos, oferecendo-lhes diferentes modalidades de atendimento educacional que permitam assegurar-lhes o êxito na aprendizagem e na participação. A isso chamamos de equidade que, no fundo, reconhece as diferenças individuais e a importância do trabalho na diversidade, com espírito democrático, isto é, plural.

Não raro, o professor percebe que ao concluir a formação inicial, ele também se apropriou de uma única forma de ensinar, que não contempla a todos e não garante o atendimento que deve ser oferecido, necessitando buscar a cada dia enquanto profissional da educação, formação continuada que lhe permita ampliar os conhecimentos obtidos. Para Edler Carvalho (2004, p.16):

A igualdade diz respeito aos direitos humanos e não às características das pessoas, enquanto seres que sentem, pensam e apresentam necessidades diferenciadas e que, por direito de cidadania, devem ser compreendidas, valorizadas e atendidas segundo suas exigências biopsicossociais individuais.

Negar-se a rever seus saberes depõe contra a identidade deste profissional que promove a partir desta postura, uma barreira à aprendizagem do aluno e conseqüentemente o exclui e afasta qualquer possibilidade de apropriação. Mas, o que significa a expressão barreiras à aprendizagem, termo amplamente utilizado nesta reflexão? Segundo Edler Carvalho (1999, p.60):

Barreiras à aprendizagem são obstáculos que se impõem aos alunos, criando-lhes dificuldades no aprender. Inúmeros fatores geram tais dificuldades: alguns são intrínsecos aos alunos e outros, talvez a maioria, externos a eles.

As barreiras vivenciadas pelos acadêmicos em estágio curricular, muitas vezes referem-se a fatores externos aos alunos em sala de aula regular inclusiva. São recorrentes as queixas dos acadêmicos à supervisão de estágio, sobre orientações dos professores regentes de turmas de inclusão, para que confeccionem a parte uns “trabalhinhos que lhes distraiam durante as aulas”, dada a sua condição, devendo concentrar energias nos ditos “normais”. Apesar de triste a colocação, na verdade ela retrata o grande conflito do professor e seus não-saberes. Cabe a universidade orientar o acadêmico em relação às estratégias que podem ser utilizadas, bem como fazê-los perceber o caráter excludente destas práticas.

Quebrar barreiras na atualidade consiste em mostrar a estes professores regentes todas as possibilidades de ensino ao aluno com deficiência. Juntos, a supervisão de estágio e acadêmico deve pensar subsídios e fazer através da prática com que ele valorize o trabalho do acadêmico como um elemento agregador ao seu trabalho, alguém que poderá mostrar por meio da práxis estratégias metodológicas que contemplam as necessidades de todos os alunos em sala de aula.

Para o acadêmico, o estágio representa a oportunidade de compreensão na prática em relação às possibilidades de ensino voltadas a estes alunos, em conformidade com a teoria anteriormente aplicada, tornando o estágio um espaço potente para a promoção de práticas que quebrem barreiras à inclusão dos alunos com deficiência.

## Cenário do estudo

Trata-se de um estudo de campo de caráter exploratório, realizado a partir da análise dos dados extraídos dos documentos de estágio curricular, finalizado no ano de 2019 por quatro acadêmicas supervisionadas pela pesquisadora, matriculadas na universidade estadual do Rio Grande do Sul-UERGS, unidade Bagé num curso de Pedagogia. O estágio foi realizado numa escola da rede públicamunicipal, no segundo semestre de 2019. Para Gil (2008, pg.53) o estudo de campo:

[...] procura o aprofundamento de uma realidade específica. É basicamente realizada por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar as explicações e interpretações que ocorrem naquela realidade.

O caráter exploratório da pesquisa, segundo Gil (2008) proporciona maior familiaridade com o problema (explicitá-lo). Pode envolver levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas experientes no problema pesquisado.

Foi utilizado como instrumento para a coleta de dados, a análise de conteúdo de Bardin (2002). Os documentos selecionados foram os relatórios de estágio, as atas das reuniões de estágio, os projetos das acadêmicas, os diários de campo, bem como as anotações oriundas das observações e conversas realizadas durante as visitas da supervisão às escolas onde as acadêmicas efetivaram as práticas de estágio. A análise de conteúdo segundo Bardin (2002, p.45) é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações que, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, visa obter indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A pesquisa foi estruturada a partir das seguintes etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados: A pré-análise consiste na organização do esquema de investigação em um plano de análise: a escolha dos documentos, a formulação das hipóteses e a elaboração de indicadores que fundamentem a etapa da interpretação a partir da leitura flutuante dos documentos.

Nesta etapa, todos os documentos relacionados ao estágio foram analisados, visando buscar informações relevantes ao tema pesquisado. Dentre os documentos descritos optou-se por descartar as pastas de referência, uma vez que as mesmas trazem apenas subsídios.

A segunda fase, a exploração do material, consistiu na realização de operações de codificação, permitindo uma descrição das características do texto para proceder às unidades de análise de registro e de contexto.

A partir desta análise inicial, emergiram duas categorias que expressam o conjunto de elementos constitutivos do estudo. São elas:

- As barreiras enfrentadas pelos acadêmicos durante o estágio curricular supervisionado;
- As estratégias utilizadas para a quebra das barreiras utilizadas pelos acadêmicos.

A terceira fase consistiu na análise dos resultados considerados significativos, ou seja, a resposta aos questionamentos realizados ao longo da discussão.

O objetivo desta reflexão é analisar em que medida o estágio curricular supervisionado oferecido pelo curso de graduação em pedagogia, tornou-se um território de escuta aos anseios do professor de sala de aula regular inclusiva. O objetivo foi criado a partir dos problemas vivenciados pelas acadêmicas durante o estágio curricular. A cada situação vivenciada, as acadêmicas reportaram a supervisão para que pudessem ser pensadas estratégias junto aos professores regentes e gestão escolar, a fim de modificá-las.

Cabe salientar que todas as acadêmicas optaram pela temática da inclusão para o trabalho de conclusão de curso e por essa razão buscaram salas de aula na rede municipal onde a presença de alunos com a deficiência objeto do seu estudo estivesse presente. O estágio curricular supervisionado de ensino fundamental tem carga horária de 135h.

O estágio foi realizado em quatro turmas do ensino fundamental, sendo que duas acadêmicas realizaram estágio em turmas de segundo ano e outras duas em turmas de terceiro ano. Nas turmas de segundo ano do ensino fundamental, compostas por vinte e quatro alunos cada uma, havia inclusão de três alunos TEA, sendo dois alunos numa mesma turma. Nas turmas de terceiro ano composta por dezoito e vinte e três alunos havia a inclusão de dois alunos surdos, um em cada turma, totalizando cinco alunos.

O diário de campo é documento utilizado pelas acadêmicas desde as observações das turmas, este documento tem o objetivo de nortear o planejamento, nele constam as solicitações das professoras regentes, as respostas individuais dos alunos que apresentarem qualquer tipo de dificuldade no desenvolvimento das propostas, os ajustes e readequações necessárias ao planejamento, bem como qualquer observação pertinente a pesquisa do TCC. Os relatórios construídos ao final do estágio pelo acadêmico espelham a trajetória de estágio efetivada. As atas de reuniões de estágio são lavradas pela supervisão em todas as reuniões realizadas com acadêmicas, professores regentes, professor do AEE, equipe diretiva.

### **Apresentação dos dados**

Para responder aos objetivos que a pesquisa se propôs, os dados coletados previamente foram analisados, por meio da análise categorial, que, conforme Bardin (2002) consiste no desmembramento do texto em categorias. A opção pela análise categorial se respalda no fato de que é a melhor alternativa quando se quer estudar valores, opiniões, atitudes e crenças, através de dados qualitativos.

A codificação se deu em função leitura minuciosa dos materiais e a seleção de documentos que pudessem contribuir para a pesquisa.

A primeira categoria traz as barreiras enfrentadas pelos acadêmicos durante o estágio curricular supervisionado. Nesta categoria emergem as seguintes barreiras:

- A resistência dos professores regentes em relação a proposição das mesmas atividades para todos os alunos matriculados na turma,
- A segunda barreira enfrentada refere-se à comunicação das estagiárias com os alunos surdos.
- A terceira barreira refere-se a interferências no desenvolvimento do planejamento.
- A quarta barreira refere-se à resistência da regente no que se refere a interação entre os alunos em sala de aula.

A segunda categoria consiste nas estratégias utilizadas pelos acadêmicos para a quebra de barreiras ao ensino dos alunos.

- Visando a quebra da barreira relacionada ao planejamento para todos os alunos foi proposta na escola uma oficina de adaptações de pequeno e grande porte, onde foram realizadas de forma prática materiais, pastas de referência visando dar conta destas dificuldades.
- Em relação a segunda barreira foi realizada reunião com as professoras regentes visando a oferta de bibliografias e explicações que salientam a importância da comunicação em LIBRAS do professor, e neste contexto, do estagiário com o aluno surdo, a fim de estabelecer parceria linguística com o mesmo.
- Para a quebra da terceira barreira a supervisão esclareceu à gestão escolar e as professoras regentes a necessidade de seguir o planejamento previamente realizado a fim de manter uma sequência lógica na execução destas propostas, bem como esclarecer os prejuízos decorrentes da quebra desta sequência.
- Visando a quebra da quarta barreira, durante a oficina oferecida, foram apresentados aos professores os benefícios da aprendizagem colaborativa, onde o aluno contribui através da formação de grupos de trabalho, na aprendizagem do outro. Foi salientada a importância do brincar e aprender a partir da formação de grupos de afinidade que reforçam a solidariedade e respeito ao grupo.

Para cada barreira verificada pelos estagiários foram pensadas estratégias visando a quebra das mesmas. As estratégias utilizadas pelos alunos foram importantíssimas para que eles pudessem dar sequência aos planejamentos com tranquilidade. Negar ao aluno o acesso a aprendizagem partindo de um pressuposto que não se concretizou em sala de aula caracteriza exclusão na inclusão. Pimentel, Paz (2009, p. 326-327) fazem referência a este comportamento, segundo elas: Precisamos questionar a competência da escola em fazer o diagnóstico das deficiências. Não defendemos rotulações que criem estigmas, mas fazemos apologia a que minimamente o cidadão possa ser atendido em suas reais necessidades para que a escola esteja em condições de possibilitar a inclusão favorecendo a permanência e o desenvolvimento desses sujeitos em seu espaço.

Somente através das trocas de conhecimento, do respeito aos saberes dos professores especializados do AEE que possuem expertise para auxiliar na elaboração dos planejamentos e abordagens que poderão auxiliar no trabalho. É necessário dar crédito ao trabalho do estagiário que chega cheio de novos conhecimentos, que busca auxiliar e vivenciar na prática tudo o que vem se debruçando a partir da teoria durante a graduação.

## **Conclusões**

A partir da análise das vivências das estagiárias durante o estágio curricular supervisionado foi possível perceber que o estágio é um território de escuta aos anseios do professor regente em sala de aula inclusiva, uma vez que promove mudanças significativas no cotidiano escolar, bem como imprime no currículo do professor regente inovações pedagógicas que podem modificar a rotina da sala de aula de forma satisfatória. Leva ao espaço de trabalho do professor diversas metodologias diferenciadas para o trabalho em sala de aula inclusiva, estabelece a dialogicidade entre os sujeitos que aprendem e o professor que ensina.

A trajetória das acadêmicas em estágio comprovou que toda a pesquisa, as leituras realizadas só vieram a fortalecer os seus conhecimentos científicos que atrelados à prática puderam modificar a realidade em que se inseriram. Permitiu a realização de um trabalho conjunto com os professores regentes que rompe com o modelo tradicional, ainda tão presente em algumas salas de aula de forma respeitosa, organizada, oportunizando vivências ricas. Permitiu romper com propostas dicotômicas de estágio que visam apenas o cumprimento de um pré-requisito e torna o espaço escolar um território de experimentações estéreis que não produzem inovações e reflexões sobre a própria prática.

O trabalho realizado junto aos professores a partir do pensamento de Ghedin et al. (2015), provoca o acadêmico em estágio, o professor regente, bem como a gestão a rever suas práticas, a realizarem leituras oriundas destas reflexões, demonstrando que o estágio pode contribuir para a quebra de barreiras atitudinais, metodológicas, a partir da prática ancorada na pesquisa.

### Referências

- ALMEIDA, M. I. de; PIMENTA, S. G. (Org.). Estágios supervisionados na formação docente: educação básica e educação de jovens e adultos. São Paulo: Cortez, 2014. 156 p. Acesso em 12/02/2020 às 01h13.
- BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa. edições 70, p.45. Disponível em <https://docero.com.br/doc/5cec0c>. Acesso em 12/02/2020 às 03h53
- EDLER CARVALHO, Rosita. Educação inclusiva: com os pingos nos “is” / RositaEdler Carvalho. - Porto Alegre: Mediação, 2004.176 p. Acesso em 12/02/2020 às 04h23
- EDLER CARVALHO, Rosita. Removendo Barreiras para a aprendizagem. Salto para o Futuro: Educação Especial: tendências atuais / Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999. 96 p. - (Série de Estudos. Educação a Distância, ISSN 1516-2079; v.9).
- DIAZ, F;et.al. orgs; Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas. [online]. Salvador. SciELO - EDUFBA, 2009 - 354 p. Acesso 12/02/2020 às 19h30.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. - Philippe Meirieu: fragmentos de uma Conversa Revista Eletrônica Pesquiseduca – p.274- 281 - v.03, n. 06 - jul.–dez. 2011. Disponível em: <http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/viewFile/192/pdf> . Acesso em:28/01/2020 às 10h43
- FREITAS, Bruno Miranda; COSTA, Elisangela André da Silva; LIMA, Maria Socorro Lucena. O estágio curricular supervisionado e a construção da profissionalidade docente. Revista Expressão Católica; v. 6, n. 1; Jan – Jun; 2017; ISSN: 2357-8483.
- GHEDIN, Evandro. Estágio com pesquisa [livro eletrônico] / Evandro Ghedin, Elisangela Silva de Oliveira, Whasgthon Aguiar de Almeida. – São Paulo: Cortez, 2015.
- GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.28/01/2020 às 0h43
- MEIRIEU, Philippe. A Pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar. Artes Médicas, 2002. Acesso em 12/02/2020 às 01h53
- SACRISTÀN, J. Gimeno& GOMEZ, A.I. Perez. Compreender e transformar o ensino. 4ª ed. São Paulo. Artmed, 1998. p.24.Acesso em 12/02/2020 às 03h30
- Enviado em 31/08/2020
- Avaliado em 15/10/2020

## **FORMAÇÃO DOCENTE POR MEIO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL POPULAR: REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NO CURSO DE PEDAGOGIA**

**Roberta Avila Pereira<sup>17</sup>**  
**Everton Fêrrer de Oliveira<sup>18</sup>**  
**Lisiane Costa Claro<sup>19</sup>**

### **Resumo**

Estabelecer um diálogo entre Educação Popular e Educação Ambiental, no campo dos fundamentos, no horizonte da Educação Ambiental Popular. O este texto está organizado da seguinte forma: aborda-se o campo dos fundamentos da Educação Popular, Educação Ambiental e suas confluências, por meio da Educação Ambiental Popular. O segundo momento destina-se às reflexões das experiências. Por fim, as considerações.

**Palavras-Chave:** Educação Popular; Educação Ambiental Popular; Estágio Docência.

### **Resumen**

Este texto es un informe de experiencia sobre las experiencias en la etapa de enseñanza en la disciplina de Epistemologías de la Educación Popular, en el curso de Pedagogía, en la Universidad Federal de Río Grande (FRUG), a través del Programa de Postgrado en Educación Ambiental (PGGEA). Buscamos establecer un diálogo entre Educación Popular y Educación Ambiental, en el campo de los fundamentos, en el contexto de la Educación Ambiental Popular. Este texto está organizado de la siguiente manera: se aborda el campo de los fundamentos de la Educación Popular, la Educación Ambiental y sus confluencias, a través de la Educación Ambiental Popular. El segundo momento es para reflexionar sobre las experiencias. Finalmente, consideraciones.

**Palabras claves:** Educación popular; Educación ambiental popular; Prácticas Docentes.

### **Introdução**

O texto que segue configura-se enquanto um relato de experiência, a partir da inserção de estágio de docência, na disciplina de Epistemologias da Educação Popular, no curso de graduação em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), por meio do Programa da Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA). Nesta escrita, será abordada a temática da Educação Ambiental e Educação Popular como propulsora de uma postura político-pedagógica pertinente à formação dos sujeitos que compõem os processos de ensino-aprendizagem. Ao estaremos relacionadas, constituem um espaço relevante para teorizar as experiências vinculadas ao tornar-se professor (a) e educador (a) (ambiental e popular).

---

<sup>17</sup> Mestranda em Educação Ambiental pelo Programa de Pós Graduação em Educação Ambiental (PPGEA) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

<sup>18</sup> Doutorando em Educação Ambiental pelo Programa de Pós Graduação em Educação Ambiental (PPGEA) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Professor da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA).

<sup>19</sup> Doutora em Educação Ambiental (PPGEA/FURG). Professora da Universidade Federal do Tocantins (UFT)

A proposta tem como objetivo geral promover um diálogo no campo dos fundamentos da Educação Popular ao âmbito da Educação Ambiental, buscando reivindicar ações educativas no horizonte de uma Educação Ambiental Popular. O diálogo entre os dois campos junto a disciplina justifica-se pela convergência destes horizontes para o alargamento de compreensões e possibilidade da emergência de uma proposta que se abre a outros modos de ser e estar no mundo.

Como contexto de abertura que possibilitou os olhares frente a viabilidade destacada, foram abordadas leituras no bojo dos fundamentos da Educação Ambiental e Educação Popular; discussões teóricas acerca da esfera educativo-ambiental; a Educação Ambiental Popular enquanto práxis necessária para o enfrentamento da lógica opressora; reflexões sobre a prática docente nos espaços educativos; e rodas dialógicas com educadores populares e ambientais.

Neste sentido, este texto está organizado da seguinte forma: aborda-se o campo dos fundamentos da Educação Popular, Educação Ambiental e suas confluências, por meio da Educação Ambiental Popular. O segundo momento destina-se às reflexões das experiências vivenciadas na disciplina destacada. Por fim, apresentam-se as considerações.

### **Epistemologias da Educação Popular, Educação Popular e suas convergências**

Considera-se pertinente situar o campo de vivências no que concerne a questões epistemológicas. Neste sentido, busca-se aqui traçar algumas considerações, no campo dos fundamentos, sobre a Educação Popular e Educação Ambiental, buscando compreender suas convergências e confluências, no horizonte da Educação Ambiental Popular.

Compreende-se que se vivencia um momento em que a sociedade busca referenciais que deem conta explicar e mobilizar os sujeitos, no processo de desumanização imposto pelos modos sociais hegemônicos, que cerceia subjetividades. Por isso, é necessário apontar possibilidades na esfera educacional, em que a pluralidade epistemológica, os saberes tradicionais e populares, que ultrapassam o escopo científico e que instigam a formação num horizonte mais integral, pautado nos valores humanísticos, estejam no cerne. É a pluralidade de ideias e valores, que num contexto de crises profundas, poderá anunciar a estrutura humanizante, reivindicada por Freire.

Desta forma, A Educação Popular é uma concepção educativa com contornos epistemológicos e ontológicos bem definidos. Ela parte da compreensão e reivindicação dos saberes populares, distantes da lógica da Ciência Moderna, enquanto válidos e pedagogicamente importantes. Neste sentido, reconhece conhecimentos e experiências junto aos saberes tradicionais e culturais.

É um processo de valorização do contexto, identidade, cultura e saberes que compreende outras formas de estar e conhecer o mundo, numa visão mais integral do mundo. Ela, desta forma, propõe uma nova forma de relação com a realidade objetiva, de forma mais solidária e horizontal.

Brandão (2006) compreende e sugere que “A Educação Popular não é uma atividade pedagógica para, mas um trabalho coletivo em si mesmo” (p. 89). E, neste sentido, está intrínseca a aposta nos sujeitos enquanto protagonistas de suas histórias, que buscam em suas lutas cotidianas superar a lógica de um sistema que não acredita nas condições de emancipação do sujeito.

Ainda nesse horizonte, Freire e Faundez (1985) apontam a necessidade de a educação apropriar-se dos sentimentos (oriundos da comunidade), não se detendo assim apenas na racionalidade do que é científico. Todo diálogo é diálogo sobre alguma coisa e a mediação entre o educador e o educando é o conteúdo, isto é, o objeto do conhecimento sobre o qual se reflete e por isso. Não há conhecimento sem um objeto cognoscível a ser apreendido.

Nesse horizonte, considera-se que a educação não deve estar limitada ao caráter científico de maneira a negar os conhecimentos dos sujeitos oriundos de suas vivências e de seu contexto. Essa busca pelo respeito e valorização das culturas, representa a utopia motivadora de nossa ação na esfera da educação.

É importante ressaltar também que para Freire (1996) o conhecimento do ser humano não pode esgotar-se no conhecimento da própria realidade. Significa que os sujeitos são compreendidos para além de seres no mundo, mas enquanto presença no mundo, presença que constitui o mundo e por ele é constituído.

Nesse sentido, a Educação Ambiental contribui para ampliar este olhar sobre o mundo e suas relações, propondo novos modos de ser e estar no planeta, no horizonte de um projeto de humanidade (SAUVÉ, 2005). Considera-se, portanto, que a Educação Ambiental é um projeto político, no qual o cerne está na promoção da vida planetária. Esta promoção de vida perpassa por uma mudança de valores que nutrem a sociedade, de base moderna, questionando e problematizando as relações sociais construídas em seu bojo.

Desta forma, a pertinência em abordar o campo ambiental através da concepção de Educação Popular, de maneira a possibilitar outras posturas e leituras que ampliam as concepções que alicerçam a formação docente, potencializando rever os fundamentos no campo educativo. Neste rumo, defende-se que a Educação Ambiental Popular viabiliza a abertura a outros modos de ser e compreender a constituição de educador, (presença no mundo), desde a dimensão ambiental.

o popular traz para o ambiental a complexidade das relações sociais, a historicidade e a necessidade de um posicionamento político comprometido com as classes populares em nome da igualdade cidadã. O ambiental traz para o popular a certeza de que o fim da desigualdade e da opressão de classes não resulta, em si, em uma sociedade sustentável. Acoplado ao projeto de emancipação humana deve estar o projeto de construção de uma nova relação sociedade-natureza, de compreensão do humano na natureza e de respeito à vida como direito maior (LOUREIRO apud BARBOSA, 2002, p. 93).

Nesta educação, deve-se, necessariamente, estar comprometida com a reflexão sobre a realidade objetiva, buscando compreender os processos de constituição social para modificá-los. No compromisso, está intrínseca a aposta no “ser mais” dos sujeitos que buscam pelas suas lutas cotidianas superar a lógica de um sistema que não acredita nas condições de emancipação do sujeito.

Além disso, conforme Freire (1987) a Educação precisa ser compreendida enquanto ato político; neste rumo, acreditamos que uma concepção educativa participativa, capaz de acolher os saberes nem sempre reconhecidos, contribua para a constituição de novos saberes-fazer. Assim, acredita-se na Educação Ambiental Popular como viabilidade de incorporação dos problemas de cunho ecológico presentes na educação ambiental e os princípios sócio-políticos da Educação Popular. (RUIZ, 1994).

Nessa trama, Reigota (2002) considera que a Educação Ambiental e a Educação Popular se aproximam, pois coadunam da perspectiva política, da preocupação com as camadas mais pobres e com a população, bem como enfatiza a construção dos saberes e conhecimentos dos sujeitos populares.

Logo, defende-se que a Educação Ambiental Popular, aposta em outras maneiras de educar pois contempla a conduta histórica; haja vista que busca fazer com que as visões ecológicas de mundo sejam postas em debate, entendidas, interrogadas e incorporadas na sociedade, bem como nas manifestações culturais. Desse modo, acredita-se na Educação Ambiental Popular enquanto concepção que acolhe outras formas de ser e estar no mundo na busca pela construção de fundamentos capazes de contribuir com o campo da formação educativa.

### **Vivências na disciplina “Epistemologias da Educação Popular”**

Parte-se da compreensão que nesse processo de escrita, enquanto um espaço de abertura aos olhares do cotidiano, o texto é um tecido o qual se forma a partir da trama de fios que carregam pensamentos, ideias, memórias, experiências e vivências. Neste entrelaçamento permanente, busca-se apresentar alguns fios que constituem as reflexões da experiência vivenciada nesta textura.

Cumprir registrar que este não é um espaço só de registro do vivido, mas, também, um esforço de compreensão do acontecido, na tentativa de aprender com as situações experimentadas, analisá-las, em outras palavras, aprender com o vivido (OSTETTO, OLIVEIRA E MESSINA, 2001). Portanto, as relações estabelecidas com a turma configuram-se em um momento fundamental no que se refere a formação docente no âmbito do ensino superior.

Acredita-se na pertinência desse registro enquanto um espaço de profunda e necessária reflexão da formação docente, construído na interrelação com saberes e práticas que ultrapassam a dimensão dos conhecimentos técnicos que dão suporte ao saber-fazer pedagógico.

Parte-se da concepção de que todo conhecimento é autoconhecimento (SANTOS, 2010). Nesta perspectiva, por meio da reflexão/auto-reflexão sobre os percursos de vida, percursos de formação acadêmica/profissional na relação com os outros e consigo mesmos, entrelaçadas com a reflexão dialógica sobre as experiências nos espaços de atuação do educador popular e ambiental, estabelecem-se neste processo aprendizagens coletivas.

Concorda-se com António Nóvoa (1992) que a prática pedagógica é uma maneira de compreender toda a complexidade humana e científica a partir da dimensão da experiência. E o que seria a experiência? Podemos afirmar que esta experiência não diz respeito a processos repetitivos, mecanicistas e burocráticos que reduzem a dimensão do ensinar e conhecer. Neste sentido, “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA, 2002, p. 21), nos mobiliza e transforma. São, portanto, essas experiências viabilizadoras de aprendizagens carregadas de sentidos.

Desse modo, a disciplina foi organizada a partir de discussões que concerniam ao estudo do conceito de Educação Popular; Abordagem sobre a importância dos Movimentos Sociais e suas interfaces com Educação Popular na América Latina; E a Educação Popular como espaço de reivindicação e lutas pelos Direitos Humanos. Estes eixos foram abordados por meio de temáticas pertinentes à formação do pedagogo (e educador) que se referem a diferentes contextos educativos, tais como: epistemologias educativas no contexto da pesca; saberes populares e ambientais de povos de matriz africana; epistemologias ancestrais de comunidades quilombolas e indígenas; espaços de Educação Popular não-escolares.

Desta forma, foram realizadas discussões sobre o alcance da Educação Popular freiriana como espaço de reinvenção e de luta em favor de um modelo de sociedade e a investigação das Categorias opressão/libertação nas epistemologias populares, através do arcabouço teórico em diálogo com educadores populares e ambientais e do arcabouço teórico da disciplina.

Neste sentido, nestes encontros dialógicos buscou-se a possibilidade de uma reflexão sobre as práticas pedagógicas diferenciadas no campo da Educação Ambiental Popular, discutindo e problematizando algumas abordagens metodológicas, focadas nas especificidades das metodologias de trabalho docente em contextos de Educação Popular: a importância das aproximações entre os conteúdos trabalhados e os contextos nos quais os sujeitos estão inseridos; organizações temáticas, experiências de vida e afetividade, trabalham em equipe, postura investigativa, interdisciplinaridade e a unidade entre conteúdo e forma.

Estes encontram potencializaram aos sujeitos, envolvidos na disciplina, a elaborarem proposições de redimensionamento e ou reafirmação de seus fazeres docentes. Neste rumo, nas rodas dialógicas a partir de temas geradores propostos, foram potencializados espaços de intercâmbio de experiências, saberes e subjetividades. Estes encontram possibilitaram a elaboração de proposições e redimensionamento e ou reafirmação de seus fazeres docentes.

O planejamento pedagógico dos encontros formativos esteve voltando ao trato de temáticas relevantes aos diferentes contextos educativos em que a Educação Popular é possível. Acorando-se em uma concepção dialógica de Educação que compreende os processos inclusivos vivenciados na Educação Ambiental Popular e sua responsabilidade quanto ao acolhimento e a valorização da diversidade de saberes e conhecimentos.

A busca pelo respeito e valorização das culturas, representa a utopia motivadora da ação na esfera da Educação Ambiental Popular. Com essa ideia de construção dos saberes, é fundamental conhecer e disseminar possibilidades que estimulem práticas educativas as quais valorizem as experiências de vida.

Com o objetivo de promover a reflexão sobre as concepções de produção de conhecimentos e a produção de saberes compartilhada, a disciplina buscou proporcionar o diálogo e a integração do fazer docente dos educadores populares junto aos seus contextos de atuação, objetivando auxiliar a construção de uma relação transformadora da prática educativa. Compreende-se que a constante autorreflexão sobre as práticas pedagógicas, em diálogo com os pares é propulsora de uma prática comprometida com a transformação de superação da realidade, contribui na busca por formas mais solidárias de anunciar possibilidades na esfera educacional.

Neste rumo, ao abordar-se as temáticas evidenciadas, é demarcado a pertinência da aproximação com o campo ambiental. Acredita-se que a Educação Ambiental, ao problematizar os sentidos de natureza em diálogo com a Educação Popular, contribui de forma a instigar a problematização sobre o papel do ser humano como partícipe da natureza. Conexões como essa, ao voltarem-se para os desafios e anseios das camadas populares, se direcionam para o (re) pensar e (re)fazer as responsabilidades individuais e coletivas em torno das comunidades populares.

### Considerações finais

As relações estabelecidas entre os sujeitos, o diálogo entre os educadores populares e ambientais convidados e os seus respectivos contextos, configuraram-se em um momento fundamental no que concerne à construção de relações educativas que ultrapassam os processos de ensino e aprendizagem no sentido restrito do conceito. Contribuíram de forma significativa para se pensar sobre as bases da constituição do educador popular e a pertinente vinculação ao campo ambiental. Acredita-se, desta forma, que os diálogos construídos contribuíram para uma formação docente prática-reflexiva, estimulando o compromisso político do educador no processo pedagógico e promovendo a formação de educadores, ambientais populares, que se proponham a reinventar as práticas pedagógicas rumo a transformação social.

Considera-se que a formação docente, é um campo que possibilita a reivindicação de novas abordagens e problematização acerca dos fundamentos de cunho mais tradicional, rumo às outras possibilidades de elaboração do conhecimento. Com base nisso, aponta-se que os saberes da Educação Popular e Ambiental, representam um caminho viável a esta articulação. Nesse sentido, como práxis social, a Educação Ambiental Popular, e suas decorrências nos processos formativos, contribui para processo de construção formativo que se constitui voltado a um projeto popular de sociedade, capaz de redesenhar o âmbito científico bem como da educação com base na dialogicidade e senso crítico.

### Referências

- BARBOSA, Malba Tahan. *Educação Ambiental Popular*. A experiência do centro de vivência Agroecológica CEVAE/TAQUARIL. 2002.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. e FAUNDEZ, A. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- NÓVOA, António. *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. Conferência. Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal, 2011.
- LARROSA, Jorge B. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. Revista Brasileira de Educação. N. 19, Jan/Fev/Mar/Abr., p. 20-28, 2002.
- PERALTA, Joaquín Esteva. *Ambientalismo y educación*. Hacia una educación popular ambiental en América Latina. Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental. Guadalajara, 1992.
- RUIZ, Javier Reyes. *La educación popular y la dimensión ambiental del desarrollo*: documento base para la asamblea del CEAAL, de la Red de Educación Popular y Ecología. s.l.: CEAAL. 1994.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um Discurso sobre as Ciências*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- SAUVÉ, L. Educação ambiental: possibilidades e limitações. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 31, n. 2, p. 317-322, maio/ago. 2005<sup>a</sup>
- Enviado em 31/08/2020
- Avaliado em 15/10/2020

## VIOLÊNCIA NA ESCOLA: INTERFACES DO FENÔMENO EM QUESTÃO

Ronivaldo Ferreira Mendes<sup>20</sup>

Luiza Gobira Lacerda<sup>21</sup>

Mônica Cecília Santana Pereira<sup>22</sup>

Lilian Cristina Gomes do Nascimento<sup>23</sup>

### Resumo

A presente pesquisa trata-se do estudo que pretende conhecer as manifestações de violência no espaço escolar e suas configurações, numa perspectiva de cunho bibliográfico, a fim de melhor entendimento sobre as interfaces do fenômeno em questão. O referencial teórico da pesquisa foi embasado por vários autores que discutem o tema violência na escolar, sendo os principais: Abramovay (2004; 2005), Charlot (1997;2002), Peralva (2000) que constituem o eixo central desse estudo. A pesquisa permitiu constatar que os episódios de violência são multifacetado e envolvem os sujeitos que compõem a comunidade escolar, tendo a juventude como promotora da violência e como vítima.

**Palavras Chaves:** Educação. Violência. Escola

### Abstract

The present research deals with the study that intends to know the manifestations of violence in the school space and its configurations, from a bibliographic perspective, in order to better understand the interfaces of the phenomenon in question. The theoretical reference of the research was based on several authors that discuss the theme of violence in school, being the main ones: Abramovay (2004; 2005), Charlot (1997; 2002) and Peralva (2000). The research showed that the episodes of violence are multifaceted and involve the subjects that make up the school community, with the youth as a promoter of violence and as a victim.

**Keywords:** Education. Violence. School

---

<sup>20</sup> Mestre pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Tecnológica do IFTM - Campus Uberaba-MG. Participa do Grupo de Estudos/Pesquisa em Análise do Discurso e Educação (GPDE/IFTM/CNPq). Pedagogo no IFNMG - Campus Almenara.

<sup>21</sup> Possui Graduação em Farmácia e Habilitação em Bioquímica pela Fundação Universidade de Itaúna (2010). Especialista em Farmacologia e Interações Medicamentosas pelo Centro Universitário Internacional. Cursando Pós-Graduação em Farmácia Clínica direcionada a prescrição Farmacêutica pela Faculdade Unyleya. Atualmente é docente, membro do Núcleo Docente Estruturante do curso de Farmácia – ALFA – Faculdade de Almenara

<sup>22</sup> Doutora em Promoção de Saúde pela Universidade de Franca/Cruzeiro do Sul. Membro do grupo de pesquisa: Educação e Pesquisa em Promoção da Saúde, Comunidade e Desenvolvimento Humano, da Universidade de Franca/Cruzeiro do Sul.

<sup>23</sup> Pesquisadora do Programa de Mestrado e Doutorado em Promoção de Saúde e docente do curso de Fisioterapia da Universidade de Franca (Unifran). Estágio Pós-Doutoral em Promoção de Saúde pela Unifran com bolsa Capes. Doutora em Promoção de Saúde pela Unifran. Bolsista Capes/CNPq de Doutorado Sanduíche no Exterior na Universidad Politécnica de Madrid (UPM). Membro efetivo do Comitê de Relações Empresarias, Patentes e Inovações (CREPI) e da Comissão Interna do Processo Seletivo de Bolsas do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE) da Unifran. Integrante da aplicação do projeto da Rede Ibero-americana das Universidades Promotoras da Saúde na Universidade de Franca e entorno. Líder do Grupo de Pesquisa do CNPq de Educação e Pesquisa em Promoção da Saúde, Comunidade e Desenvolvimento Humano (Unifran). Membro Pesquisador dos Grupos de Pesquisa em Promoção de Saúde (Unifran): Núcleo de Estudos em Promoção da Saúde (NEP-PS), Populações vulneráveis e Promoção de Saúde (Unifran) e Violência Escolar e Promoção da Saúde na Escola (Unifran).

## Introdução

O tema da violência nas escolas tem ocupado, atualmente, espaço comum de reflexão nos meios midiáticos e nos lares brasileiros, tornando assunto comentado em diversos lugares sociais. É sabido que discutir o tema não é um assunto novo, mas desperta atenção de pais, alunos, estudiosos, e outros atores sociais. Sendo assim, esses acontecimentos violentos implicam na qualidade das relações e processos de ensino-aprendizagem. No entanto, mais latente que o papel intrínseco das instituições educacionais, esses episódios de conflitos pairam na sociedade de maneira geral, a sensação de permanente insegurança. (CHARLOT, 2002); (PERALVA, 2002).

Com isso, a violência na escola é difundida pela sociedade e institucionalizada no espaço escolar coloca as estruturas sociais em alerta, pois não podemos conceber a cultura da violência desvinculada dos fatores sociais, uma vez que estamos falando de sujeitos bio-psico-social que influenciam e é influenciado pelo meio que está inserido. No entanto, a escola também contribui com uma das especificidades de violência em seus processos pedagógicos e hierárquicos que se mantém alicerçada nas estruturas de poder que denominamos como violência da escola. Dessa maneira, entendemos que a violência está pulverizada em todos os segmentos sociais e abarcam uma série de fenômenos e interpretações.

Apesar da complexidade Abramovay (2005, p.56) cita uma definição de Michaud:

Há violência quando, em uma situação e interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou mais pessoas em graus variados, seja em sua integridade física, em suas posses ou em suas participações simbólicas e culturais. (ABRAMOVAY. 2005, p. 56 Apud MICHAUD. 1999, p.10-11).

Ademais o conceito de violência é amplo e envolvem várias abordagens e concepções que cerca a engrenagem social no movimento de interação dos indivíduos em suas interações sociais, políticas e culturais. Face a esse contexto, a escola como aparelho disciplinar do Estado e estando seus profissionais convivendo cotidianamente com o fenômeno da violência sofrem e também reproduz os estigmas da violência na escolar. Assim, as instituições educacionais deixam de ser um espaço seguro e protegido e revela-se um território de conflitos e agressões físicas e simbólicas.

Desse modo, é importante conhecer como se manifesta a gênese da violência no âmbito social e no espaço educacional para que a escola possa repensar sua lógica e romper com as dimensões segregadoras e produtoras da violência escolar. Nesse sentido, a pesquisa pretende conhecer as manifestações de violência no espaço escolar e suas configurações sobre as representações do fenômeno.

## Material e métodos

A análise constitui-se pela utilização de um levantamento bibliográfico a fim de listar autores que discutem acerca da violência e especificamente sobre o fenômeno da violência no âmbito escolar e suas configurações, de modo a explicitar um melhor entendimento sobre as interfases do problema em questão. Assim, esse estudo enquadra-se na pesquisa de cunho qualitativo. Dessa maneira, destacamos nessa discussão autores basilares que se debruçam sobre o foco do objeto do trabalho, destacando: Abramovay (2004; 2005), Charlot (2002) e Peralva (2000) que constituem a espinha dorsal desse estudo. Num segundo momento, após compreensão dos conceitos, classifica-se os episódios de violência no ambiente escolar mais comuns presentes na literatura.

## Conceituando violência

Ao abordar um conceito de violência que abrange em sua totalidade as múltiplas faces e interfaces que o fenômeno pode apresentar em nas representações sociais, faz necessário um marco referencial e semântico das expressões em voga.

Chauí (2004, p.308) utiliza o significado de violência nas seguintes situações:

A violência é percebida como exercício da força física e do constrangimento para obrigar alguém a agir de modo contrário à sua natureza e ao seu ser ou contra sua própria vontade. Por meio da força e da coação psíquica, obriga-se alguém a fazer algo a si, aos seus interesses e desejos, ao seu corpo e à sua consciência, causando-lhe danos profundos e irreparáveis, como a morte a loucura, a autoagressão ou agressão aos outros.

No entanto, observa-se uma grande dificuldade para delimitar a conceitualização da temática, devido as dimensões das ideias abarcadas. Dessa maneira, para entender a vicissitude em questão devemos pontuar a importância de clarear a hiato que o termo violência tem implicado com seus diversos entendimentos. Isto porque com sintonia com Peralva (2000), o sentido da violência é polissêmico, com diferentes significados constituídos histórica e culturalmente para descreverem os fatos e fenômenos.

Além disso, observa-se que o desvelar desse termo, abrigam situações diversificadas, passando de pequenos delitos, como roubo de pequenos objetos, até atentar para o valor maior – a vida. Assim, as conjunturas sociais abrigam situações de violência que envolvem as pessoas diariamente.

Contudo tomemos como ponto de partida, a ideia de Castro (2002, p.8) quando refere que em torno do tema violência circula ideias mais voltadas para o senso comum do que por uma definição conceitual arraigada na literatura especializada, explica o autor que:

O termo é potente demais para que um consenso seja possível. Não obstante, um entendimento do termo ditado pelo senso – comum é, a grosso modo, que a violência classifica qualquer agressão física contra seres humanos, com a intenção de lhe causar dano, dor ou sofrimento. (ABRAMOVAY, apud, CASTRO, 2002, p.8).

Mais uma vez, verifica-se que de todas as descrições em voga, na atualidade a palavra violência é constantemente a mais citada e ao mesmo tempo a mais vazia de significado, pois consiste em um conceito relativizado. O conceito de violência é operado em uma projeção real, porém não denomina com a mesma veemência dos fatos. A forma mais elaborada da violência é a abstrata, englobando assim, as categorias e representações físicas e simbólicas, apresentando evidências da dificuldade para a construção teórica dos modelos de violência. Com isso, poucos temas têm merecido tanta atenção por parte dos estudiosos como o da violência. Enquanto categoria a violência nomeia atos agressivos, por isso, está sujeita a deslocamento de sentido, segundo Abramovay (2005, p.54) significa dizer que a violência é um conceito relativo histórico e mutável.

Charlot (2005, p. 22) argumenta que a violência como a concebemos no plano filosófico não existe, o que existe são os efeitos de sentidos das palavras e atos associados ao uso da força e poder na interação dos sujeitos políticos e suas subjetividades. O autor esclarece que,

O que existe são atos, gestos, agressões ameaças, palavras, brincadeiras e até silêncios, que matam, ferem, machucam, ofendem, aborrecem, frustração (...). Por produzirem esses efeitos, alguns desses atos gestos (...), são rotulados de “violentos”. Em seguida, o adjetivo (ato, palavra de violência) deixa o lugar para um substantivo, que passa a substituí-lo, não se fala mais em atos ou palavras violentais, fala-se “violências”.

Apesar da complexidade em delimitar o conceito de violência, em consonância com o autor, é necessário considerar que a palavra “violência” é considerada uma palavra que revela o valor de ordem ética, política e cultural. Podemos perceber que a reflexão acerca da violência é complexa e reside na ambiguidade de ser a imagem da própria sociedade.

### **Violência na escola**

Um dos grandes desafios contemporâneos enfrentado pelo sistema educacional em todo o país, não se restringe ao processo de ensino aprendizagem. A violência nas escolas desperta a atenção da sociedade ao longo do tempo, pois tornou-se um fenômeno múltiplo que assume várias configurações.

Corroborando com essa percepção Abramovay (2005) acrescenta que cada vez mais ecoa a ideia de que as escolas estão se tornando território de agressão e conflitos, enfatiza a percepção de que o ambiente escolar deixade ser um território protegido. Segundo Charlot, a dificuldade em definir violência escolar é porque ela remete:

(...) aos fenômenos heterogêneo, difícil de delimitar e de também porque desestrutura as representações sociais que tem valor fundador: aquela da infância (inocência), a da escola (refúgio de paz) e a da própria sociedade (pacificada no regime democrático) (CHARLOT,1997 apud ABRAMOVAY; RUA, 2002, p.69).

Abramovay (2004) relata que, dentre as instituições mais ameaçadas com o fenômeno da violência está a escola, instância particularmente cara ao conjunto da sociedade. Acentua que a juventude ocupa o protagonismo das diversas violências, seja como autoras ou como vítimas.

A gênese dos debates em torno da violência na sociedade brasileira coincide com o processo de democratização, pois as sociedades que são regidas pela democracia são as únicas em que as discussões são vistas a partir de uma vertente problematizadora, valorizando a temática, ao contrário de outras formas de regimes autoritários (PERALVA, 2000).

O senso comum tende a pensar a violência nas escolas como um fenômeno novo, que surgiu nos anos 80 e se intensificou na década seguinte (PERALVA, 2000; SOUZA, 2005). Mas, como aponta Charlot (2002) historicamente, a questão da violência nas escolas não é nova. Enquanto no passado a violência se caracteriza pelo recurso dos castigos corporais e rígida disciplina, atualmente ela se diversifica e assume formas particulares, tais como, a violência simbólica, psicológicas, entre outras.

Sendo assim, Charlot (1997) aponta algumas das novas características da violência nas escolas: assevera que em primeiro lugar, surge nesse ambiente formas de violência mais graves do que verificado no passado, exemplificado por homicídios, estupros, agressões com armas; segundo tornam-se mais frequentes os toques e insultos de alunos contra professores e vice-versa; terceiro, houve um aumento das instruções externas na escola (invasões) e; quarto, a existência de um “estado de sobressalto, de ameaça permanente” entre os adultos de certos estabelecimentos de ensino.

Assim como ocorre com a violência em geral, percebe-se que a violência nas escolas pode ser estabelecida de várias maneiras. As definições apontadas na literatura estão alinhadas aos conceitos de violência como sinônimo de agressão física; como delito ou crime; como transgressão; como agressão verbal; como as várias formas de discriminação; como ataques ao patrimônio, entre outras. Nesse sentido é necessário abandonar definições rígidas, que limitam a violência a um novo tipo de manifestação.

Para compreendermos a gama de sentidos atribuídos à violência, Charlot (2002) postula a necessidade de se fazer um sistema de classificação dos episódios de violência nas escolas em que identifica a manifestação do fenômeno e suas nuances, destaca-se as esferas das três dimensões da violência presente no cotidiano escolar, são elas: a violência na escola, a violência contra a escola e a violência da escola.

Nos termos de Charlot (2002), a violência na escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada às atividades da instituição escolar (motivos externos). Neste caso, o autor afirma, a escola é apenas o lugar de uma violência que poderia ter acontecido em outro lugar, ou seja, um fato isolado.

Na acepção do autor, a violência contra a escola está relacionada com a natureza da instituição escolar em seus processos (ensino-aprendizagem) e relações (alunos, professores e outros profissionais) e toma a forma de agressões ao patrimônio e as autoridades da escola pela limitação em gerir conflitos nas relações interpessoais. (CHARLOT, 2002).

Observa-se que, na compreensão de Charlot (2002), a violência contra a escola é uma modalidade de violência praticada principalmente por alunos e consiste em atos contra a instituição e contra aqueles que a representam. Nesse sentido, encontra-se relacionada à violência da escola, a violência institucional a qual se manifesta pelo modo como a escola se organiza, funciona e trata os alunos - modo de composição das classes, de atribuições de notas, tratamento desdenhoso ou desrespeitoso por parte dos adultos, entre outras coisas.

Esta cultura da violência não pode ser desvinculada de alguns fatores que caracterizam as estruturas da nossa sociedade. Devine (1996) citado por Abramovay (2005) propõe uma leitura da violência nas escolas como um fato social, buscando compreendê-la sem desvincular da subjetividade, contexto social que o sujeito está inserido e as estruturas de poder.

(...) as modalidades de explicação causais (pobreza, e fatores econômicos, por exemplo), modelos linguísticos (descontinuidade entre a cultura escolar e a cultura de casa), interpretações psicossociais (abuso sexual e alienação dos estudantes) e os padrões estruturais de controle (do governo federal e dos governos estaduais). Advoga Devine que essas maneiras de aprender o fenômeno são necessários, mas são insuficientes para explicar os cenários em que a violência nas escolas se dá, pois enfocam uma causa, uma racionalidade que legitima a questão em vez de se ater às ocorrências concretas e ao processo de produção da violência. (Devine, 1996:14).

Como afirma Charlot (2002), a violência nas escolas é um fenômeno perpassado por múltiplas fontes de tensão: sociais, instrucionais, relacionais e pedagógicas que hoje perturbam os estabelecimentos de ensino e sobre cuja base se produzem incidentes “violentos” no sentido mais estrito do termo. Para o autor, esta é a questão fundamental, pois um simples motivo pode provocar e ser justificativa para uma reação violenta. Nesse sentido, os atos de incivilidades produzem uma ameaça para o equilíbrio do sistema escolar.

Nesse sentido, Abramovay (2004) menciona que escola constitui um campo, plural e diversificado, marcado por uma série de dificuldades, ancorados, principalmente, nas precárias condições educacionais.

### **Conclusão**

No dia a dia existem certas dificuldades em identificar as ramificações da violência. Contudo, é claro que os debates atualmente estão mais candentes que em outras épocas. Para tentar compreendê-la é necessário saber identificar onde seus efeitos são mais nítidos, e deixar claro quais são as dimensões que estamos falando ao discutir sobre a temática. Portanto, trata-se de estruturas complexas, pois utilizam novas roupagens, ou seja, camuflam as representações de suas manifestações, assegurando redimensionar suas estruturas inteligíveis.

Desse modo, conclui-se que a violência não é percebida somente como o desenho de velhas figuras que ocupam nosso imaginário, a exemplo o uso da força física e da agressão verbal, as violências atingem outras configurações tanto as dimensões psicológicas quanto a simbólicas que são estabelecidas nas relações de poder, e que por sua própria natureza desconstrói a narrativa do espaço escolar como ambiente seguro para o desenvolvimento do conhecimento e da relação de ensino e aprendizagem.

Nesse percurso, ao qualificar a tipologia da violência verifica-se na literatura que as manifestações mais comuns de violência na escola indicam a violência verbal em primeiro lugar, seguida de atos de violência física contra a pessoa e ao patrimônio público. A partir desse estudo, pode-se intuir que a relevância desse trabalho centra-se na oportunidade de estudar, questionar e refletir a questão das formas de manifestações da violência na escola para tomar posse desse arcabouço teórico para desenvolver maneiras de intervir coletivamente.

### **Referências**

- ABRAMOVAY, Miriam. **Cotidiano das escolas: entre violências**/ coordenado por Miriam Abramovay. – Brasília: UNESCO, observatório de Violências nas escolas, Ministérios da educação, 2005.
- \_\_\_\_\_, coor. **Escolas Inovadoras: Experiências bem-sucedidas em escolas públicas**. Brasília: UNESCO, 2004.
- CHARLOT, Bernard. **A violência na escola: Como sociólogos Franceses abordaram essa questão. Sociologias**. Porto Alegre, ano 4. nº 8, jul/dez, 2002, p. 432 – 443.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 13º ed. São Paulo/ SP. Editora Ática. 2004. p. 307 -308.
- PERALVA, Angelina. **Violência e democracia: O paradoxo brasileiro**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

Enviado em 31/08/2020

Avaliado em 15/10/2020

## REIVENTAR-SE: O SABER-FAZER DA DOCÊNCIA NA SEGUNDA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Sergio Fernando Maciel Corrêa<sup>24</sup>

### Resumo

Este artigo buscarefletir sobre a prática docente na formação profissional de pedagogia (segunda licenciatura) a partir da execução do estágio supervisionado realizado na *Educação Infantil nas Séries Iniciais*. Propomos aqui uma apreciação teórica dos momentos de planejamento e de ação que direcionaram a atuação nas referidas turmas. Os objetivos deste ensaio são os compreender a realidade das práticas de ensino com crianças da educação infantil e das séries iniciais por parte do profissional licenciado. Como resultados, temos reflexão acerca do saber-fazer docente que só foram possíveis através do referencial teórico da Segunda Licenciatura em Pedagogia.

**Palavras-Chave:** Docência. Formação. Ensino.

### Abstract

This article seeks to reflect on the teaching practice in the professional training of pedagogy (second degree) from the execution of the supervised internship carried out in *Early Childhood Education* and in the *Elementary School*. We propose here a theoretical appreciation of the moments of planning and action that guided the performance in these classes. The objectives of this essay are to understand the reality of teaching practices with children in Early Childhood Education and Elementary School by the licensed professional. As a result, we have a reflection on the teaching know-how that was only possible through the theoretical framework of the Second Degree in Pedagogy.

**Keywords:** Teaching. Formation. Education.

### Introdução

Este artigo tem por escopo a análise e a reflexão sobre a prática de estágio supervisionado realizada na Educação Infantil (Pré II) Séries Iniciais (quarto ano). Intenta-se também pensar sobre o processo de formação do ser Professor. Neste sentido, o texto não se detém somente no que deu certo, mas também faz uma reflexão sobre as tensões e relações vividas na sala de aula, diálogos e conflitos. O texto que segue apresenta, portanto, esses momentos de análise reflexiva e do planejamento que norteou a nossa observação e a nossa ação junto às turmas.

Os objetivos do profissional docente em formação na Segunda Licenciatura foram os seguintes: conhecer a realidade das práticas de ensino com crianças da educação infantil e das séries iniciais. Outro propósito era o de analisar metodologias de ensino com crianças do Pré-II e do quarto ano do ensino fundamental. Do mesmo modo, tínhamos por meta apreender com mais profundidade como planejar momentos de aprendizado com as crianças de ambas as etapas.

---

<sup>24</sup> Professor da Carreira EBTTC no IFC, Instituto Federal Catarinense - Campus Videira, SC.

Doutor em Filosofia Social e Política pela Unisinos, com período Sanduíche na Universidade de Cádiz na Espanha através de Recursos da Fundación Carolina daquele país. Membro do Grupo de Estudos Nietzsche - UFPel: GENPel. Participante do Grupo de Pesquisa Ética, Biopolítica e Alteridade da Unisinos. Membro do GT Filosofia Política Contemporânea da ANPOF.

Como questões metodológicas nos perguntamos sobre o contexto social dos alunos das duas turmas, sobre o realacompanhamento dos pais e responsáveis já que são pais trabalhadores. Na mesma linha, se observou a rotina das duas escolas e as suas estruturas no geral, normas e regulamentos internos. A partir disso, desenvolvemos o diagnóstico reflexivo com proposta de ação levando-se em conta os aspectos citados. Deste modo, todas estas etapas culminaram no presente artigo científico no qual pudemos elaborar considerações referentes a prática formativa e uma possível aplicação do projeto com a análise das situações relevantes de resultado positivo e também negativo, enquanto uma constituinte na formação do educador. Por fim há as considerações finais do autor sobre o saber-fazer docente.

### **A formação do professor na prática de ensino em Educação Infantil.**

Iniciamos essa narrativa reflexiva com uma constatação: a prática no estágio obrigatório se faz necessária na formação do educador, pois o coloca diante de uma realidade muitas vezes árdua e complexa da sala de aula com os seus aspectos sociais, políticos, culturais e das próprias relações humanas citam-se,

Em tal processo, atitudes, ações, reações, limites, qualidades, dificuldades, facilidades, sentimentos – o outro lado do que normalmente se mostra – podem vir a tona, manifestando-se e indicando um profícuo caminho de aprendizagem; caminho que, ao ser trilhado, amplia o olhar: a medida que eu me vejo, posso melhor ver e e compreender o outro (OSTETTO, 2008, p.129).

Inserir-se pela primeira vez no espaço da sala de aula na condição de aprendiz da docência de educação infantil confrontando-se com as dificuldades e possíveis sucessos e fracassos na arte de ensinar, permitiu um aprendizado que foi para além de aplicar situações de aprendizagens para uma turma de Educação Infantil. O estágio em questão propiciou um tipo de conhecimento das próprias limitações e potencialidades naquilo que se refere a prática do estudante de Segunda Licenciatura.

Mas para essa prática ter se concretizado, antes foi necessário levar em consideração os estudos dos teóricos pesquisados no ambiente acadêmico sobre o Planejar como tão bem explorado por Ostetto:

Planejamento na Educação Infantil: Mais que a atividade, a criança em foco – partindo de preocupações colocadas por educadores a respeito do planejamento na educação infantil, encaminha uma discussão muito presente na prática dos estágios: como planejar? O que considerar? O que priorizar? Como, enfim, prever e encaminhar o trabalho pedagógico em grupos de crianças de zero a seis anos? A propósito: o que é pedagógico na educação infantil e como o educador pode contemplar esse aspecto no seu planejamento? (OSTETTO, 2000, p. 13).

Neste sentido, durante a prática do estágio houve uma espécie de conflito com as teorias e com aquilo que foi absorvido do contexto acadêmico e do fato de o estagiário atuar na docência há quinze anos na filosofia. Cada aluno é sujeito singular, possuidor necessidades específicas. Por isso constatou-se uma tensão entre o espaço físico da sala e o desejo das crianças de saírem dessa sala para brincarem ou praticarem atividades em outros espaços da referida instituição que foram considerados no momento de planejamento,

Elaborar um “planejamento bem planejado” no espaço da Educação Infantil significa entrar na relação com as crianças (e não com os alunos!), mergulharna aventura em busca do desconhecido, construir a identidade de grupo com as crianças. Assim, mais do que conteúdo da matemática, da língua portuguesa e das ciências, o planejamento na educação infantil é essencialmente linguagem, formas de expressão e leitura do mundo que nos rodeia e que nos causa espanto e paixão por desvendá-lo, formulando perguntas e convivendo com a dúvida (OSTETTO, 2012, p. 190).

Ora, este fator relevou a necessidade de um tema que contemplasse o brincar e o aprender para o contexto daquela turma de Pré II. Por tal razão, buscou-se trocar ideias e dialogar com os colegas de graduação, sobre como planejar e fazer. Neste sentido, desde o princípio do planejamento até a conclusão dele com este artigo foram percorridos vários caminhos de pesquisa, de leituras até que chegamos ao tema “O Pescador” e o subtema “Navegar com os Piratas” para trabalharmos o conhecimento sobre uma profissão e por meio da ludicidade. Com este direcionamento pudemos ampliar o conhecimento das crianças nos seguintes aspectos: social, cultural, psíquico, físico e político, visando o que elucida Girroto:

Nessa busca, professor e crianças vão necessariamente transitar pelas várias áreas de conhecimento que possam contribuir para a compreensão daquele fragmento de realidade, num movimento de transdisciplinaridade. Não se trata, aqui, de justapor conteúdos para trabalhar esse ou aquele tema que julgamos importante na educação infantil, mas de recorrer às áreas de conhecimento que, de fato, nos possibilitam compreender aquele fragmento de realidade. Assim, as áreas de conhecimento são postas a favor do assunto em questão (GIRROTO, 2006, P. 36).

Se fez necessário a entrada de mais um personagem lúdico na intervenção pedagógica proposta: o pirata – pois, as crianças dessa turma de Pré II estavam ávidas por histórias de aventuras, de explorar outras áreas do CEMEI e sair do contexto vivido na sala de aula, percebido nas horas de observação. A partir de então, fomos a prática de ensino através desse Plano de Ação.

No primeiro dia da aplicação do plano de ação apresentamos o personagem do Pescador com as suas roupas típicas e as suas ferramentas. Narrou-se a história das aventuras desse personagem e sobre o mar e as ilhas bem-aventuradas. O encontro das crianças com o personagem foi algo extraordinário, pois elas vibravam com este e ainda fizeram perguntas sobre onde ele morava e se retornaria. Todo o tempo desejavam tocar no chapéu do pescador e também explorar as ferramentas que o pescador utiliza para trabalhar, além de indagar sobre a maquiagem que caracterizava esse personagem. O mais intrigante é que as crianças logo de início perceberam que se tratava do estagiário e mesmo assim embarcaram nessa viagem de faz de conta, do jogo e da brincadeira. Este momento pode ser analisado a partir do ao texto *Homo Ludens*:

O indivíduo disfarçado ou mascarado desempenha um papel como se fosse outra pessoa, ou melhor, é outra pessoa. Os terrores da infância, a alegria efuziante, a fantasia mística e os rituais sagrados encontram-se inextricavelmente misturados nesse estranho mundo do disfarce e da máscara (HUIZINGA, 1993, P.13).

Outras duas situações de aprendizagens que as crianças se identificaram e colaboraram de maneira participativa e com entusiasmo foi o momento de localizar no mapa *mundi* a cidade de Videira e o estado de Santa Catarina, além dos lugares apresentados na história do personagem/pescador e também o momento em que os pandeiros surgem de dentro do saco do pirata e a professora os ensina como se toca um ritmo que será a base para as músicas que viriam a surgir nos próximos momentos. No entanto ao começarem a tocar o pandeiro o barulho era demasiadamente forte e descompassado o que impossibilitava o diálogo pois as crianças batiam forte e falavam alto ao mesmo tempo e a estagiária em determinados instantes perdia o domínio da turma.

Em outro momento foi proposto o registro do pescador. Todos receberam meia folha de cartolina e um barco de dobradura. A professora Neiva orientou que as crianças colassem o barco na folha, o estagiário então ajudou a fazer a mediação com alguns e logo foi apresentado para os alunos a anilina e o nanquim. As crianças se surpreenderam com as tintas que nunca tinham visto e chamavam de - a mágica da Professora. Nos momentos de se preparar a mistura com a água e o álcool para o nanquim e a anilina. Essa situação de aprendizagem foi perceptível a dificuldade de ministrar o ímpeto da garotada, pois era o primeiro contato com aquele tipo de material e aprendido.

Este foi um momento de reflexão sobre os acontecimentos desse primeiro dia de observação participante e fomos retomar algumas leituras fundamentais para ação do pedagogo e mais uma vez nos cabe citar Ostetto:

Há de haver o desejo, vislumbrando o tempo-espaço do estágio como um tempo-espaço de aprendizagens sutis, que vão além de conhecer um conteúdo específico, de conseguir o famigerado “domínio de turma” ou de oferecer novas atividades para os “alunos” (OSTETTO, 2012, p. 130).

No dia seguinte, a professora regente da turma apresentou a música “Minha Jangada vai sair prô mar”. A letra foi entregue para cada aluno que pode colar num pedaço de cartolina colorido e também apresentada no cartaz referência. Os alunos foram organizados em círculo e o estagiário também se sentou com eles para conduzir as atividades. Foram instantes bastante significativos para a formação a partir dos quais passamos a compreender a importância do lúdico para a criança, a importância do adulto em mediar esse faz de conta como participante ativo, pois a criança por intermédio desse faz de conta, explora e aprende sobre o real:

Numa brincadeira imaginária como o faz- de- conta, a criança age como num mundo imaginário (o avião que pilota na brincadeira, por exemplo), a situação estabelecida para que se brinque é (avião, piloto, aeromoça, passageiro, voo, comissário...) e não os elementos reais que estão presentes (o seu quarto, os móveis, os carrinhos, as bonecas...). Ao brincar de faz- de- conta, a criança transforma objetos que, muitas vezes, para nós adultos, nada tem a ver com o que ela leva nas mãos: uma tampa de panela passa a ser o manche do avião, ela serve como representação de uma realidade ausente e ajuda a criança a separar o objeto e significado. Não há, portanto, nenhuma relação com o objeto que ela tem na

Outro momento que se destacou pelo seu potencial significativo foi a construção do canto lúdico onde cada criança deu um significado diferente para os brinquedos: se para uns o seu desenho representava um peixe, para outros era um tubarão e até um dinossauro pássaro e até um avião. Esse contexto específico remeteu para o vídeo disponibilizado pela plataforma Youtube: *A importância do brincar* em que a pesquisadora Profª. Drª. Tizuko Morchida (USP/SP) na sua fala diz: “As crianças constroem um cenário e aprendem. A criança tem o interesse e aprende. Na necessidade elas aprendem. Sem a imposição, é pelo interesse” (MORCHIDA, 2010)<sup>25</sup>.

Percebeu-se que não foi pelo interesse do adulto ou pela sua imposição que as crianças buscaram aprender ou fazerem as suas construções, mas sim pelo seu interesse e nesse brincar e imaginar elas aprendem e se desenvolvem ou como ainda na fala da pesquisadora Morchida no referido vídeo:

A criança pode brincar com seu corpo, com a sua voz, com a sua mão, com a terra, com a folha que cai, com o barro, com os elementos da natureza e do uso doméstico. A importância do brincar é oferecer uma diversidade, a criança pode construir o seu brinquedo (MORCHIDA, 2010, *transcrição do vídeo*).

Estava na hora de guardar as coisas e ir para casa e alguns nos pediram para deixar esses prendedores na mesa da professora para que elas pudessem brincar em outros dias. Isso nos fez lembrar também de outro vídeo do curso foi sugerido ver um vídeo do *Projeto Caramba Carambola* em que as educadoras levaram para a escola alguns carretéis imaginando que pudessem servir de cadeira ou mesa para chá, porém, nas mãos das crianças, acabou por se transformarem em muitas outras coisas e até em cadeira de rodas. Neste sentido, fica corroborada a sugestão de Fortuna,

Participar do mundo real dos adultos não é, entretanto, ser refém do padrão adulto de aquisição de conhecimentos, mesmo porque o modelo de ensino aprendizagem subjacente a este padrão - "livre das paixões", tão ao gosto positivista – embora predominante, vem sendo questionado (FORTUNA, 2000, p. 03).

### **A formação do professor na prática de ensino nas Séries Iniciais**

Com relação a segunda etapa desta prática de ensino, agora na quarta série, começamos a tentativa do professor regente de contar de maneira lúdica a evolução dos meios de comunicação que consistiam em rádio, telefone, câmera fotográfica que registra imagens para ilustrar a comunicação e a televisão. No entanto, ao se retirar as fichas dos equipamentos e passar para os alunos lerem notamos a dificuldade dos alunos com a leitura. No texto *Psicogênese da Língua Escrita* há elementos que conduzem a reflexão sobre este momento de dificuldade de aprendizado da leitura:

A aprendizagem da leitura e da escrita não se dá espontaneamente; ao contrário, exige uma ação deliberada do professor e, portanto, uma qualificação de quem ensina. Exige planejamento e decisões e respeito do tipo, frequência, diversidade, sequência das atividades de aprendizagem (FERRERO & TEBEROSKI, 1985, p. 186).

---

<sup>25</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=09w8a-u-AUU> Acesso em 20/01/2020.

Em quase todas as situações de leitura e de escrita percebeu-se que as fases e processos de alfabetização especialmente para essa turma e o seu contexto sócio econômico e cultural foram relativizados na construção do plano de aula. Houve alguma negligência em algumas situações, no entanto, também obtivemos êxitos em outras situações e percebeu-se que os alunos conseguiram compreender as propostas no geral. Para Emília Ferrero (1985), segundo a teoria exposta na obra *Psicogênese da Língua Escrita*, a criança passa por quatro fases até que esteja alfabetizada: pré-silábica – não consegue relacionar as letras com o som falado; silábica – interpreta a letra a sua maneira atribuindo valor de sílaba a cada uma; silábico alfabética – mistura a lógica da fase anterior com a identificação de algumas sílabas; alfabética – domina o valor das letras e sílabas.

É preciso reconhecer que na observação e na construção prática do plano de aula não fomos capazes de perceber como um todo as dificuldades e necessidades específicas da turma. O fato é que as crianças dessa turma se encontravam nas fases silábico e silábico alfabético, apresentando dificuldades para compreenderem e desenvolverem algumas atividades.

De algum modo a fomos fazendo opções por situações de aprendizagem para que os alunos compreendessem e acolhessem o momento pedagógico. No entanto, precisávamos todo o tempo ressignificar e rapidamente encontrar caminhos que transmitissem a mensagem do nosso objetivo com clareza para o entendimento das crianças.

Quando os professores-alunos são convidados a trabalhar os conteúdos e as atividades do estágio no campo de seu conhecimento específico, que é a Pedagogia – ciência da educação – e a Didática – que estuda o ensino e a aprendizagem –, percebem que os problemas e possibilidades de seu cotidiano serão debatidos, estudados e analisados à luz de uma fundamentação teórica e, assim, fica aberta a possibilidade de se sentirem coautores desse trabalho (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 127).

Um dos momentos mais significativos para as crianças foi o jogo do bingo das profissões que precisou ser repetido em outra situação, pois as crianças solicitavam a retomada a todo o tempo. O jogo é uma alternativa pedagógica para ensinar os conteúdos de maneira lúdica ou mesmo, reforçar o conteúdo aplicado. Desenvolverá a imaginação, o cognitivo, além das habilidades individuais e coletivas. Antes do jogo com as crianças explicamos. Segundo um texto:

[...] a ludicidade é um fazer humano mais amplo, que se relaciona não apenas à presença das brincadeiras ou jogos, mas também a um sentimento, atitude do sujeito envolvido na ação, que se refere a um prazer de celebração em função do desenvolvimento genuíno com a atividade, a sensação de plenitude que acompanha as coisas significativas e verdadeiras (LUCKESI. 2000, p. 52).

O professor não teve tempo para aplicar o jogo do tabuleiro com as questões referentes as situações que foram aplicadas que envolviam tanto o tema quanto o subtema. Algumas crianças perguntaram se retornaríamos com o jogo do tabuleiro em outro momento.

No que diz respeito à escola e à comunidade escolar, os responsáveis pelos alunos são participativos e preocupados com as atividades dos seus filhos com interesse em melhorar o espaço físico, promover a organização, limpeza e aquisição de bens que promova a qualidade no ensino. Participam das reuniões que a direção e docentes promovem, fazem sugestões pertinentes aquilo que consideram necessário melhorar, assim como, elogiam as ações que favorecem o ensino/aprendizado de suas crianças.

Sobre a participação dos pais e familiares no contexto escolar, pouco foi possível encontrar de teorias e estudos a respeito desse fato específico, até por que, normalmente a preocupação é com o conteúdo programático, notas, documentos de rotina, mas a verdade é que a participação da família na escola é necessária para solidificar laços, promover-se parcerias, construir enfim, uma escola integrada aos interesses comuns da comunidade escolar.

O primeiro sentimento da infância - caracterizado pela "paparicação" - surgiu no meio familiar na companhia das criancinhas pequenas. O segundo, ao contrário, proveio de uma fonte exterior à família: os eclesiásticos ou dos homens da lei, raros até o século XVI, e de um maior número de moralistas no século XVII, preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes. Essas moralidades listas haviam se tornado sensíveis ao fenômeno outrora negligenciado da infância, mas recusavam-se a considerar as crianças como brinquedos encantadores, pois viam nelas frágeis criaturas de Deus que era preciso ao mesmo tempo preservar e disciplinar. Esse sentimento por sua vez passou para a vida familiar (ARIÈS, 2006, p.163).

Não há dúvida que a política de envolvimento da família com a escola a partir do ponto de vista da Unidade Escolar e do seu corpo administrativo aparece do seguinte modo como indica Carvalho:

Significa comparecimento às reuniões de pais e mestres, atenção à comunicação escola–casa e, sobretudo, acompanhamento dos deveres de casa e das notas. Esse envolvimento pode ser espontâneo ou incentivado por políticas da escola ou do sistema de ensino (CARVALHO, 2000, p. 20).

Nesta colocação percebe-se claramente que o envolvimento das famílias com a escola depende muito da postura que a equipe gestora da escola assume. Ora, esperar por uma participação espontânea dos pais ou responsáveis na escola é de fato ser ingênuo. A participação poderá até acontecer, mas somente quando houver problemas a serem resolvidos. Daí que o envolvimento efetivo das famílias no cotidiano escolar depende muito mais das políticas da instituição escolar, do que da boa vontade dos pais em participar.

É dado que a família e a escola devem ser parceiras na aprendizagem, pois a participação efetiva da família só vem contribuir para diminuir a evasão escolar, da repetência, da violência tanto no cotidiano escolar, quanto no âmbito social uma vez que já foi definido que a interação entre escola e comunidade favorece emancipação cidadã dos seus membros. Quanto à participação como já foi mencionado no início a turma se interessa em aprender, aceitavam bem as situações de aprendizagem propostas, mas possuíam dificuldade na leitura e na escrita.

### **Considerações finais: reinventar-se na docência**

Principiam-se as considerações finais sobre os ombros de um grande teórico da criança, da infância, do brinquedo e a educação: Walter Benjamin, “Ninguém é mais casto em relação aos materiais do que crianças: um simples pedacinho de madeira, uma pinha ou uma pedrinha reúnem na solidez, no monolitismo de sua matéria, uma exuberância das mais diferentes figuras” (BENJAMIN, 2009, p.92).

Nessa trajetória do aprender a ser professor, não sem percalços, dor, emoção, amor, medos, desafios que foram superados e algumas faltas cometidas, e por certo o pensar, o ser e o agir está diferente de como iniciamos a segunda licenciatura. E apesar das dificuldades, pois as horas passavam demasiadamente rápido e desejávamos sempre dar continuidade na observação e promover as situações de aprendizagem, sobretudo, naqueles momentos em que as crianças estavam se identificando e totalmente envolvidas, percebemos nas ações daquelas crianças um filme com as legendas de tudo aquilo que aprendemos até aqui no curso de Segunda Licenciatura em Pedagogia e confrontamos com o que achávamos que sabíamos.

Evidente que necessitamos de mais anos de prática para de fato compreendermos com afinco tudo o que envolve o contexto da Educação Infantil, embora tenhamos avançado em relação as situações relacionadas à prática. Na questão da produção de um planejamento tivemos muita dificuldade em compreender determinados aspectos como tempo, os registros, as atividades de jogos e brincadeiras de modo interdisciplinar, embora tenhamos aceitado as muitas sugestões da nossa orientadora.

Colocamos um ponto final, sem concluir e com Paulo Freire como uma maneira homenageá-lo pelas grandiosas e infinitas contribuições para a educação brasileira mesmo não sendo este artigo aquilo que tínhamos como expectativa que fosse:

Na verdade, não nasci marcado para ser um professor a esta maneira, mas me tornei assim na experiência de minha infância, de minha adolescência, de minha juventude (FREIRE, 2001, p. 84)

#### Referências

- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família. 2º ed.** (trad.:de Dona Flaksman). Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- BRASIL. MEC.**Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei 9394/96; MEC; Brasília, 1996.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação.** (Trad. Marcus Vinicius Mazzri) São Paulo, Ed. 34, 2009.
- CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem.** Rio de Janeiro: WVA, 2000.
- CRAIDY Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FERRERO, E. & TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita.** (Trad.:Diana M. Linchestein) Porto Alegre: Artmed, 1985.
- FORTUNA, Tânia Ramos. Sala de aula é lugar de brincar?.In: M. L. M. Xavier; M. I. H. Dalla Zen. (Org.). **Planejamento: análises menos convencionais.** Porto Alegre, 2000, pp. 147-164.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido. 31º ed.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. A metodologia de projetos e a articulação do trabalho didático-pedagógico com as crianças pequenas. **Educação em Revista.** Marília, 2006, v.7, nº1, p. 31-42.
- HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura. 4º ed.** (Trad. João Paulo Monteiro). São Paulo: Perspectiva, 1993.
- LUCKESI, C. C. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Ludopedagogia - Ensaios 1: Educação e Ludicidade.** Salvador: Gepel, 2000. v. 1, p. 9-41.
- MORCHIDA, Tyzucu. **O brincar na educação infantil.** 2010. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=09w8a-u-AUU>Acesso em 26/02/2018.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação Infantil: saberes e fazeres da formação professores**. Campinas: Papirus Editora, 2008.

\_\_\_\_\_. **Encontros e encantamentos na educação infantil**. Campinas: Papirus, 2000.

\_\_\_\_\_. **Educação Infantil: Saberes e fazeres da formação de professores. 2ª Ed.** Campinas: Papirus, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

Enviado em 31/08/2020

Avaliado em 15/10/2020

## PROCESSOS CRIATIVOS NA PREPARAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES PARA ATUAÇÃO EM TRABALHOS NO AUDIOVISUAL

Vagner de Souza Vargas<sup>26</sup>  
Krischna Silveira Duarte<sup>27</sup>  
Daniel da Silva Vieira<sup>28</sup>  
Mariana Vargas Gaudenzi<sup>29</sup>  
Roberta Pires Rangel<sup>30</sup>  
Marcelo Hansen Madail<sup>31</sup>

### Resumo

O trabalho desenvolvido por preparadores de elenco pode ser realizado com distintas abordagens metodológicas. O objetivo deste artigo é expor e refletir sobre alguns enfoques e exercícios que podem ser aplicados a crianças e adolescentes que estejam sendo preparados para trabalharem como atores no mercado audiovisual. Caberá aos preparadores de elenco a sagacidade em saber adaptar exercícios à faixa etária de seus atores, assim como adequar às condições de produção da obra em que estiverem trabalhando. Acima de tudo, diretores e preparadores de elenco devem ter bom senso ao trabalharem com indivíduos destas faixas etárias.

**Palavras-Chave:** Preparação de Atores, Preparação de Elenco, Atuação.

### Abstrac

The work developed by casting coaches can be carried out with different methodological approaches. The aim of this article is to expose and reflect about some approaches and exercises that can be applied to children and adolescents who are being prepared to work as actors in the audiovisual market. The coaches will be responsible for knowing how to adapt exercises to the age range of their actors, as well as to adequate them to the production conditions they are working on. Above all, directors and coaches should have good sense when working with individuals of these age groups.

**Keywords:** Actor Preparation, Casting Preparation, Acting.

---

<sup>26</sup>Doutor em Educação, Ator, Licenciado em Teatro

<sup>27</sup>Doutora em Educação, pela Universidade Federal de Pelotas, Mestre em Educação Ambiental, pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Bacharel em Comunicação Social, Habilitação em Jornalismo pela Universidade Católica de Pelotas (UCPEL).

<sup>28</sup>Doutorando em Ecologia Humana, Programa de Pós-Graduação em Ecologia Humana, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (FCSH), Universidade Nova de Lisboa.

<sup>29</sup>Mestra em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia, Instituto Federal Sul Riograndense (IFSUL/Pelotas). Bacharel em Comunicação Social – Habilitação em Publicidade e Propaganda, Universidade Católica de Pelotas (UCPEL)

<sup>30</sup>Mestra em Artes Visuais, pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, do Centro de Artes, da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Atriz, Bailarina, Performer, Licenciada em Teatro.

<sup>31</sup>Especialista em História e Geografia, pela Universidade São Bráz; Licenciado em Artes, pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL); Bacharel em Conservação e Restauro de Bens Materiais Móveis, pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL); Conservador Restaurador do Museu Municipal Parque da Baronesa, de Pelotas/RS.

## Introdução

Preparar elencos para atuação no meio audiovisual vem sendo temática de interesse em diversas publicações, com distintas abordagens (PEREIRA *et al.*, 2013; PEREIRA; VARGAS, 2015; VARGAS *et al.*; 2016; VARGAS, 2019). Muito embora a maior ênfase de tais textos esteja voltada ao preparo de atores e não atores, suas abordagens comumente se focam em estratégias para elencos adultos. Entretanto, como podemos desenvolver um processo de preparação e/ou direção de elenco, quando ele for formado por crianças e adolescentes?

Alguns trabalhos recentemente levantaram questões e propuseram abordagens como possibilidades para se preparar elencos infanto-juvenis para a atuação no audiovisual (VARGAS *et al.*; 2016; VARGAS, 2019). O estímulo à espontaneidade e o incentivo à leitura do roteiro de maneira mais aprofundada tenderam a direcionar muitos processos de trabalho nesta área (PEREIRA *et al.*, 2013; PEREIRA; VARGAS, 2015; VARGAS *et al.*; 2016; VARGAS, 2019).

Atualmente, apesar de haver uma quantidade considerável de cursos de atuação voltados ao mercado audiovisual, muitos dos enfoques estiveram centrados em resultados direcionados ao imediatismo ou às características que o mercado publicitário está requerendo naquele momento para as campanhas publicitárias e comerciais de TV. Porém, ao se assumir esta perspectiva, mesmo que se esteja propondo um tipo de consciência dos propensos atores e atrizes mirinsejuvenis para a atuação em audiovisual, se está limitando a ampliação de repertório estético relacionado aos processos criativos. Além disso, também se está estagnando-os em uma impressão sobre a atuação, como algo que possa se assegurar na fixação de estigmas, estereótipos ou da simples desinibição frente às câmeras.

Em contrapartida, outras propostas educativas em cursos voltados à atuação dedicada ao mercado audiovisual, focam suas metodologias em sintonia com técnicas atuação para teatro, sem haver uma adaptação que diferencie o contexto de ambas as linguagens. Esta situação também desencadeará um processo de formação de futuros jovens atores através do qual o resultado de seus trabalhos encontrará uma incongruência com as características e necessidades de técnicas de atuação específicas ao mercado audiovisual como um todo.

Tendo em vista a necessidade de, em algumas situações, haver um elenco infantil ou de adolescentes, buscar meios adequados sobre como prepará-los a tal tarefa parece ser o dilema enfrentado por muitos preparadores de elenco e diretores. Neste sentido, este artigo pretende expor, brevemente, algumas reflexões e exemplos sobre processos de preparação de crianças e adolescentes para a atuação no audiovisual.

## Os primeiros obstáculos do processo: espontaneidade e desinibição

Em primeiro lugar, quando um preparador ou diretor tem a função de lidar com um elenco de crianças e adolescentes, a primeira etapa a ser considerada está relacionada à inibição que este elenco pode sentir já nos ensaios, uma vez que estes jovens têm a consciência de que terão de atuar frente às câmeras. Além disso, a percepção da pressão interna também deve ser levada em conta quando do momento de se estar no *set* de filmagens. Estes fatores podem afetar negativamente o elenco, uma vez que a cobrança em ter uma equipe inteira tão próxima de si quando tiverem de atuar e os elementos técnicos relacionados à atuação frente às câmeras, podem aumentar o nervosismo dos atores e bloqueá-los no momento da ação.

Devido a isso, os preparadores de elenco e diretores devem estar sempre atentos a propiciarem um ambiente de ensaios e filmagens que não transfiram a pressão habitual entre os colaboradores de um *set* para o elenco. Apesar de suas propostas serem focadas nos aspectos relacionados à atuação teatral, Spolin (1979; 1986) pode servir como um referencial inicial de buscas por tipos de exercícios que propiciem aos atores um incentivo à integração, colaboração entre si, estímulo ao diálogo e criação de um senso de jogo em equipe. Caberá aos preparadores saberem adaptar estas propostas como jogos iniciais que estimularão estes aspectos entre o seu elenco, com o intuito também de lhes deixar disponíveis, seguros e sem inibições para as próximas etapas dos processos criativos no audiovisual.

Jogos que estimulem o senso de equipe, de espontaneidade e disponibilidade ao jogo cênico, de foco e concentração, são boas opções para se iniciar os processos de ensaios, como os relatados por Spolin (1979; 1986). Além disso, estes recursos podem, inclusive, ser utilizados como "aquecimentos" com o elenco nos momentos que antecedem às filmagens, já os deixando integrados com o ambiente, a equipe e acostumando-os a desenvolverem o seu trabalho no contexto do *set*.

No que se refere a estes tipos de jogos propostos por Spolin (1979; 1986), outros autores adaptaram as mesmas propostas desta autora, com enfoques que modificam nomes de exercícios ou abordagens que, comumente, quaisquer preparadores de elenco costumam fazer tomando-a por base. Por este motivo, não serão referenciados outros autores com propostas que partam ou estejam intimamente ligadas as de Spolin (1979; 1986). Novamente, reafirmamos que, apesar de Spolin (1979; 1986) pautar seus trabalhos nos aspectos relacionados ao teatro, caberá aos preparadores de elenco saberem adaptar estes exercícios para o contexto da atuação no audiovisual.

Após esta etapa inicial dos ensaios com o elenco, recomendamos prosseguir os jogos com os objetivos expostos acima, mas também propondo outros tipos de exercícios que estimulem a disponibilidade do elenco à criatividade relacionada a sensações e emoções. Como exemplo deste tipo de abordagem, podemos citar o trabalho de Castilho (2015), o qual, apesar de também estar focado em um tipo de proposta para ensino de teatro, pode servir como inspiração a ser adaptada pelos preparadores de elenco ao contexto do audiovisual. Castilho (2015), propõe exercícios nos quais as crianças são expostas a possibilidades de estímulos à sensibilização por meio de experiências que fogem ao óbvio de outras propostas que tentam copiar ou adaptar Spolin (1979; 1986).

Os exercícios propostos por Castilho (2015) podem ser adaptados ao contexto do que é requerido pelo roteiro da obra que será filmada. Se o roteiro exigir que os atores tenham determinados tipos de sensações e emoções em cena, alguns destes exercícios podem ser direcionados a fazerem com que estes atores vivenciem disparadores de sensações que possam remetê-los às emoções que as cenas demandarão. Caberá aos preparadores de elenco conduzirem estes exercícios em consonância com o roteiro e saberem como pontuarem ao elenco em que momentos estas sensações necessitarão ser recuperadas. Além disso, a fixação destas experiências e sensações necessitam ser bem explicitadas ao elenco para que os atores as fixem em suas memórias e saibam como operacionalizá-las no *set* de filmagens.

Há de se fazer uma ressalva quando se está a trabalhar com elenco composto por crianças e adolescentes: a sua imaturidade emocional. Este aspecto ressalta a responsabilidade que os preparadores de elenco têm ao proporem e conduzirem determinados exercícios para estas faixas etárias. Além disso, há de se estar muito bem apto para pôr em prática elementos pedagógicos de processos criativos relacionados às artes performativas, adaptados ao contexto audiovisual e às idades dos participantes. Por este motivo, a formação sólida dos preparadores de elenco para terem propriedade em conduzir tais tipos de exercícios adaptados ao audiovisual é extremamente necessária. Os preparadores de elenco deverão propor suas atividades em consonância com o que é requerido no roteiro, com a proposta escolhida pelo diretor, à idade do elenco mirim/juvenil que está a ser preparado, assim, como também às faixas etárias dos outros atores que irão contracenar com estas crianças e adolescentes.

Apesar de ir expondo estas etapas em separado, se faz importante frisar que o fazemos desta maneira apenas por uma questão de desenvolvimento textual deste artigo. As atividades e direcionamentos de exercícios aqui referidos podem ser desenvolvidos em simultâneo, intercalados ou conforme aprouver aos preparadores de elenco, de acordo com as suas necessidades, condições de trabalho, produção e tempo para tanto. Estes jogos e exercícios podem ter os direcionamentos expostos acima, optando-se por utilizar um tipo de proposta em um dia de ensaio e outro tipo no próximo encontro, ou ir mesclando várias possibilidades a cada ensaio. Novamente, vai da experiência e abordagem dos preparadores de elenco para efetuarem suas escolhas metodológicas e pedagógicas para conduzirem os processos criativos.

Em paralelo a isso, a leitura do roteiro da obra a ser filmada/gravada não deve ser esquecida! Mas, que possibilidades podemos ter para direcionar a leitura e o estudo do roteiro a um elenco formado por crianças e adolescentes?

### **Propostas para estudar roteiros com crianças e adolescentes**

Algumas abordagens sobre como estudar e compreender profundamente as personagens de um roteiro têm sido referidas em produções recentes (PEREIRA *et al.*, 2013; PEREIRA; VARGAS, 2015; VARGAS *et al.*; 2016; VARGAS, 2019). Estas propostas podem servir de base para indicarem caminhos aos preparadores de elenco, principalmente para que eles estudem previamente os roteiros, se aprofundando no contexto de cada personagem a cada cena. Estes procedimentos também podem ser propostos ao elenco. Entretanto, há que se ter em mente que elas foram, em sua maioria, pensadas, elaboradas e postas em prática para preparar atores adultos para atuação no audiovisual. Nesse sentido, caberá aos preparadores de elenco adaptá-las à faixa etária dos atores com que estão trabalhando, caso optem por desenvolver suas abordagens metodológicas em diálogo com estas propostas.

Todavia, os preparadores de elenco podem escolher outros direcionamentos ao estudarem diretamente o roteiro com os atores. Quando se está a trabalhar com crianças ainda não alfabetizadas, há de se propor estratégias para que elas possam não apenas compreender o contexto da história a ser filmada, como também, a memorizarem suas falas. Com esta faixa etária, os preparadores de elenco, devem, antes de tudo, explicar em detalhes todo o roteiro. Logo após, podem optar por trabalhar com cenas isoladas ou grupos de cena.

Entretanto, há a necessidade de se estar atento às características desta faixa etária, como por exemplo, a tendência a se focar em muitas atividades ao mesmo tempo ou de permanecerem atentos a um mesmo assunto/atividade por um período muito curto. Por este motivo, também será necessário de os preparadores de elenco disporem de um grande número de atividades a proporem ao seu elenco mirim, tendo em vista que ele poderá se dispersar muito facilmente. Recomendamos que estas atividades sejam perpassadas por momentos lúdicos, sempre contextualizando as crianças para as situações das cenas e do filme, mas sem pressioná-las. As crianças jamais devem ser pressionadas ou advertidas do peso da responsabilidade de todo o trabalho envolvendo a obra que será filmada, pois ainda não dispõem de maturidade emocional para lidarem com estas situações! Por este motivo, caberá aos preparadores de elenco a sagacidade e sensibilidade em saber dosar os momentos de brincadeira, com os de concentração e foco que as cenas requerem.

Nesse sentido, recomendamos aos preparadores de elenco que trabalhem com uma cena ou detalhes de uma cena de cada vez, pois, como estas crianças ainda não estão alfabetizadas, não terão como partir da leitura do roteiro para debaterem com os colegas. Sendo assim, uma alternativa pode ser a de explicar às crianças que estarão na cena o que vai acontecer, o que os outros personagens dirão a elas e o que cada uma das personagens destas crianças dirá naquele momento. A partir disso, pode-se buscar indagar minimamente a estas crianças sobre os motivos pelos quais elas pensam que estão a levar suas personagens a dizer determinadas falas naquela cena, assim como indagá-las sobre o que estas personagens estão sentindo quando estes fatos estão acontecendo em cena.

De posse disso, os preparadores de elenco poderão perceber até que ponto estas crianças estão absorvendo as informações do roteiro e compreendendo que ações envolvem suas personagens na cena em questão. Desse modo, poderão ser traçados exercícios e breves jogos que levem estas crianças a memorizarem as falas das cenas, por meio de tentativas de reprodução de cada cena com elas, umas fazendo as personagens adultas e outras as suas próprias personagens, trocando-as de função logo em seguida. Esta abordagem lúdica irá aproximá-las do contexto da cena, ao mesmo tempo em que, paulatinamente, elas irão memorizando as falas conforme estão escritas no roteiro. Obviamente que, caso estas crianças tenham de atuar com atores adultos, será importante em algum momento trazê-los para o contato com as crianças, a fim de estimulá-las à confiança cênica em seus colegas, uma vez que poderão ficar inibidas ao contracenarem com adultos se os conhecerem no *set* no exato momento da filmagem.

Em se tratando de crianças alfabetizadas, os preparadores de elenco deverão levar em conta a faixa etária e a escolaridade delas, pois algumas, mesmo já alfabetizadas, podem ainda não conseguir efetuar a leitura de um roteiro com a compreensão aprofundada das falas e das cenas que farão. Por esse motivo, ao se trabalhar com estas crianças, dever-se-á explicar toda a história do roteiro e, logo em seguida, ir detalhando cena a cena, como se fosse uma contação de histórias, a fim de despertar o interesse delas na obra que será feita e no contexto de cada cena em que elas participarão.

Após esta etapa, efetuar a leitura de cada cena, conjuntamente com elas, sem ir indicando possibilidades de entonações ou de interpretação das falas de suas personagens. Como, nesta etapa, elas ainda não significaram o contexto das cenas em que estarão envolvidas com maior profundidade, caso se dê alguma indicação de atuação, esta poderá ser gravada, reproduzida constantemente, de maneira mecânica e dificilmente modificada, caso seja necessário, inclusive no *set* de filmagens. Esta observação serve para o trabalho com todas as faixas etárias!

Depois de ler uma cena, conversar com as crianças sobre o que elas compreenderam que ocorre naquele momento do roteiro, assim como ir, paulatinamente, indagando-as sobre cada fala de suas personagens nesta cena, com o intuito de instigá-las a traçar relações, compreensões sobre o contexto daquele momento. Uma boa estratégia também seria a de, ao final de cada ensaio, distribuir papéis, lápis de cor, giz de cera, canetinhas e pedir para as crianças fazerem um desenho sobre o contexto de cada uma das cenas que elas ensaiaram no dia. Isto ajudará os preparadores de elenco a perceberem o que as crianças absorveram e gravaram daquele ensaio.

Talvez, não seja conveniente trabalhar mais de uma cena por dia de ensaio com elenco infantil, ou, dependendo da cena, dada à complexidade de filmagem ou de carga emocional das personagens, deve-se dividir a mesma cena em fragmentos de momentos, com o intuito de que não se percam na abordagem panorâmica que pode ser uma armadilha nestes casos. Passada esta etapa, deve-se partir para o texto do roteiro propriamente dito e estudar as falas com as crianças. Antes de ler cada cena, os preparadores de elenco devem fazer um resumo sobre o que está acontecendo naquela cena, o contexto por trás dela e a relação com o todo da obra. Logo após, com o intuito de estimular uma camada mais profunda de compreensão das crianças sobre as falas de suas personagens, após lerem cada frase, indagá-las sobre o que a personagem está pensando naquele momento, sobre os motivos pelos quais ela está dizendo aquela frase.

Os preparadores de elenco poderão, nesta fase dos ensaios, selecionar frases e pedir para as crianças explorarem outros sentidos ao dizerem-nas. Obviamente que, para não dispersar os ensaios em demasiado, os preparadores de elenco já devem ir indicando intenções e sentidos às crianças, sem determiná-los e fixá-los ainda, pois o objetivo da experimentação destas falas possibilitará às crianças o exercício de irem compreendendo-as para não decorá-las mecanicamente com um sentido que poderá parecer inverossímil ou estereotipado.

Os preparadores de elenco deverão ter sempre o cuidado de compreender a imaturidade emocional da faixa etária das crianças com que estarão trabalhando para não expô-las a situações, exercícios e vivenciamentos que poderão trazer resultados mais rápidos e fáceis durante às filmagens, mas que, em contrapartida, poderão provocar desgastes emocionais futuros nestas crianças. Nesse sentido, caberá aos preparadores de elenco o desenvolvimento - além da propriedade em saberem conduzir processos criativos com técnicas de atuação -, a inteligência emocional para lidarem com quaisquer faixas etárias.

No que se refere aos ensaios das cenas propriamente ditas, se houver possibilidade de ensaiar nos *sets* de filmagens com antecedência, alguns momentos de ensaios nestes locais poderão deixar as crianças e adolescentes mais íntimos com o espaço da ação. Entretanto, não se deve repetir tais marcações de maneira muito fixa, uma vez que no dia da filmagem em si, conforme as necessidades do momento, o diretor e a equipe podem optar por modificar as marcações na hora de filmar. Por isso, deve-se estimular sempre a espontaneidade das crianças para marcações de cenas novas, sem perder o sentido das falas e emoções de suas personagens.

O trabalho com adolescentes partirá do pressuposto da alfabetização e de poder efetuar os primeiros encontros para leituras do texto do roteiro inteiro, em grupo ou apenas com os preparadores de elenco. Isto dependerá das características do roteiro e da estrutura de produção. Nestes encontros, os preparadores de elenco devem observar se os adolescentes estão se conduzindo a um tipo de leitura do texto do roteiro que esteja sendo fixada com um direcionamento que vá de encontro à proposta de direção. Caso isto esteja acontecendo, os

preparadores de elenco poderão parar momentaneamente as leituras do roteiro e iniciar exercícios de improvisação das cenas do filme, sem que os atores estejam utilizando as falas exatas do roteiro. Uma boa estratégia pode ser a de mudar o sentido e intenção de cada cena e repeti-las várias vezes, com um sentido diferente a cada repetição. Assim, os atores sentir-se-ão mais livres para improvisar, libertando-se de intenções previamente fixadas e estando mais abertos às proposições dos preparadores de elenco e direção.

Os jogos de integração e exercícios referenciados acima para serem desenvolvidos com crianças, também podem ser aplicados aos atores adolescentes, desde que se adapte ao contexto de suas faixas etárias. Entretanto, com adolescentes, já se pode buscar fazer um trabalho relacionado a subtextos, em diálogo com as propostas de Stanislavski (1983; 1989; 1997; 2008; 2012; 2014), Kusnet (1992), Pereira & Vargas (2015), Pereira *et al.* (2013), Vargas *et al.* (2016), porém sempre adaptando ao contexto de suas idades, maturidade emocional e profundidade de significação de leitura textual.

Adaptar exercícios propostos por Spolin (1979; 1986), enfatizando a criação de personagens, solicitando que os adolescentes vão acrescentando elementos que caracterizem a personalidade de suas personagens também parece ser uma abordagem interessante de ser realizada. Estes procedimentos podem ser amparados nas propostas de Stanislavski (1983; 1989; 1997; 2008; 2012; 2014), Kusnet (1992), Chekhov (1986) e Vargas *et al.* (2016), visando propiciar a estes adolescentes meios pelos quais possam ir compreendendo as camadas mais profundas do texto do roteiro, suas personagens, os subtextos e o contexto da obra que está sendo realizada.

Os preparadores de elenco devem estar atentos para não sobrecarregarem os adolescentes de informações, cobranças, pressões, exigências de resultados imediatos e de muitos exercícios e ensaios de cenas em um único dia, pois isso poderá prejudicar a fixação das ideias do roteiro, da proposta e da própria personagem de cada ator e a sua função na história. Por este motivo, a organização prévia de um cronograma que pondere todas estas abordagens dentro do espaço de tempo disponível deve ser pensada no intuito de otimizar o processo criativo desses atores e não de apenas despejar-lhes uma quantidade enorme de informações carregadas de exigências. Os melhores resultados de um processo de preparação de elenco para uma obra audiovisual requerem, antes de mais nada, bom senso de todos os envolvidos!

### **Considerações Finais**

Com este texto, visamos abordar brevemente algumas propostas que podem ser úteis quando se está a preparar crianças e adolescentes para a atuação no mercado audiovisual como um todo. Salientamos que os preparadores de elenco devem ter em mente que este processo não é um curso de formação de atores, seguindo as regras, metodologias e propostas pedagógicas com as quais eles são desenvolvidos. Preparar elencos para atuação no audiovisual visa a deixá-los aptos criarem suas personagens nas obras em questão e serem capazes de passar a carga emotiva que cada cena requer. Entretanto, quando bem organizados e postos em prática, os processos de preparação de elenco para uma obra audiovisual específica também podem servir como processo de formação deste elenco como atores.

Outra ressalva importante de ser feita, se refere às propostas de preparação de elenco que dialogam com algumas técnicas de teatro físico ou que focam os vivenciamentos do elenco a questões relacionadas à corporeidade dos atores. Quando se está a lidar com crianças e

adolescentes, há de se ter em mente não apenas a imaturidade emocional deste elenco, mas, também, à imaturidade do estágio de desenvolvimento fisiológico destes indivíduos. Propor exercícios com uma carga expressiva de apelo às vivências corporais e excessivos jogos com focos na fisicalidade dos atores, poderá lhes causar problemas físicos, lesões e também o vivenciamento de conflitos emocionais para os quais ainda não estão preparados.

Por fim, como última recomendação que podemos fazer aos preparadores de elenco, está o fato de deixar sempre, pelo menos, uma câmera de filmagem nos espaços onde serão efetuados estes ensaios. As câmeras podem estar ligadas ou eventualmente serem ligadas para gravar determinados momentos dos ensaios. Este procedimento funciona como um mecanismo auxiliar para ir desmistificando a presença de uma câmera no *set* de filmagem, assim como ir acostumando o elenco a sua atuação estar relacionada às câmeras e não a uma plateia de teatro. Esta estratégia também auxilia para o elenco ir aos poucos deixando de se preocupar em atuar para a câmera de maneira estereotipada ou presa ao foco de ficar cuidando-a sempre que se movimentam. Alguns destes momentos podem ser filmados e servirem como material de análise para o elenco se observar e os preparadores explicarem detalhes técnicos da atuação para as câmeras, assim como, também, para os diretores e demais membros da equipe poderem analisar o desenvolvimento dos ensaios.

Portanto, com este artigo pretendemos ter contribuído com alguns exemplos sobre como crianças e adolescentes podem ser preparadas para o trabalho no mercado audiovisual como atores. Além disso, frisamos que este artigo apresenta apenas alguns tipos de propostas de trabalho para os preparadores de elenco e diretores desenvolverem. Porém, existem diversas metodologias nesta área, sendo adequadas conforme as condições e necessidades de cada obra a ser realizada.

## Referências

- CASTILHO, Maureen Silveira Mantovani. *Criança-corpo no palco do mundo: Teatro, uma proposta de Educação Estética com crianças Arteiras*. [Dissertação de Mestrado]. Mestrado em Artes Visuais. Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), 2015, 162 p.
- CHEKHOV, Michael. *Para o ator*. São Paulo/SP: Martins Fontes, 1986.
- KUSNET, Eugênio. *Ator e Método*. São Paulo/ SP & Rio de Janeiro/RJ: HUCITEC, 1992.
- PEREIRA, Josias; PERES, Rogério; VARGAS, Vagner; ESTEVES, Rodrigo; PRETTO, Alan. Direção de atores e semiótica greimasiana na decupagemderoteiro. *Orson – Revista dos Cursos de Cinema do Ceart/UFPEL*, n. 04, p. 61-74, 2013.
- PEREIRA, Josias; VARGAS, Vagner de Souza. Direção de atores: Análise ativa e percurso gerativo desentido. *Orson – Revista dos Cursos de Cinema do Ceart/UFPEL*, n. 09, p. 155-167, 2015.
- SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo/SP: Perspectiva, 1979.
- \_\_\_\_\_. *Theater games for the classroom. A theater's handbook*. Evanston/Illinois: North Western University Press, 1986.
- STANISLAVSKI, Constantin S. *A construção da personagem*. 3ª Ed. Rio de Janeiro/RJ: Civilização Brasileira, 1983.
- \_\_\_\_\_. *Minha vida na arte*. Rio de Janeiro/RJ: Civilização Brasileira, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Manual do ator*. São Paulo/SP: Martins Fontes, 1997.
- \_\_\_\_\_. *A construção da personagem*. Rio de Janeiro/RJ: Civilização Brasileira, 2008.
- \_\_\_\_\_. *A criação de um papel*. Rio de Janeiro/RJ: Civilização Brasileira, 2012.
- \_\_\_\_\_. *A preparação do Ator*. Rio de Janeiro/RJ: Civilização Brasileira, 2014.
- VARGAS, Vagner de Souza; PEREIRA, Josias; PONTE, Vania Dall; GAUDENZI, Mariana Vargas; BUSSOLETTI, Denise Marcos. As imagens das palavras na preparação de atores para cinema. *Orson – Revista dos Cursos de Cinema do Ceart/UFPEL*, v. 01, n. 11, p. 153-162, 2016.
- VARGAS, Vagner de Souza. Síndrome de Down e atuação cinematográfica: O caso da história de um diferente no cinema. *Revista Querubim*, v. 07, n. 38, p. 67-76, 2019.
- Enviado em 31/08/2020  
Avaliado em 15/10/2020