

# EDUCAÇÃO, CULTURA & POLÍTICAS PÚBLICAS:

SABERES E INTERDISCIPLINARIDADES

ELLERY HENRIQUE BARROS DA SILVA

[ORGANIZADOR]



2021

# EDUCAÇÃO, CULTURA & POLÍTICAS PÚBLICAS:

SABERES E INTERDISCIPLINARIDADES

ELLERY HENRIQUE BARROS DA SILVA

[ORGANIZADOR]



2021

2021 by Editora e-Publicar  
Copyright © Editora e-Publicar  
Copyright do Texto © 2021 Os autores  
Copyright da Edição © 2021 Editora e-Publicar  
Direitos para esta edição cedidos à Editora e-Publicar pelas autoras.

**Editora Chefe**

Patrícia Gonçalves de Freitas

**Editor**

Roger Goulart Mello

**Diagramação**

Roger Goulart Mello

**Projeto gráfico e Edição de Arte**

Patrícia Gonçalves de Freitas

**Revisão**

Os autores

Todo o conteúdo dos artigos, dados, informações e correções são de responsabilidade exclusiva dos autores. O download e compartilhamento da obra são permitidos desde que os créditos sejam devidamente atribuídos aos autores. É vedada a realização de alterações na obra, assim como sua utilização para fins comerciais.

A Editora e-Publicar não se responsabiliza por eventuais mudanças ocorridas nos endereços convencionais ou eletrônicos citados nesta obra.

**Conselho Editorial**

Alessandra Dale Giacomini Terra – Universidade Federal Fluminense

Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

Andrelize Schabo Ferreira de Assis – Universidade Federal de Rondônia

Bianca Gabriely Ferreira Silva – Universidade Federal de Pernambuco

Cristiana Barcelos da Silva – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

Cristiane Elisa Ribas Batista – Universidade Federal de Santa Catarina

Daniel Ordane da Costa Vale – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Danyelle Andrade Mota – Universidade Tiradentes

Dayanne Tomaz Casimiro da Silva - Universidade Federal de Pernambuco

Diogo Luiz Lima Augusto – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Elis Regina Barbosa Angelo – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Ernane Rosa Martins - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Ezequiel Martins Ferreira – Universidade Federal de Goiás

Fábio Pereira Cerdera – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Francisco Oricelio da Silva Brindeiro – Universidade Estadual do Ceará

Glaucio Martins da Silva Bandeira – Universidade Federal Fluminense



2021

Helio Fernando Lobo Nogueira da Gama - Universidade Estadual De Santa Cruz  
Inaldo Kley do Nascimento Moraes – Universidade CEUMA  
João Paulo Hergesel - Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
Jose Henrique de Lacerda Furtado – Instituto Federal do Rio de Janeiro  
Jordany Gomes da Silva – Universidade Federal de Pernambuco  
Jucilene Oliveira de Sousa – Universidade Estadual de Campinas  
Luana Lima Guimarães – Universidade Federal do Ceará  
Luma Mirely de Souza Brandão – Universidade Tiradentes  
Mateus Dias Antunes – Universidade de São Paulo  
Milson dos Santos Barbosa – Universidade Tiradentes  
Naiola Paiva de Miranda - Universidade Federal do Ceará  
Rafael Leal da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Rita Rodrigues de Souza - Universidade Estadual Paulista  
Willian Douglas Guilherme - Universidade Federal do Tocantins

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

E24 Educação, cultura & políticas públicas [livro eletrônico] : saberes e interdisciplinaridades / Organizador Ellery Henrique Barros da Silva. – Rio de Janeiro, RJ: e-Publicar, 2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-89340-78-2

DOI 10.47402/ed.ep.b20214120782

1. Educação. 2. Cultura. 3. Políticas educacionais. I. Silva, Ellery Henrique Barros da.

CDD 370.981

**Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422**

**Editora e-Publicar**  
Rio de Janeiro – RJ – Brasil  
contato@editorapublicar.com.br  
[www.editorapublicar.com.br](http://www.editorapublicar.com.br)



2021

## Apresentação

O ensino, a pesquisa e a extensão são aspectos importantes para o desenvolvimento humano e a constituição do saber. O livro **EDUCAÇÃO, CULTURA E POLÍTICAS PÚBLICAS: SABERES E INTERDISCIPLINARIDADES**, emergiu da necessidade de se problematizar temas amplos em diversas áreas que merecem destaque socialmente.

Este livro, propõe por meio de artigos de estudantes, professores, pesquisadores e demais profissionais envolvidos criticamente com variados temas da nossa sociedade, elevar o conhecimento epistemológicos acerca das múltiplas ciências. Fico emocionado, como professor do Ensino Superior reunir diversos autores colaboradores com a finalidade de trazer o conhecimento e a informação como mediação para o aprender.

Por isso, convido você leitor a navegar nos capítulos desta coletânea que traz uma pluralidade e diversidade na pesquisa social. Cada autor com suas trajetórias e historicidades conduzem o itinerário desta obra. Deleitem-se por meio dos capítulos, pois eles foram pensados criticamente e refletem diretamente o que a nossa sociedade vivencia.

*Prof. Me. Ellery Henrique Barros da Silva*

*Organizador*

## Prefácio

Indagações sobre o lugar da pesquisa no meio social surgem a todo momento, principalmente nesse início de século XXI em que o neofascismo, o neoliberalismo, a necropolítica, a propagação de Fake News e a volta de teorias infundadas bombardeiam a ciência em detrimento de crenças e mitos sem validação e comprovação afim de enaltecer concepções de mundo que desvaloriza a formação humana como processo *sine qua non* para o desenvolvimento social e econômico.

Neste sentido, é de suma importância (re)pensar a educação enquanto campo de investigação científica, que abrange subáreas e objetos de estudos distintos: políticas educacionais, gestão e avaliação da educacionais, disciplinas escolares, formação de professores, currículo, educação infantil, ensino médio, ensino superior, ensino fundamental dentre outros que subsidiam reflexões e problematizações de forma a contribuir para a formação profissional, cidadã, humana e social dos indivíduos, envolto em uma rede simbólica de símbolos e significados, de forma interdisciplinar.

Pensando nesses ditames, esta coletânea, *Educação, Cultura e Políticas Públicas: saberes e interdisciplinaridades*, se traduz neste esforço, não no sentido de esgotar os temas propostos pelos autores e autoras, mas como possibilidade de apresentar e aprofundar discussões que às vezes são tão caros à educação, ao mesmo tempo que os colocam em sua função social de pesquisadores da educação e em defesa da educação pública, gratuita e de qualidade, a partir da multiplicidade de abordagens teóricas e metodológicas, como também da abrangência do seu campo.

Assim, esta coletânea não é um conhecimento a parte da realidade, ou com muita teorização e sem nenhuma aplicabilidade à educação. Muito pelo contrário, parte da prática cotidiana de pesquisadores e pesquisadoras, professoras e professores, gestores, estudantes de diferentes níveis de formação com o intuito de contribuir para o desenvolvimento da educação e de suas subáreas.

A pesquisa em educação não é meramente factual! Logo, este livro faz parte e contribuí para nossa (auto)formação, enquanto sujeitos de ação em constante transformação pela nossa prática.

Boa leitura!

*Prof. Me. João Antônio de Sousa Lira*

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1 - PROCESSOS AVALIATIVOS EMANCIPATÓRIOS PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: CONCEPÇÃO DE DOCENTES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL .....</b>	<b>11</b>
	Marta Lemos Castro Luciana Alves Rocha Liliane Pereira da Silva Dias
<b>CAPÍTULO 2 – FORMAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA BRASILEIRA E SUAS VARIAÇÕES: DESAFIOS NO COTIDIANO ESCOLAR DO EDUCADOR E EDUCANDO .....</b>	<b>22</b>
	Liliane Pereira da Silva Dias Marta Lemos Castro
<b>CAPÍTULO 3 – GRÊMIO ESTUDANTIL: DESAFIOS ENFRENTADOS NO EXERCÍCIO DA CIDADANIA .....</b>	<b>41</b>
	Glauce Barros Santos Sousa Araujo
<b>CAPÍTULO 4 – O CONSELHO ESCOLAR NA GESTÃO DEMOCRÁTICA: CONTRADIÇÕES E DISTORÇÕES EM UMA EXPERIÊNCIA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO .....</b>	<b>49</b>
	Luciana Alves Rocha Marta Lemos Castro
<b>CAPÍTULO 5 – FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO CAMPO DE ATUAÇÃO NA CONCEPÇÃO DE EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA .....</b>	<b>59</b>
	Luciana Alves Rocha Marta Lemos Castro
<b>CAPÍTULO 6 – ABORDAGEM SISTÊMICA APLICADA AO CONSUMO COLABORATIVO SUSTENTÁVEL .....</b>	<b>71</b>
	Creusa Carvalho da Costa Ana Cristina Alves Rodrigues Ivanilza Moreira de Andrade José Machado Moita Neto
<b>CAPÍTULO 7 – INTERDISCIPLINARIDADE: PSICOLOGIA E LÍNGUA PORTUGUESA NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS E AFETOS .....</b>	<b>81</b>
	Ângela Viana de Sousa Silva Maria Lair Liberato Bento

**CAPÍTULO 8** – UM BREVE RECORTE TEÓRICO DA CONSTRUÇÃO DO PROCESSO EDUCACIONAL NO BRASIL: UMA ABORDAGEM DO DIREITO À EDUCAÇÃO, COM ÊNFASE NA FORMAÇÃO DOCENTE E NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS .....90

Regina de Sousa Rocha Cruz

**CAPÍTULO 9** – NÃO SOU LEMBRADO NA SUA HISTÓRIA, MAS FAÇO PARTE DA SUA GENTE: PARTICIPAÇÃO DE ALUNOS NEGROS DO ESTABELECIMENTO RURAL SÃO PEDRO DE ALCÂNTARA NA CONSTITUIÇÃO DE FLORIANO-PI .....102

Tamires de Sousa Abreu  
Marilde Chaves dos Santos

**CAPÍTULO 10** – EDUCAÇÃO CONFSSIONAL EM FLORIANO (PI): A CRIAÇÃO DO EDUCANDÁRIO “SANTA JOANA D’ARC” (1950 - 1970) .....114

Jozeane Lucas de Almeida  
Marilde Chaves dos Santos

**CAPÍTULO 11** – CARTOGRAFANDO SABERES: A ÁREA DE GEOGRAFIA NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DE DUAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE FLORIANO-PI .....125

Maria de Jesus Rodrigues Borges  
Marilde Chaves dos Santos

**CAPÍTULO 12** – EDUCAÇÃO INFANTIL: APONTAMENTOS SOBRE A LEGISLAÇÃO E SEU CURRÍCULO .....136

Edna Xenofonte Leite  
Arlane Markely dos Santos Freire  
Rita Oliveira de Carvalho  
Marismênia Nogueira dos Santos

**CAPÍTULO 13** – CONSTRUIR COMPETÊNCIAS RESSIGNIFICANDO OS SABERES EXISTENTES .....147

Andréa de Sousa Mota  
Mere Lucia Soares do Nascimento Figueiredo  
Tatiana Pereira Gomes Pinto

**CAPÍTULO 14** – OS SABERES PEDAGÓGICOS DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: DELINEAMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DA PRÁXIS DOCENTE .....157

Sâmia Maria Lima dos Santos  
Arlane Markely dos Santos Freire



**CAPÍTULO 15** – A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO DO PNE (2014-2024): APONTAMENTOS E DISCURSÃO ..... 165

Edilene da Silva Oliveira  
Daiana Araújo de Oliveira  
Arlane Markely dos Santos Freire

**CAPÍTULO 16** – A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO NA GESTÃO ESCOLAR ..... 175

Arlane Markely dos Santos Freire  
Daiana Araújo de Oliveira  
Edna Xenofonte Leite



# CAPÍTULO 1

## PROCESSOS AVALIATIVOS EMANCIPATÓRIOS PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: CONCEPÇÃO DE DOCENTES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Marta Lemos Castro  
Luciana Alves Rocha  
Liliane Pereira da Silva Dias

### 1. INTRODUÇÃO

A educação enquanto ferramenta de transformação deve ser entendida como uma construção social que venha transformar vidas, onde a escola, mecanismo de mediação dessa construção, deve ser regida por princípios democráticos e emancipatórios, com os quais o educador possa criar situações desafiadoras para o aluno, e é nesse contexto que a avaliação está inserida.

Para Vilas Boas (2008, p. 34), “a avaliação está presente em todas as situações de vida, é natural que haja influência mútua entre o que se realiza na escola e o que acontece no nosso dia a dia”. Assim, a avaliação é apresentada como um processo sistemático de ação-reflexão-ação, que possibilita um melhor diagnóstico da realidade, podendo o professor levantar meios que melhor viabilizem uma aprendizagem significativa para seu aluno.

Luckesi (2009) esclarece que no Brasil, desde o século XVI, vivemos sob a hegemonia da pedagogia tradicional instalada pelos jesuítas, cuja atenção especial se dava na realização de provas e exames. A prática avaliativa é uma constante em nossas vidas, podendo, segundo Vilas Boas (2008, p. 28) “[...] incluir ou excluir o aluno da escola e dos estudos”, pois quando há essas pretensões é comum que haja influências distintas.

Desse modo, conforme Viana (2014, p. 174), “é necessário ressaltar que as avaliações são prejudicadas na medida em que os professores ensinam para o teste/prova, considerando que os seus resultados muitas vezes são usados para determinar a eficiência do professor” podendo trazer consequências diversas no contexto escolar e social em que o aluno está inserido.

Este trabalho tem como objetivo: analisar como os processos avaliativos, utilizados como instrumento de ação educativa, podem interferir para uma transformação social emancipatória na concepção de docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de Uruçuí – PI.

Desse modo, o presente trabalho se justifica pela sua relevância social emancipatória e educativa, propondo reflexões aos docentes acerca dos processos avaliativos e como eles podem servir de base para que ocorra uma avaliação de qualidade, enquanto mecanismo educativo, para subsidiar o pensar de um ensino aprendizagem distinto que possa promover uma transformação social na vida dos alunos.

## **2. AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: PROCESSOS HISTÓRICOS.**

A avaliação é uma prática constante e necessária no meio educacional que se propõe a acompanhar o processo de ensino e aprendizagem, pois, segundo Silva e Moreira (2020, p. 7) “sendo ela tão presente no dia a dia da escola, há a necessidade de, continuamente, melhor entender o que esta ação representa para os sujeitos do processo pedagógico.” Conforme Haidt (2008), a avaliação deve ser contínua e sistemática, funcional, orientadora e integral para então assim, auxiliar o processo de ensino aprendizagem em toda sua totalidade.

No processo de avaliação, devem ser avaliados não só o aprendizado dos alunos, mas também a prática docente, pois, para Viana (2014, p. 175), “o próprio professor precisa ser igualmente pesquisado, porque nada de importante se conseguirá sem a devida compreensão do seu papel e sem a sua irrestrita adesão aos trabalhos de avaliação”, cuja aprendizagem está intimamente ligada, buscando constatar acertos ou dificuldades que possam surgir e a partir daí reorientar o processo evitando assim futuros fracassos.

Historicamente, conforme Vilas Boas (2008), educadores permaneceram presos a prática de examinar, tendo esse método persistência até os dias atuais, mesmo que de forma mais sutil, trazendo como consequência o sentimento de incapacidade, incorporando o pensamento de que o problema é do aluno e que pode provocar desprezo até mesmo pelos seus colegas. Luckesi (2009; 2011), explica que os exames classificam e excluem, não diagnosticam.

Nesse contexto, de acordo com Vasconcelos (2000), a avaliação colaborou de forma negativa no processo de ensino aprendizagem, estando permeada de dominação e conceitos negativos, ratificando assim, com o processo de discriminação e exclusão daqueles que não atingiram as notas esperadas por todo o sistema. Assim, observa-se que o ato de examinar trouxe/traz consequências à aprendizagem do educando.

### 3. PRÁTICA DOCENTE E AVALIAÇÃO COMO PRÁTICA TRANSFORMADORA E EMANCIPATÓRIA.

Os processos avaliativos devem contemplar o processo de aquisição de aprendizagem como um todo, verificando em que medida estes objetivos estão sendo alcançados e em que grau, para ajudá-los no seu avanço. Assim, para Campos (2010, p. 112), “a prática da docência implica em estudar, refletir, analisar, investigar e avaliar”.

Desse modo, de acordo com Viana (2014, p. 20), “é preciso tentar despertar o querer mudar em todos através de uma crítica ao problema para possibilitar o desequilíbrio”, tendo o educador papel imprescindível nesse processo proporcionando situações estimuladoras na construção da aprendizagem, percebendo assim, a avaliação como um ponto de partida para o auxílio de possíveis dificuldades e oportunizando novos conhecimentos.

Nesse contexto, segundo a LDB nº 9394/96, à proporção que se observa o desempenho diário do aluno individualmente ou em grupo, torna-se possível estabelecer novos diagnósticos e buscar novos meios que permitam avaliar não somente o resultado quantitativo, focado na nota, mas principalmente uma efetiva aprendizagem, que prevaleça os qualitativos. (BRASIL, 1996).

Nessa perspectiva, podemos ratificar a função imprescindível que o docente possui no processo avaliativo. Assim, Cunha (1989) enfatiza que o fazer docente se apresenta com grande relevância social pela sua amplitude formativa. E é com esse entendimento que o professor deve encarar seu ofício, se posicionando em sala de aula, de maneira clara, tendo em mente que seus alunos possuem níveis de assimilação diferentes.

Para Cocco e Sudbrack (2012), a partir de uma prática emancipatória, será possível construir uma avaliação que contribua para uma transformação social, utilizada como mecanismo pedagógico mais eficiente viabilizando a prática docente exercendo sua democracia frente aos limites e desafios globais que a escola e sua comunidade enfrentam, constituindo espaços de práticas culturais emancipatórias para seus alunos. Nesse sentido, Guzzo e Euzébio Filho (2005, p. 7) destacam:

A proposta de educação emancipadora é uma proposta que respeita os limites e as possibilidades inscritas pela realidade concreta. Dessa forma, ela assume o papel de fomentar a consciência crítica de professores e estudantes, para que se possa intervir mais qualificadamente na realidade e nas questões sociais voltadas, em princípio, para a melhoria das condições de vida dos segmentos menos abastados da população.

Assim, conforme Freire (1996), ao mesmo tempo em que a educação e, conseqüentemente, o processo de avaliação pode emancipar o educando, também pode,

segundo Moreira, Sousa e Oliveira (2015, p. 1188 e 1189), “possibilitar a repetência e, com efeito, a evasão”. Visto isso, o docente que tem em sua postura a sensação de que precisa ser mais competente, tem o importante papel de não deixar seus alunos sem norte. É nesse contexto reflexivo que os docentes devem saber que necessitam cada vez mais aprimorar o seu ensino, refletir sobre seu cotidiano escolar, pois é a partir deste que se pode criar inúmeras possibilidades de conhecimento.

Conforme Viana (2014, p. 174), “é preciso pensar e repensar o problema da avaliação no contexto brasileiro: [...] avaliar no campo educacional é extremamente difícil, e muitos não se dão conta das suas implicações pedagógicas e das amplas ressonâncias, inclusive na social e na econômica.” Para tanto, “é necessário que os professores sejam reconhecidos como sujeitos de suas práticas, como pessoas e profissionais que, desafiados pelas demandas que emergem do contexto em que atuam, são capazes de reformular suas práticas e de reconstruir sua identidade docente”(COSTA, et al., 2015, p. 1336)

A avaliação para Moreira, Sousa e Oliveira (2015, p. 1201), é “uma atividade solidária” e, conforme Viana (2014, p. 176), os seus “diversos problemas precisam ser pesquisados para que a avaliação realizada na escola venha a ter um papel importante no processo ensino-aprendizagem no qual está integrada”. Assim, a partir da realidade pesquisada, estabelecer objetivos coerentes que auxiliem os processos avaliativos a alcançar uma transformação social e emancipatória.

#### **4. METODOLOGIA**

Neste trabalho, utilizamos como abordagem os aspectos qualitativos, o que possibilita caracterizá-la como uma pesquisa qualitativa. Segundo Minayo (2007, p. 91), “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, [...] ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”, e tem como principal importância compreender os dados coletados a fim de poder analisá-los.

Para coleta de dados, realizamos uma pesquisa de campo por nos possibilitou “[...] maior flexibilidade, podendo ocorrer mesmo que seus objetivos sejam reformulados ao longo do processo de pesquisa” (GIL, 2009, p. 57). Além disso, proporciona ao pesquisador mais proximidade com o objeto de estudo, levando em consideração suas características e peculiaridades, razão pela qual optamos por esta técnica.

Na tentativa de alcançar o objetivo proposto, utilizamos como técnica de produção dos dados, o questionário, que foi realizado com três professores da rede pública de Uruçuí-PI que

atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Conforme Goldembreg (2009), Marconi e Lakatos (2003) e Gil (2009), o questionário pode ser realizado com o maior número de pessoas ao mesmo tempo, dando liberdade de expressão a quem o responde.

Os dados coletados foram organizados com uso da Análise de Conteúdo, com base em Bardin (2016), na qual é possível inferir os significados construídos pelos sujeitos. Dentre os procedimentos metodológicos encontrados na Análise de Conteúdo, foram feitas categorizações das informações adquiridas a partir de elementos em comum, tendo como base os objetivos propostos e a discussão apresentada no referencial teórico, através dos questionários.

## 5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Como foi mencionado anteriormente, o objetivo deste trabalho é analisar como os processos avaliativos, utilizados como instrumento de ação educativa, podem interferir para uma transformação social emancipatória na concepção de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública de Uruçuí – PI.

Desse modo, através da coleta de dados realizada, construímos categorias, a partir da análise de conteúdo defendida por Bardin (2016). Assim, procuramos estabelecer articulações entre o que foi coletado e o referencial teórico adotado nesse estudo.

### 5.1 COMPREENDENDO AS CONCEPÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO

Entendemos que a avaliação da aprendizagem se constitui como uma ferramenta indispensável no processo de ensino e aprendizagem. Atualmente, existem muitos estudos que versam sobre avaliação de maneira inovadora, cujo objetivo maior é a formação integral do aluno em todos os aspectos, visando sua atuação na sociedade de forma consciente e crítica.

Nessa direção, inicialmente indagamos aos interlocutores sobre seus entendimentos sobre a temática da avaliação, no qual obtivemos as seguintes respostas:

*P1: “A avaliação é um dos meios que o professor tem para avaliar o nível de conhecimento, uma avaliação contínua e qualitativa, não somente quantitativa”.*

*P2: “É um processo contínuo realizado diariamente desde o momento que o aluno entra na escola até o momento que o aluno sai da mesma. Onde se verificam conteúdos aprendidos, participação e colaboração deste aluno no ambiente escolar de forma qualitativa”.*

*P3: “Avaliação é um processo contínuo importante para melhorar o ensino-aprendizagem. Que tem como finalidade regular as dificuldades, erros, acertos dos alunos. Para, a partir dos resultados tomar decisões para superar dificuldades encontradas”.*

Conforme segue nas falas dos sujeitos, todos os professores são unânimes ao expressarem suas concepções sobre a avaliação como um processo contínuo. Porém, percebemos na fala de P1, uma limitação ao mencionar as avaliações qualitativas e quantitativas, por não definir melhor o que seria esses tipos de avaliações. Em contrapartida, a fala de P1 nos remete ao que está expresso na LDB 9394/96 em seu artigo 24, inciso V, alínea a, quando diz que a avaliação deve ser “contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos.” (BRASIL, 1996, s/p)

Sobre a avaliação qualitativa e quantitativa expressa na fala de P1, Luckesi (2011, p. 417) defende a ideia de que “não existe avaliação quantitativa, mas somente qualitativa, pelo fato de que constitutivamente, a qualidade é atribuída tendo por base uma quantidade” Desse modo, Luckesi (2011, p. 419), afirma:

Podemos confirmar nossa afirmação inicial de que a avaliação é qualitativa e não quantitativa: não só por que o termo avaliação, etimologicamente, tem a ver com qualidade, mas também porque o ato de avaliar operacionalmente trabalha com qualidade atribuída com base numa “quantidade”[...]. Em síntese o ato de avaliar é um ato de atribuir qualidade, tendo por base uma quantidade, o que implica a avaliação ser constitutivamente qualitativa.

Assim, compreendemos que a qualidade e quantidade em avaliação, andam concomitantemente juntas e são indissociáveis. Avaliar segundo o autor, é um ato investigativo, razão pela qual o educador necessita de uma consciência sobre realidade do sujeito investigado e um direcionamento pedagógico adequado para que possa alcançar os objetivos estabelecidos anteriormente em seu planejamento.

Os demais sujeitos pesquisados deixam evidências em suas falas, da importância da avaliação contínua por identificar erros e acertos dos alunos, além de possibilitar alguns ajustes, e facilitar na tomada de decisão. Corroborando com esse pensamento, Cavalcanti Neto e Aquino (2008, p. 230) afirmam que, “avaliar é muito mais do que aplicar um teste, uma prova [...]. Avaliar é um ato rigoroso de acompanhamento da aprendizagem.”

Dessa maneira, compreendemos que o ato de avaliar deve ocorrer de maneira articulada com os objetivos propostos no plano de ensino, e para que aconteça de maneira efetiva, deve ser previamente planejado e direcionado. Avaliação é, pois, o termômetro da aprendizagem por mensurar o nível de conhecimento do alunado e como ele se manifesta em cada sujeito.

## 5.2 METODOLOGIAS E ESTRATÉGIAS AVALIATIVAS



Sabemos que as estratégias metodológicas, a pedagogia aplicada, assim como os recursos utilizados, têm grande influência na aprendizagem dos alunos. Acreditamos que o ato de avaliar é algo subjetivo que depende da postura do educador e da maneira como encara o processo. Nessa perspectiva, prosseguindo com nossos questionamentos, perguntando aos professores que estratégias metodológicas usam para diagnosticar a aprendizagem em sala de aula. Obtivemos as seguintes respostas:

*P1: “A estratégia usada é uma avaliação quantitativa mensalmente e avaliações diárias qualitativa através de exercícios e perguntas orais, e o desempenho de cada atividade”.*

*P2: “São avaliados interesse e criatividade dos alunos diante de questões que lhe são propostas em atividades, verificando e avaliando seu grau de assimilação e aprendizagem”*

*P3: “Uso prova tradicional escrita, considero também as atividades e trabalhos feitos em sala de aula como também a participação dos alunos”.*

Essas colocações reafirmam nossa concepção de que muitas vezes, o aluno manifesta sua aprendizagem por meio de comportamentos e ações, cuja prova escrita limita sua apreciação. Assim o professor tem a possibilidade de utilizar diversos instrumentos que possam lhe ajudar a alcançar os objetivos. De acordo com Rabelo (2011), vale ressaltar que os instrumentos são somente meios que facilitam o processo avaliativo e não protagonistas da ação.

Neste momento é importante que o professor tenha de forma clara suas metas a serem alcançadas, pois só assim poderá escolher o melhor instrumento e os recursos necessários para avaliar seus alunos. A esse respeito, Luckesi (2011, p. 296), afirma:

Os instrumentos necessitam ser elaborados, aplicados e corrigidos segundo especificações decorrentes dessas decisões prévias à ação. Eles definem os resultados almejados, e, então, a avaliação existe para informar se eles foram atingidos ou não e, com qualidade. Se nossos instrumentos de coletas não nos proporcionam isso, são insatisfatórios.

Conforme os autores supramencionados, podemos inferir, que os instrumentos de coletas de dados, bem como a metodologia de ensino aplicada são determinantes para um bom resultado na avaliação. A necessidade de diversificar os instrumentos avaliativos decorre do fato de que em educação, estamos lidando com personalidades diferentes com capacidades de compreensão distintas, portanto, o que é viável para um aluno, nem sempre será para o outro.

### **5.3 AVALIAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE EXCLUSÃO**

A avaliação da aprendizagem da forma como foi concebida e vem sendo reproduzida nas escolas ao longo dos anos, baseada na pedagogia do exame citada por Luckesi (2009), sem respeitar a diversidade e individualidade dos alunos só reforça o sistema de segregação social.

Nessa perspectiva perguntamos aos professores, se na opinião deles, a avaliação pode exercer papel de exclusão. Obtivemos as seguintes respostas:

*P1- "Sim, no momento em que a escola aplica uma prova para a turma sem distinguir ninguém. Dessa forma os alunos que trabalham ou que não tem acesso aos bens culturais serão excluídos, pois não terão os mesmos rendimentos dos demais";*

*P2- "O modelo classificatório de avaliação em que os alunos são considerados aprovados e reprovados, oficializa a concepção de sociedade excludente adotada pela escola".*

*P3- "Sim, a forma de avaliar os alunos nas escolas por meio de provas e exames como ocorre na grande maioria das vezes, reforça a exclusão de alunos em sala de aula."*

Analisando as respostas fornecidas pelos professores, verificamos que na opinião deles, a avaliação nas escolas que ocorre por meio de instrumentos taxativos, reafirmam o sistema de exclusão presente na sociedade. Concordamos com Luckesi (2011, p. 30):

*Temos a habilidade de examinar, que herdamos tanto do sistema de ensino estabelecido e praticado ao longo dos anos como da prática pessoa como educandos sucessivamente submetidos às práticas examinativas dos educadores que nos acompanharam em nossa trajetória de estudantes.*

Ratificando o pensamento de Luckesi, Saul (2015, p. 1303), afirma que no cenário da pedagogia do exame, "a avaliação educacional serve aos propósitos de uma educação domesticadora, na qual os educandos assumem uma atitude passiva" dificultando assim, o processo de aprendizagem significativa.

Diante desse cenário, professores e o sistema de ensino, ainda carregam marcas de uma educação tradicional que procura homogeneizar seus alunos, e para que haja uma educação emancipatória, "o primeiro passo para a transformação das práticas é o reconhecimento das fragilidades pelos professores e a disposição para superá-las" (COSTA et. al., 2015, p. 1336). Assim, cabe ao professor mudar sua postura ao avaliar seu educando observando o grau de assimilação e o tempo de aprendizagem de cada aluno, pois cada um carrega consigo experiência de vidas diferentes decorrentes de contextos sócios econômicos e culturais adversos.

#### **5.4 MUDANÇAS NA AVALIAÇÃO PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL E EMANCIPATÓRIA**

Na busca de uma educação emancipatória, é necessário repensar os métodos avaliativos. Assim, perguntamos aos sujeitos o que modificar, na opinião deles, no processo avaliativo de forma a acolher e valorizar a diversidade sem transformá-la em desigualdade. Eles responderam da seguinte maneira:

*P1- "Penso que podemos mudar a forma como os métodos avaliativos são empregados, passando-os de um modelo homogêneo para um mais heterogêneo, valorizando assim as qualidades de cada um"*

*P2- "Inicialmente rever a concepção de avaliação e pensar em um novo projeto pedagógico onde princípios e valores estejam comprometidos com os valores do cidadão, passando assim a ser uma avaliação com função diagnóstica e transformadora da sociedade"*

*P3- "Precisam rever os métodos e as funções da avaliação valorizando o potencial de cada aluno. Pensar em uma avaliação contínua que leve o alunos a refletir a sociedade e seus problemas"*

As respostas dos sujeitos revelam que os mesmos gostariam que houvesse mudanças nos métodos avaliativos de maneira a incluir os alunos, pois, apesar do forte histórico que a avaliação traz consigo, os professores não devem agir com conformismos, não podem limitar suas ações diante das dificuldades encontradas, e devem sim, a partir daí usar de sua criatividade para desenvolver mecanismos que mostrem ao alunado outros métodos de avaliar, envolvendo-os em todo processo de forma contínua ao longo do período ou ano letivo e acima de tudo estimule o senso crítico deles. A esse respeito, Luckesi (2011, p. 43) ressalta:

[...] A função verdadeira da avaliação da aprendizagem seria auxiliar a construção da aprendizagem significativa; porém, como ela está centralizada nas provas e exames, secundariza o significado do ensino e aprendizagem como atividades significativas em si mesmas e superestima os exames..

Leite (2016) destaca que muitas são as experiências de educadores que procuram acolher a diversidade de seus estudantes e transformá-las em vantagem pedagógica, ampliando o repertório linguístico e cultural de todos, a partir de um rico processo de troca e interação. A avaliação, no momento histórico político em que vivemos, por se constituir um ato educativo, é uma prática que não pode ficar fora do contexto. Assim, a escola pode se valer desse processo para desenvolver a cidadania.

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com base na discussão que fizemos, podemos considerar que a avaliação da aprendizagem se faz presente no meio educacional de forma acentuada, sendo responsável pela mensuração do nível de aprendizagem do alunado, permitindo ajustes quando necessário. Vimos que a educação e as escolas estão diretamente conectadas com os problemas sociais que norteiam a sociedade e dessa forma, deve pensar e promover uma educação emancipatória que respeite a diversidade e singularidades de cada aluno

Sabemos que a avaliação da aprendizagem muitas vezes pode agir como elemento de exclusão em sala de aula, e que atualmente é campo de grandes discussões no meio educacional. Contudo, notamos que apesar de grandes estudos que defendem uma avaliação contínua e sistemática, na qual todos os aspectos do aluno são envolvidos com métodos inovadores, muitos professores ainda permanecem presos a métodos arcaicos.

Com base nos dados obtidos por meio da pesquisa, foi possível compreender que os professores, estão tentando superar essa concepção de avaliação tradicional que foi enraizada em suas mentes e ações educativas ao longo dos anos. Através de suas falas, percebemos suas opiniões acerca do tema, onde mostraram conhecer um pouco dos aspectos do desenvolvimento da aprendizagem e sua relevância na educação dos alunos.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. – Tradução Luís Antero Beto, Augusto Pinheiro. – São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: lei nº9394, de 20 de dezembro de 1996. 8. ed. Brasília: edições câmara, 2013. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br>>. Acesso em: 05 de nov. 2020.

CAMPOS, C. de M. **Gestão escolar e docência**. São Paulo: Paulinas, 2010.

CAVALCANTI NETO, A. L. G.; AQUINO, J. de L. F. **Avaliação da aprendizagem como um ato amoroso: o que o professor pratica?** Belo Horizonte: Educação e revista, 2009.

COCCO, E. M<sup>a</sup>.; SUDBRACK, E. M<sup>a</sup>. **Avaliação no contexto escolar: regulação e/ou emancipação**.In:IX ANPED SUL: seminário de pesquisa em educação da região sul, v. 9, 2012. Disponível em:<https://scholar.google.com.br/citations?user=qlqu9E4AAAAJ&hl=pt-BR>. Acesso em: 06 de nov. 2020.

COSTA, E. S. et al. **A avaliação diagnóstica e os saberes da experiência nos cursos de formação de professores**.In: VI Congresso internacional em avaliação educacional, Fortaleza, 2015.

CUNHA, M<sup>a</sup>. I. da. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papyrus, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra,1976.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**- 6 ed..-2. reimpr.- São Paulo: Atlas, 2009

GOLDEMBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 11 ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

GUZZO, R. S. L.; EUZÉBIO FILHO, A.**Desigualdade social e sistema educacional brasileiro**: a urgência da educação emancipadora- 2005

HAIDT, R. C. C. **Avaliação do processo ensino aprendizagem**. São Paulo-SP: Ática, 2008.

HOFFMANN, J. **Grandes descobertas na educação**. Editora Mediação, 2011.

LEITE, L. H. A.**Escola: espaços e tempos de reprodução e resistências da pobreza/** Curso de especialização em educação, pobreza e desigualdade social - Módulo III. Disponível em: <http://egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/modulo3.pdf> Acesso em: 30 de out. 2020.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 20 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. – São Paulo: Atlas, 2003.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MOREIRA, E. E. P.; SOUZA, R. B.; OLIVEIRA, S. M<sup>a</sup>. C. de. **A formação de professores para ressignificação das práticas avaliativas na educação superior em favor da democratização do ensino**. In: VI Congresso internacional em avaliação educacional, Fortaleza, 2015.

RABELO, E. H. **Avaliação: novos tempos, novas práticas**. - 8 ed. - Petrópolis, RJ: Vozes 2009.

SAUL, A. M<sup>a</sup>. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1299-1311, dez., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1299.pdf> Acesso em: 29out. 2020.

SILVA, G. V. da; MOREIRA, E. E. P. **A avaliação da aprendizagem: percepções de alunos acerca dos processos avaliativos desenvolvidos pelo professor**. In: Congresso Internacional de Ensino e Formação Docente, Redenção (CE), 2020.

VASCONCELOS, C. dos S. **Avaliação: concepção dialética libertadora da avaliação escolar**. São Paulo: Libertad, 2000.

VIANNA, H. M. Avaliando a avaliação: da prática à pesquisa. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 60, p. 170-177, n. especial, dez. 2014. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3334/2950> Acesso em: 29out. 2020.

VILAS BOAS, B. M<sup>a</sup>. de F. **Virando a escola pelo avesso por meio da avaliação**. Campinas – SP: Papyrus, 2008.

# CAPÍTULO 2

## FORMAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA BRASILEIRA E SUAS VARIAÇÕES: DESAFIOS NO COTIDIANO ESCOLAR DO EDUCADOR E EDUCANDO

Liliane Pereira da Silva Dias  
Marta Lemos Castro

### 1. INTRODUÇÃO

O Brasil é um país de proporções continentais, e na constatação dessa característica, verificam-se grandes diferenças nos traços identitários de sua população, como em aspectos físicos, costumes e linguagens que apresentam uma grande variação de sotaques e expressões típicas regionais. É comum deparar-se com variações linguísticas no cotidiano dos brasileiros, os usuários da língua portuguesa brasileira, apresentam características próprias nos modos de falar, os identificando em relação às suas origens sociais, região de nascimento e até nível de escolaridade.

Advinda das misturas das línguas africanas, indígenas e europeias, a língua portuguesa brasileira, é expressada em diferentes dialetos, por vezes complicando sua compreensão, até para os próprios falantes nativos da língua portuguesa, fenômeno que pode ser observado, no conversar de indivíduos oriundos de meios regionais diferentes.

Essa diversidade no falar, é uma característica que demonstra a riqueza de culturas que se tem em um país, consequência da mistura de povos e a contínua inserção de costumes oriundos de outras nações, no entanto, é também por meio dessa diversidade, que tem havido motivos para preconceitos e tipificações que desvalorizam alguns usuários da língua, sentimento geralmente cultivado por integrantes de vertentes sociais, que baseados em conhecimentos da época da colonização brasileira, desqualificam algumas das culturas que compuseram a formação do povo brasileiro e consequentemente a sua linguagem utilizada.

Para os defensores destes padrões, tudo o que não vier a ser encaixado no molde culto deve ser entendido como errado e não digno de ser usado reservando-se àqueles que não dominam a linguagem tida como a correta, os títulos de ignorantes, marginalizados, sem educação dentre outras nomenclaturas que os desabone socialmente.

O presente estudo tem como objetivo, discorrer sobre a formação da língua portuguesa brasileira, apresentando de forma concisa, as raízes de suas variações e as consequências destas,

trazidas ao ensino da língua materna através da perspectiva social, pois “a língua não é só instrumento pelo qual percebemos o mundo, não é apenas uma forma de interpretar a realidade. A língua é também o meio pelo qual interagimos socialmente” ( FIORIN, 2018, p. 18).

Este trabalho se justifica por acreditarmos que só através do conhecimento das suas origens, sua história, é que um povo poderá entender os conflitos, costumes, modos e padrões educacionais estabelecidos no meio social em que vive e assim contribuir para a melhoria da educação. Entendendo como a formação de uma língua, determina suas variações e percebendo que estas, devem ser vistas como um processo natural e enriquecedor no cotidiano escolar e não como ferramenta de exclusão e preconceito.

## **2. ORIGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA**

Através de dados históricos é possível observar que não há língua que surgiu e se desenvolveu sem ter sofrido influências de outras na sua formação. Todas sofreram perdas e acréscimos em suas estruturas em relação a aspectos gráficos e fônicos. Também não seria diferente o processo na formação da língua portuguesa, resultante da dominação do império romano, que impunha a sua língua aos povos dominados conforme cita Assis, “[...] a implantação do latim na Península Ibérica constitui um fator decisivo para a formação da língua portuguesa, quando as legiões de Roma, depois de longas lutas, conquistaram a Hispânia e impuseram sua civilização.” (ASSIS, p. 116 ).

No entanto, existia o uso do latim clássico e o vulgar, este surgiu da mistura dos dialetos romanos e povos conquistados, sendo que o uso do clássico, ficaria destinado a classe composta por autoridades e intelectuais da sociedade romana. É da fusão do latim vulgar com a linguagem utilizada pelos povos conquistados, que surgem as línguas neolatinas como, Português, Espanhol, Francês, Italiana, Romeno, Galego e outras.

A língua portuguesa é uma das mais faladas no mundo com predominância em Portugal, Ilhas da Madeira, dos Açores e Cabo Verde, Brasil, Angola, Moçambique, Guiné- Bissau, São Tomé e Príncipe, Goa, Macau e Timor e sendo na época do século XVI, a língua, oficial de Portugal, país que detinha poder econômico e dominava novos territórios, a língua portuguesa também foi implantada nas colônias de Portugal, caso do Brasil.

### **2.1 FORMAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA BRASILEIRA E SUAS VARIAÇÕES “CULTA E VULGAR”**

Os primeiros registros sobre o Brasil já o caracterizam como um território pertencente à coroa portuguesa. Considerado apenas como colônia de exploração e sem os atrativos da

Índia, por muito tempo, o Brasil foi considerado para os portugueses como território de pouca importância econômica e conseqüentemente desprovido de atrativos à elite social portuguesa. Com a invasão dos holandeses no território brasileiro e as dificuldades enfrentadas nas viagens às Índias, Portugal foi obrigado a atentar-se à colônia brasileira criando expedições que objetivavam conhecer o território em busca de riquezas e protegê-lo contra invasores.

Portanto, houve necessidade de estabelecer uma comunicação entre europeus e colonos que já habitavam a região.

Junto dos primeiros exploradores, foram enviadas pessoas incumbidas de decifrar a língua indígena e pacificar os nativos conforme os costumes civilizatórios de Portugal. “Pe. José de Anchieta obteve sucesso chegando a produzir uma gramática da língua tupi, meio de comunicação escolhido pelos jesuítas para comunicarem-se com os índios”. (SILVA, 2004, p. 49). Com o investimento na lavoura da cana de açúcar e a descoberta do ouro em Minas Gerais, o número de portugueses no Brasil aumentou substancialmente, diante desse novo contexto, foi criado um sistema governamental que proporcionava maior controle de Portugal sobre a colônia, e uma das providências foi a desqualificação da língua Tupi, impondo aos colonos a língua portuguesa como oficial conforme citação abaixo:

O marquês de pombal por lei proíbe o uso de quaisquer outras línguas cria a primeira rede leiga de ensino, [...] estabelece um ordenamento jurídico e administrativo, o que resulta numa nova política linguística e cultural em que a língua portuguesa passa a ser obrigatória. (SILVA, 2004, p.64)

A partir desse momento a variedade linguística prestigiada em Portugal estabelece-se como língua oficial no Brasil. Como negros e índios eram vistos como pessoas de classes inferiores, usar os dialetos característicos dessas culturas era expressar-se sem a devida civilidade, comportamento ainda mais desprezado após a chegada da família real. Conforme Silva (2004), era bastante comum espetáculos teatrais, que apresentavam textos com a finalidade de ridicularizar a linguagem da colônia com objetivos de educar linguisticamente os colonos.

Com o crescimento dos negócios na nova terra, surge a necessidade do aumento da mão de obra escrava, aumentando-se a miscigenação de línguas, ocasionando com a língua portuguesa, o mesmo processo sofrido pelo Latim na língua romana, em que preferia-se utilizar para correspondências, documentos oficiais e a comunicação entre a nobreza, a linguagem culta (português de Portugal), e a linguagem tida como vulgar fica para uso da plebe (SILVA 2004). É importante ressaltar que além das três variantes linguísticas que formaram o português brasileiro, a mesma recebeu influências, árabe, italiana e atualmente grande quantidade de



vocábulos japoneses, ingleses dentre outras contribuições.

Formada principalmente a partir da linguagem de três povos distintos, a língua portuguesa brasileira não pode ser considerada uma unidade homogênea. “Há que se entender, porém que monolinguismo não significa homogeneidade linguística” (BORTONI, 2005, p. 20)

Ainda conforme Bortoni-Ricardo (2005), a língua portuguesa preservou-se nas regiões litorâneas onde a comercialização era intensa e se faziam as negociações usando o vernáculo português característico de Portugal. Nas regiões mais afastadas das zonas urbanas, houve a mistura dos dialetos indígenas, africanos e do português resultando em uma linguagem variada nas formas de uso, identificada como: “vernáculos rurais”, língua urbana, língua literária e língua oficial”. (BORTONI-RICARDO,2005, p.35)

O desprestígio de algumas classes sociais aos chamados vernáculos rurais até os dias atuais, não é por acaso, segundo Bortoni- Ricardo 2005, o vernáculo rural, é derivado do substrato das três principais culturas que formam o povo brasileiro, sendo que esta variação linguística, era a característica do falar das classes historicamente consideradas inferiores. A urbana, por aproximar-se da variedade denominada culta ou oficial, não acarretaria estigmatização aos seus usuários, pois era a usada por indivíduos em situações de comunicação despreocupada com a fala, e que sempre estiveram inseridos no contexto social urbano.

A partir dos dados históricos, pode-se observar que a elevação de uma variedade linguística, em detrimento de outras, é dada sempre a partir de ideologias sociais. As línguas que mais despertam desejo de se ter domínio, são as usadas pelas nações mais ricas e desenvolvidas. Na antiguidade essa era característica do Latim, posteriormente, o Francês e atualmente o Inglês. Isso pode ser observado nos dias atuais, pelo constante crescimento de escolas nacionais e estrangeiras que oferecem no Brasil cursos de Inglês e a busca frequente das pessoas pelos mesmos; denotando que dominar a língua dos mais ricos é sinônimo de boa instrução e aptidão social e profissional.

### **3. LÍNGUA: UNIDADE VARIÁVEL**

A linguagem possui importantes funções, dentre elas, a comunicação e a identidade. O homem é um ser que necessariamente precisa comunicar-se, condição essencial à realização de suas atividades pessoais e de interesse coletivo. Percebendo que apenas falar e ouvir não eram o necessário para se processar a comunicação de forma eficaz, Roman Jakobson (2011) estabeleceu o que veio a chamar de Elementos da comunicação: remetente, destinatário, mensagem, contexto, código e canal cada um destes determinando uma função: referencial,

emotiva, poética, fática, metalinguística e conativa.

Dependendo da mensagem que o interlocutor deseje transmitir esse enfatizará a função que mais lhe for útil. “Embora distingam os seis aspectos básicos da linguagem, dificilmente lograríamos, contudo, encontrar mensagens verbais que preenchessem uma única função”. ( JAKOBSON, 2011, p. 82). O elemento código é o que designaremos de língua, que, segundo Saussure, é um tipo de linguagem expressada através da fala e pela combinação de signos associados a sentidos arbitrários. Conforme Terra (1997), a língua é um bem coletivo que compõe determinada sociedade. Por a usarmos frequentemente e a assimilarmos no decorrer do nosso desenvolvimento físico e emocional ela parece ser algo natural do organismo humano. Diferente dos órgãos e membros dos seres humanos, a língua é algo que estes adquirem no decorrer de suas vidas em função da necessidade comunicacional.

O desenvolvimento da linguagem é individual, cada pessoa a desenvolve com tempo e maneiras próprias. Inicialmente o contato linguístico é dado a partir de suas relações entre pais e pessoas próximas. Por necessidade interacional, a criança, que já nasce preparada para falar, busca comunicar-se primeiramente através do choro, gestos e sorrisos. Posteriormente, estimulada por gestos e sons relacionados, emitidos por aqueles que lhe são próximos, ela os imita exercitando o seu aparato vocal ao domínio da linguagem verbalizada segundo o sistema convencional socialmente para a comunidade linguística em que vive.

Mesmo sendo um sistema convencional, a língua é passível de variações. Conforme Calvet (2002), quando Saussure em seus estudos, classifica a língua como meio estático dotado de convenções sociais o mesmo não leva em conta o falante real e sim um ideal, imune a influências do meio em que vive.

Para Bortoni-Ricardo (2004) as variações são decorrentes de diferenças de níveis sociais, regionais, profissionais, faixa etária, dentre outras. Nenhuma nação possui uma língua imune a variações mesmo as que estabelecem somente um modo considerado correto e o classificam como oficial. Geralmente, aqueles que defendem uma língua pura e sem desvios defendem essa ideia embasados em teorias implantadas desde a antiguidade, nesta época as civilizações elegiam uma norma considerada digna de uso dos bem nascidos, diferenciando-os do povo comum.

Para Faraco (2008), a ideia de uma língua homogênea não passa de uma teoria infundada, os estudiosos que defendem a eleição de apenas um modelo para ser seguido dentre os outros, argumentam que essa atitude faz-se necessário para prevenção de um suposto caos

linguístico, fato que ocorreria se todas as variações fossem aceitas como partes integrantes da língua. No entanto, já é comprovado a impossibilidade de haver tal confusão, as variações ocorrem de forma natural em todas as línguas.

A medida que se desenvolve linguisticamente, o falante, desenvolve a consciência da necessidade de adequar a sua linguagem às situações contextuais e o consegue fazer sem nenhum prejuízo ao código linguístico. Ao candidatar-se a uma vaga de emprego, em uma empresa que privilegia a linguagem culta, o indivíduo adequará a sua fala ao perfil exigido, pois tem consciência que esse é o caminho para atingir seu objetivo.

No Brasil, ainda é a variedade da elite que tem prioridade no ensino, nos meios de comunicação por exemplo, percebe-se que essa modalidade é prestigiada de forma tão enfática que para alguns teóricos deve-se classificá-la como língua brasileira oficial relegando-se as demais o título de desvios de linguagem usados por pessoas analfabetas ou sem cultura.

Observa-se que a elevação de uma variedade e a discriminação das demais é um processo que não se dar de forma natural, mas sim, a partir dos ditames de segmentos sociais considerados importantes socialmente. Devido a estas convenções sociais consolidadas, um ensino direcionado a ditar padrões, é que a grande maioria da população acredita e aceita sem questionar. Mesmo no século XXI em anos recentes, ainda se encontra trabalhos que desmerecem socialmente variações linguísticas que fogem à norma culta conforme observamos na citação abaixo:

Norma culta ou Erudita- é a falada observando-se os preceitos da gramática oficial, que mostra o que é certo ou errado, como se deve falar e como não se deve agir linguisticamente. É a apreciada nos concursos e vestibulares.  
Norma vulgar- é a falada por pessoas com pouca instrução, daí o emprego de gírias, termos de baixo calão expressões grosseiras ou obscenas), tons exaltados e excessivamente afetivos(Barbosa,2011, p. 03 apostila para concurso UESPI).

Para muitos, o que ainda deve ser trabalhado em sala de aula, são os conhecimentos baseados pela Gramática Normativa ou descritiva. Alguns com a justificativa de que em ambientes de trabalho a linguagem utilizada é a formal, e portanto, o educando deve está preparado para a futura inserção no mercado de trabalho. Outros com a justificativa, de que a estrutura dos testes em concursos e vestibulares, cobram conhecimentos relativos à gramática da norma culta, ideia embasada em preceitos normativos como os da citação acima, em que é ressaltada a primazia do conhecimento da norma culta, para a obtenção do sucesso nos testes citados.

É percebido que a linguagem em todas as suas interfaces está diretamente entrelaçada

ao homem e as questões sociais que os orienta. Educadores e sociedade em geral devem estar atentos a esses fenômenos e buscar caminhos que auxiliem na sua compreensão e os esclareça. Pois entender o processo histórico da linguagem de uma determinada nação dando o devido valor às contribuições dada por cada cultura que a compôs, é estar trabalhando no sentido de evitar conflitos sociais e discriminação.

O que resulta da classificação da linguagem (fala) em culta ou vulgar, é “a concepção de que certos usos linguísticos, produzidos por falantes tidos como mais conhecedores da língua, devem ser tomados como padrão a ser seguido pelos demais falantes de uma língua dada” (NEGRÃO, 2018, p.77).

É comum se ver exemplos de comportamentos em que determinadas pessoas se expressam classificando algumas formas de falar como, esse jeito de falar, é jeito de bandido ou esse tipo de linguagem, é linguagem de preto, para alguns até músicas que contém determinadas formas de linguagem não devem ser ouvidas por denotar apreciação a determinados grupos sociais considerados à margem da sociedade.

É também através de trabalhos que classificam de vulgar, o modo de falar das pessoas com pouca instrução ou por que apresentam em sua linguagem expressões não aceitas no modo culto de falar, que se perpetua o preconceito linguístico e se marginaliza integrantes da sociedade acentuando de forma drástica a divisão dos indivíduos em classes sociais denominadas cultas ou ignorantes.

#### **4. METODOLOGIA**

O presente trabalho iniciou-se com a catalogação de material bibliográfico que apresentam estudos de autores que discorrem sobre o tema trabalhado, realizando-se leituras e análises para um embasamento teórico científico. A partir do estudo desses autores, buscou-se representar sob uma visão histórico-científica, as bases que sustentam o ensino da língua portuguesa desde o início da colonização brasileira, até os dias atuais. Para Severino,

A pesquisa bibliográfica [...] utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (SEVERINO, 2007, p. 122).

A pesquisa bibliográfica foi seguida de pesquisa de campo em 03 turmas do 1º ano do Ensino Médio, sendo que a pesquisa iniciou-se com observação e posteriormente com aplicação de questionário buscando-se através do método, a representação dos resultados em relação ao tema trabalhado. Severino explica que:

Na pesquisa de campo, o objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio. [...] O questionário é o conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo. (SEVERINO, 2007, p. 122 “e” 126)

## 5. ANÁLISE DE DADOS

A análise se deu a partir das respostas de 03 professores que trabalham em uma escola pública estadual, em turmas do 1º ano do Ensino Médio, obtidas através do seguinte questionário:

### 1 Qual o ano de conclusão da sua graduação?

Professor I: 2004.

Professor II: 2006.

Professor III: 2004

### 2 Durante sua formação você teve acesso a estudos linguísticos?

Professor I: Sim.

Professor II: sim.

Professor III: sim.

### 3 O conhecimento linguístico visto durante a graduação exerce influência nas aulas de língua portuguesa que você trabalha em sala?

Professor I: sim.

Professor II: sim.

Professor III: sim.

### 4 Você tem Pós Graduação?

Professor I: Não.

Professor II: sim.

Professor III sim.

### 5 Você tem acesso a materiais que abordam o tema da linguística no seu ambiente de trabalho?

Professor I: não.

Professor II: não.

Professor III: não.

**6 Qual o material didático que você tem acesso para trabalhar com a disciplina de língua portuguesa na sala de aula?**

Professor I: O livro didático.

Professor II: o livro didático.

Professor III: o livro didático.

**7 Quais os principais tipos de textos trabalhados em sala de aula?**

Professor I: descritivo, narrativo e dissertativo.

Professor: II: descritivo, narrativo e dissertativo.

Professor III: descritivo, narrativo e dissertativo.

**8 Qual a principal modalidade da língua trabalhada nos textos?**

Professor I: culta.

Professor II: culta.

Professor III: culta.

**9 Há utilização de textos que apresentem variações linguísticas na sua composição? Se sim, cite um tipo.**

Professor I: literário.

Professor II: literário.

Professor III: literário.

**10 Quando corrige uma prova, em que o aluno responde corretamente uma questão de interpretação ou elaboração de um texto, mas comete erros ortográficos como você o avalia?**

Professor I: se a questão, não é relacionada à ortografia, eu considero e faço observação.

Professor II: eu, diminuo a nota.

Professor III: dependendo do assunto, posso diminuir ou fazer observação.

**11 Você identifica variações no uso da língua na fala do corpo discente da sua sala?**

Professor I: não há variações significativas.

Professor II: não percebo muitas variações.

Professor III: Geralmente observo, quando há alunos novos de regiões mais distantes.

## **12 Já presenciou na sua escola, situação em que ocorreu algum conflito devido a fala de algum aluno?**

Professor I: não.

Professor II: sim.

Professor III: não.

As questões apresentadas, objetivavam saber se os professores pesquisados tiveram durante sua formação, contato com trabalhos de autores no campo da Linguística e se estes estudos, continuavam inseridos em seu cotidiano de trabalho. Era também objetivo analisar o acesso a formação continuada de tais profissionais, pois é sabido que um profissional deve estar em constante processo de atualização e formação.

Diante das respostas obtidas, foi percebido que todos durante a sua formação inicial, estudam temas de conhecimentos linguísticos, no entanto para que os mesmos, continuem se aperfeiçoando é necessário investimento pessoal. Ter uma pós graduação ou participar de cursos de aperfeiçoamento nem sempre é requisito para se ocupar um cargo público ficando a cargo dos profissionais, como decisão pessoal. Está distante dos grandes centros, ainda é também um agente causador de dificuldade, pois, afastar-se do trabalho e arcar com os custos financeiros para manter-se em outra localidade que não reside, por vezes, não é uma opção viável ao profissional.

De acordo com Faraco (2008), o ensino da língua portuguesa só trará bons resultados quando libertar-se do modelo tradicional que norteia o ensino desde os tempos coloniais, sendo necessário, portanto, uma formação de boa qualidade e recursos acessíveis que deem suporte para a implementação de uma nova pedagogia. “Será indispensável garantir oportunidades de formação continuada aos professores já em atividades nas escolas”( FARACO,2008,p. 162)

Está atrelado principalmente ao livro didático, como meio de ferramenta principal de trabalho é também um agente condicionante para que pouco se trabalhe com a diversidade linguística em sala de aula, visto que não é possível conter neste material, uma variedade capaz de suprir tal necessidade e o problema se agrava ainda mais quando os tipos textuais trabalhados permanecem ainda obedecendo aos critérios normativos da popular redação textual.

Franchi (2006, p.36) cita: “A redação não é tomada como estratégia para o desenvolvimento da capacidade de produção de textos, mas como instrumento de avaliação de questões normativas e de ortografia”. O ideal era que se trabalhasse em leituras e produção de diferentes tipos textuais como os encontrados em jornais, revistas, literatura, músicas e etc. No entanto, a maioria dos profissionais não tem disponíveis materiais que abranjam essa variedade textual e os mesmos também devem obedecer a programação do livro didático escolhido pela escola restando pouco tempo para trabalho com outros materiais.

Portanto, com base nas respostas dos profissionais e estudos dos teóricos citados neste trabalho, é notável que há conhecimento e consciência dos fenômenos ocorridos na fala e que os conhecimentos linguísticos já trouxeram mudanças ao ensino de língua portuguesa nas salas de aula, mas, isso ainda é trabalhado de maneira distante como se as variações fossem algo a parte da linguagem, podendo-se usar apenas em textos considerados a parte da educação culta que se deve obter nos bancos escolares. Ainda também deve-se considerar que sem a devida formação continuada, o professor de língua portuguesa, não poderá transpor tal situação visto que o conhecimento adquirido inicialmente na universidade, deve ser continuado para uma maior potencialização do mesmo nas salas de aulas de todo o Brasil.

#### **4. CONCLUSÃO**

Por muito tempo a escola foi restrita apenas a uma pequena parcela da sociedade brasileira, que prestigiou e procurou seguir apenas a variação linguística daqueles que representavam a parcela social detentora de poderio econômico e prestígio social, resumindo-se em classificar de certo ou errado o que se enquadrava ou não na variação eleita como a correta.

A relação entre os falantes e as variações que apresentavam na sua fala eram assuntos deixados de lado, pois o que importava era ensinar o “correto”, continuando a valorização da linguagem social daqueles considerados detentores do padrão da linguagem culta e oferecendo aos não dominantes de tal variação, um ensino em que aprendiam que tudo aquilo que não estivesse dentro do padrão culto da linguagem deveria ser desprezado.

Em um país em que a dinamicidade do seu povo é tão grande, é inevitável que haja diferenças nos modos de falar, em fatores culturais, sociais e econômicos de cada comunidade. E com tantas diferenças, continuar nas aulas de língua portuguesa, repetindo regras a partir de frases descontextualizadas, sem respeitar as diversas expressões que compõe a língua brasileira, termina por não desenvolver as aptidões linguísticas do educando, além de ir na contramão do



que vem sendo amplamente demonstrado pelos estudiosos.

A partir da divulgação de pesquisas e aprofundamento dos conhecimentos teóricos e de práticas no campo da Linguística, o ensino da língua materna brasileira, tem desmistificado a cultura que apenas classifica o falar, como certo ou errado, é cada vez mais nítida a consciência de profissionais da área educacional, que buscam meios em que educandos e sociedade em geral entendam, que as variações contidas dentro de uma língua decorrem de processos naturais sofridos pela mesma no decorrer de suas transformações e evolução.

Cabe ao educador explorar e respeitar o conhecimento prévio do educando sem desmerecer ou exaltar qualquer variação linguística que forma a língua. No entanto, os educadores, geralmente, ainda enfrentam problemas que vão além de seu conhecimento e compromisso. Em comunidades carentes, o professor enfrenta diversas dificuldades nas escolas como falta de livros, recursos audiovisuais, colegas desmotivados, além do preconceito linguístico ainda existente, o que pode atrapalhar na busca da diversificação e melhoramento do ensino.

Nas escolas com melhores recursos, pode não ocorrer dificuldades com relação a recursos didáticos, mas muitas vezes ocorre que a ideia de trabalhar com o conceito de variações linguísticas, ainda é limitado resumindo-se a pequenos trechos e números de páginas resumidas em livros paradidáticos, problemas complementados de forma negativa com a falta de formação continuada dos educadores, seja por estarem em meios de difícil acesso a cursos de formação ou por não ter disponíveis recursos próprios ou financiados pelo poder público para dar continuidade aos estudos.

É percebido que a linguagem em todas as suas interfaces está diretamente entrelaçada ao homem e as questões sociais que os orienta. Educadores e sociedade em geral devem estar atentos a esses fenômenos e buscar caminhos que auxiliem na sua compreensão e os esclareça. Entender o processo histórico da linguagem de uma determinada nação dando o devido valor às contribuições dada por cada cultura que a compôs, é estar trabalhando no sentido de evitar conflitos sociais e discriminação.

A língua portuguesa brasileira, apresenta inúmeras facetas, em forma de músicas, textos, literatura popular além das características naturais na fala de seus usuários determinadas através do contexto em que vivem, estas manifestações poderão ser transformadas em ferramentas que auxiliem o trabalho do educador dinamizando o seu trabalho e na compreensão do educando em relação aos padrões sociais com os quais convive.

No entanto, faz-se necessário o constante acesso dos educadores a cursos de formação continuada, para que em contato com técnicas e conhecimentos mais novos, eles possam juntar o novo com o já adquirido de antemão e trazer um conteúdo mais voltado ao contexto real do seu corpo discente. Não adianta um apoio didático inovador e sofisticado, se o educador não está apto a tirar o melhor proveito de tais recursos, assim como é compreensível que mesmo para um educador altamente capacitado, é necessário o mínimo de ferramentas didáticas para que ele possa desenvolver seu trabalho.

O conhecimento traz o benefício do entender, e ao se entender algo, passamos a compreender e aceitar podendo modificar e melhorar as situações de conflitos vividos cotidianamente pelos integrantes da sociedade brasileira dentro dos espaços escolares e conseqüentemente nos ambientes extra muro. Portanto investir cada vez mais em educação de qualidade, formação adequada e continuada dos educadores, políticas públicas realmente engajadas na melhoria do ensino, é trabalhar para o fortalecimento de uma sociedade mais justa e que saiba valorizar suas potencialidades e diferenças.

## REFERÊNCIAS

ASSIS, Maria Cristina de. **História da Língua Portuguesa**. Disponível em: [http://portal.virtual.ufpb.br/bibliotecavirtual/files/historia\\_da\\_lingua\\_portuguesa\\_1360184313.pdf](http://portal.virtual.ufpb.br/bibliotecavirtual/files/historia_da_lingua_portuguesa_1360184313.pdf). Acesso em: 18/02/2021 às 01h43min.

BORTONI- RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a Sociolinguística na sala de aula**- São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemu, na escola e agora?** Sociolinguística na sala de aula -São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BARBOSA, Vitor. **Gramática, Compreensão e Interpretação e Articulações Semântico-textuais e Redação de Documentos**. Ed: Meridional, 2011.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística uma introdução Crítica**. Tradução: MARCIOLINO, Marcos. São Paulo, Parábola Editorial, 2002.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**-São Paulo, Parábola Editorial, 2008.

FRANCHI, Carlos. **Mas o que é mesmo “Gramática”?** (Org) POSSENTI, Sírio Parábola Editorial- São Paulo, 2006.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**, São Paulo: Cultrix, 1970.

NEGRÃO, Esmeralda Vailati. **A natureza da Linguagem Humana, Linguística? Que é isso?** Organizador José Luiz Fiorin-1ª.ed., 2ª impressão- São Paulo: Contexto, 2018.

---

SEVERINO, Antônio Joaquim. Método do Trabalho Científico. 23 ed.rev.e autorizada- São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos. **O português são dois**: novas fronteiras, velhos problemas. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

TERRA, Ernani. **Linguagem, língua e fala**- São Paulo: Scipione, 1997.

# CAPÍTULO 3

## GRÊMIO ESTUDANTIL: DESAFIOS ENFRENTADOS NO EXERCÍCIO DA CIDADANIA

Glauce Barros Santos Sousa Araujo

### INTRODUÇÃO

A escola é um ambiente que propicia diversas aprendizagens contribuindo de maneira positiva na formação dos estudantes, pois os mesmos aprendem diversos conhecimentos, desenvolvem suas potencialidades, vivenciam regras e limites, expõem suas opiniões, aprendem a argumentar e exercer a cidadania.

É necessário que a escola promova também espaços democráticos para que os alunos possam desenvolver o senso crítico, a autonomia, reflexão e sua afirmação da identidade. Nesse sentido, as instâncias colegiadas se inserem nesse processo oportunizando a participação, a democratização, responsabilidade e autonomia dos estudantes.

A escola propicia o desenvolvimento pleno dos alunos, quando esta promove diversos espaços de participação e democratização. Desse modo, a instância do grêmio estudantil se insere no ambiente escolar como sendo uma representação forte e legítima dos estudantes, de forma autônoma e democrática que promove espaços de discussão e diálogos, explorando os anseios e desejos dos estudantes, contribuindo assim para o exercício da cidadania dos mesmos.

O grêmio estudantil é uma instância ativa e dinâmica que transforma o espaço escolar em um lugar de aprendizagem e vivências enriquecedoras para os adolescentes, enquanto cidadãos em sua formação, pois é através do grêmio estudantil que o aluno luta pelos seus direitos e aprende a exercer a cidadania na prática.

Diante disso, o mesmo deve estar inserido na escola como forma de garantir a vez e voz aos estudantes, contribuindo na efetivação dos espaços democráticos, como também propiciar espaços de aprendizagens diferenciados, associando as diversas teorias com atividades práticas dos alunos, promovendo a autonomia, a criticidade e o espírito transformador de ser e ver o mundo dos discentes. Diante disso, o estudo tem a seguinte problemática: Quais os desafios encontrados pelo grêmio estudantil para o fortalecimento do exercício da cidadania em uma escola da rede pública estadual de ensino na cidade de Floriano-Piauí?

Este trabalho tem como objetivo descrever os desafios encontrados pelo grêmio estudantil para o fortalecimento do exercício da cidadania em uma escola da rede pública estadual de ensino na cidade de Floriano-Piauí. Utilizou-se de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica, exploratória e de campo. Para uma melhor estruturação do trabalho discorreremos primeiramente sobre a gestão escolar democrática e grêmio estudantil, em seguida o grêmio estudantil na formação da cidadania, depois segue abordando sobre a participação dos estudantes nos espaços escolares, posteriormente a metodologia, os resultados e discussão e considerações finais.

## **GESTÃO DEMOCRÁTICA E GRÊMIO ESTUDANTIL**

A gestão democrática já não é um termo desconhecido da comunidade escolar, mas ainda hoje sua prática ainda é incompreendida por uma boa parte da população, pois segundo Dourado (2007) a gestão democrática tem passado por várias interpretações e diversas concepções de cunho social e político, perfazendo muitas vezes de forma controladora, outras nas perspectivas de participação.

A gestão democrática representa a interação e socialização de toda comunidade escolar, e que deve contribuir para a melhoria do aprendizado dos estudantes, bem como na melhor formação dos sujeitos no que tange na busca de seus direitos e no exercício de seus deveres. Dessa forma, a gestão democrática deve fazer parte da escola como um elemento constituinte de um espaço coletivo, de socialização e interação entre todos os envolvidos em prol de ações e atividades que venham a transformar toda a comunidade.

De acordo com Fernandes (2016) a gestão democrática deve ser vista como um processo permanente de construção e que é de suma importância à participação de toda comunidade escolar nas atividades e ações na escola, valorizando assim as ideias e opiniões, fortalecendo assim o trabalho da gestão de forma participativa e coletiva.

Diante disso, a gestão democrática só irá se concretizar quando toda comunidade escolar estiver envolvida nas diversas atividades e questões educacionais, como também de todos os envolvidos realmente representados. Desse modo, o grêmio estudantil constitui nesse espaço escolar como um elemento importante quanto à articulação, interação e coletividade entre alunos e escola.

De acordo com Paro (2004) a escola só será verdadeiramente pública a partir do momento que a população tiver acesso a uma educação de forma geral e de qualidade, e isso só efetivará quando puder garantir um controle democrático da escola.

Os grêmios estudantis colaboram nas práticas democráticas, pois assim entendem que agir de forma ativa nas discussões, intervenções e deliberações contribui de forma positiva na transformação no mundo onde estão inseridos. Dessa forma, é de suma importância valorizar os demais grupos sociais e demais lideranças no exercício da efetivação de uma gestão democrática, onde todos possam ter vez e voz, buscando cada vez mais no trabalho coletivo contribuir na construção de educação de qualidade para todos.

Bordignon e Gracindo (2013) abordam que a construção de um espaço de cidadania é construída de forma nas relações uns com os outros e não de forma isolada sem o referencial das pessoas. Nesse sentido, é de fundamental importância que para a efetivação de uma gestão democrática possa abrir espaços para a legitimação e reconhecimento dos grêmios estudantis como órgãos importantes e representativos na busca do fortalecimento dos direitos dos estudantes, garantindo assim espaços de discussão, reflexão, dando voz e vez aos alunos na busca da efetivação de uma gestão democrática, realizada e elaborada por todos e para todos e não realizada de forma isolada e de forma unilateral.

### **GRÊMIO ESTUDANTIL NA FORMAÇÃO DA CIDADANIA**

No art.1º da lei de nº 7398 de 04 de outubro de 1985 relata sobre as entidades representativas dos estudantes de 1º e 2º graus, comentando que os grêmios estudantis é uma entidade autônoma e representativa dos interesses dos alunos, tanto dentro como fora do espaço escolar, tendo como finalidades educacionais, culturais, sociais e desportivas. (BRASIL,1985)

O grêmio estudantil é uma instância colegiada, que atua de forma autônoma e que representam de forma efetiva os estudantes, o mesmo é instituído em lei federal que faculta a sua criação, podendo constituir-se em um canal legítimo de exercício da cidadania.

O grêmio estudantil representa ativamente os alunos na escola, participando na construção do exercício da cidadania, discutindo, criando e fortalecendo inúmeras possibilidades de ações e decisões quanto a melhoria da qualidade do ensino como assegura os direitos dos estudantes nos espaços onde os mesmos estão inseridos.

Dalberio (2008) comenta que o grêmio estudantil é um órgão importante no que tange a representação dos estudantes, devendo este representar os anseios, desejos e vontades dos mesmos, proporcionando o exercício da cidadania e o espírito crítico dos alunos.

Nesse sentido, o grêmio estudantil constitui como sendo um meio de participação dos alunos no que tange as discussões e decisões nos espaços escolares e sociedade, fazendo com que os mesmos possam adquirir conhecimentos, bem como permite exercer a cidadania,

fortalecendo a participação e autonomia de todos, fazendo com que os sujeitos sejam pertencentes e transformadores da sociedade, na luta dos direitos e na concretização de ações transformadoras de uma sociedade justa e igualitária para todos.

O grêmio é um agrupamento de alunos que são escolhidos através de eleições no ambiente escolar, com o objetivo de participar das decisões e propor mudanças para a gestão. O grêmio é definido pelo Ministério da Educação (2014) como sendo uma organização estudantil realizada em uma instituição escolar que tem como objetivo formar indivíduos participativos, criativos e críticos, como também sendo um mecanismo que contribui na efetiva participação dos estudantes quanto às decisões e discussões nas escolas em seu cotidiano.

De acordo com Peron (2010) o grêmio estudantil é um órgão composto por estudantes e que estes devem estar preocupados em transformar a realidade onde estão inseridos, como também efetivar os sonhos e desejos da maioria dos estudantes que se encontram nos espaços escolares.

Galina (2008) comenta que o grande desafio dos grêmios estudantis é lutar para transformar a realidade onde estão inseridos, de forma consciente e responsável, como também garantir ações efetivas de transformações e de melhorias na qualidade da escola.

A autora relata também que sem a existência do grêmio estudantil sempre faltará uma lacuna a ser preenchida nas concretizações de ações democráticas, pois em processos democráticos e coletivos sempre precisará ser ouvidos todos aqueles que fazem parte do processo educacional, e os alunos são sujeitos importantes e a razão essencial de ser escola.

Nesse sentido, o grêmio estudantil contribui para o efetivo exercício da cidadania, pois essa instância colegiada representa efetivamente os interesses dos estudantes, fortalecendo diversas ações, discussões e decisões transformadoras, sejam nos espaços escolares ou fora dela, contribuindo assim para autonomia, convivência, participação dos alunos, como também na consolidação de sujeitos responsáveis, atuantes e críticos na sociedade.

## **PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES NOS ESPAÇOS ESCOLARES**

Os estudantes enquanto sujeitos participativos exercem papel importante na sociedade, haja vista, que este processo participativo permite atuações conscientes dos sujeitos, pois os mesmos assumem o poder de autonomia, criticidade, reflexividade diante do mundo onde estão inseridos. Diante desse contexto, Libâneo (2013) comenta que a participação exerce uma dimensão política na sociedade, quando os sujeitos constroem a sua identidade tendo como base o poder, com as diversas intervenções e manifestações participativas na sociedade.

O ato de participar requer a atitude da ação, não esquecendo também do ato de pensar e sentir, pois as diversas intervenções e transformações realizadas na sociedade também são construídas a partir das práticas críticas, reflexivas e nos processos de diálogos, sendo estes pontos importantes para o desenvolvimento pleno do estudante.

Segundo Abramo (2005) a participação e as organizações juvenis possibilitam o desenvolvimento integral dos estudantes, quando promove a socialização com os demais sujeitos de maneira satisfatória. Esta relação de integração deve ultrapassar os espaços escolares, oportunizando que os sujeitos possam criar, escolher, intervir, construir, desenvolver sua autoestima nas diversas relações e socializações com os demais indivíduos.

Gadotti (2001) comenta que a participação dos jovens nos ambientes escolares contribui para uma melhor democratização nas relações de autonomia e poder, contribuindo assim para uma melhoria do ensino, pois quando todos os segmentos da escola participam e conhecem a sua realidade, podem contribuir de forma positiva na transformação e mudanças presentes em seu cotidiano.

Nesse sentido, é de suma importância a participação de todos os alunos no processo democrático, nas tomadas de decisões, nas diversas intervenções que os mesmos devem fazer, para que assim possam contribuir no processo de construção dos conhecimentos, das diversas relações uns com os outros, efetivando assim o trabalho colaborativo e integrado entre todos os envolvidos no processo educacional.

## **METODOLOGIA**

O percurso metodológico foi traçado a partir de uma abordagem qualitativa, no que tange a investigação do objeto estudado foi exploratória, quanto aos procedimentos técnicos foram bibliográficas e pesquisa de campo.

Para Minayo (2002) a pesquisa qualitativa tem como intuito trabalhar os mais diversos significados, motivações e atitudes correspondendo um espaço profundo dos fenômenos que não podem ser diminuídos no que concerne as variáveis.

De acordo com Gil (2008) a pesquisa exploratória permite um maior contato e familiaridade do fenômeno a ser pesquisado. O mesmo autor aborda que a pesquisa de campo permite fazer um estudo aprofundado da realidade a ser investigada, podendo esta ser realizada através de observações ou através de entrevistas com os sujeitos, a fim de obter as interpretações e explicações dos fenômenos da realidade pesquisada.



Vergara (2005) comenta que a pesquisa bibliográfica é realizada a partir de levantamento de dados teóricos, por meios das mais diversas fontes de pesquisas como: livros, sites, websites, artigos científicos, dentre outros.

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública estadual de ensino na cidade de Floriano-Piauí. Os participantes da pesquisa foram 05(cinco) alunos no total, sendo 03 (três) alunos representando cada nível de ensino (1º ano, 2º ano e 3º ano do ensino médio) e 02 (dois) alunos membros do grêmio da escola pesquisada. A escolha dos sujeitos foi feita de acordo com a observação assistemática como comprometimento nas atividades da escola, assiduidade e disponibilidade dos mesmos perante o estudo apresentado.

Salienta-se que todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- TCLE. Para uma melhor identificação dos participantes da pesquisa estes foram nomeados de (A1 a A5). Para a coleta de dados foi aplicado um questionário semiestruturado aos participantes da pesquisa, sendo que para a análise de dados realizada a análise de conteúdo que segundo Bardin (2009) é uma técnica que analisa a comunicação utilizando procedimentos e objetivos, descrevendo o conteúdo abordado na mensagem, sendo organizadas de acordo com os temas a investigar.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Apresentam-se abaixo os resultados obtidos nas três questões respondidas pelos cinco alunos de uma escola da rede pública estadual de ensino na cidade de Floriano-Piauí, quanto ao tema “Grêmio Estudantil”.

### **1.CONTRIBUIÇÃO DO GRÊMIO ESTUDANTIL NA CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA**

O grêmio estudantil contribui de forma positiva no cotidiano escolar, pois o mesmo favorece a autonomia e criticidade dos alunos, estimulando os sujeitos no que tange a participação, envolvimento e socialização nas mais diversas atividades, como bem relatado por:

“O grêmio estudantil é uma entidade representativa dos estudantes e tem como objetivo principal levar aos alunos a exercerem seus direitos, contribui de forma construtiva com a escola, apresentando ideias e possíveis soluções para os problemas, como também para a formação plena do indivíduo”. (A1)

Percebe-se que o grêmio estudantil contribui de forma positiva quanto ao desenvolvimento pleno dos estudantes, pois os mesmos participam na construção e transformação da escola, tomando decisões conjuntas, apresentando ideias para a resolutividade de problemas existentes nos espaços escolares.

De acordo com Espírito Santo (2009) o grêmio estudantil possibilita que o estudante desenvolva a autonomia e participação, quando estes ajudam na construção social da realidade onde estão inseridos, integrando diversas ações transformadoras a partir de suas experiências, vivências e suas representações sociais juntamente com todos os envolvidos no processo educacional.

O grêmio estudantil é uma instância legítima dos estudantes e que oportuniza a melhoria da educação, como também permite a realização de diversas atividades que favorecem o bem-estar dos alunos, contribuindo assim na autoestima e interesse dos mesmos. “O grêmio estudantil promove melhorias no que tange ao bem-estar social e educativo dos alunos no ambiente escolar”. (A3)

De acordo com Amaro e Quadros (2016) quando os estudantes são inseridos nos espaços escolares e suas vivências e experiências são socializadas com os demais alunos, coordenadores e professores, permite o fortalecimento da identidade e singularidade de cada sujeito. Como se observa no presente relato “o grêmio estudantil promove a interação e socialização de todos os alunos na escola, dando voz aos alunos na coordenação”. (A5)

De acordo com a lei Federal de nº 7398 o grêmio estudantil é uma entidade autônoma, representativa dos interesses dos alunos secundaristas dentro e fora da escola, e têm como “finalidades educacionais, culturais, desportivas e sociais”. Nesse contexto os alunos conhecem a importância e a contribuição que o grêmio estudantil possui no ambiente escolar “O grêmio estudantil é de grande importância, pois atua no incentivo do esporte, lazer e informação para a comunidade estudantil”. (A2)

Segundo Scariot e Linhares (2014) a escola consiste como sendo um espaço coletivo e que esta deve proporcionar condições que todos aqueles que estejam envolvidos no processo educacional, possam juntos definir os objetivos para a melhoria da qualidade do ensino. Nesse sentido o grêmio estudantil exerce função importante nesse processo, haja vista que os estudantes têm a possibilidade de colaborar nas diversas atividades e ações conjuntas para atingir esse objetivo.

Nesse contexto, segue o relato do participante da pesquisa sobre atuação do grêmio estudantil e sua contribuição na escola.

“O grêmio estudantil contribui no fortalecimento das ações estudantis, pois permite que os estudantes possam buscar melhorias para uma melhor qualidade no ensino e contribuindo também na transformação e mudanças de paradigmas existentes na escola e na sociedade”.(A4)

Dessa forma, os alunos compreendem a importância do grêmio estudantil nos espaços escolares como forma de efetivar os direitos dos mesmos, como também na busca cada vez mais de um trabalho coletivo, no fortalecimento da gestão democrática e autonomia dos estudantes.

## **2. AÇÕES DO GRÊMIO ESTUDANTIL NA ESCOLA**

É de suma importância que diversas ações possam ser desenvolvidas nas escolas como forma de melhorar a qualidade do ensino, bem como favorecer uma aprendizagem significativa para os estudantes. Nesse contexto, o grêmio estudantil contribui na efetivação dessas ações, haja vista que o grêmio possibilita o trabalho coletivo, a socialização e interação com os diversos segmentos e sujeitos dentro do processo educacional.

Segundo Abranches (2006) as ações colegiadas desenvolvem atividades que devem obedecer a uma dinâmica, e que nesse processo observa-se uma aprendizagem autônoma com todos os envolvidos diante das ações realizadas. Dessa forma, segue o presente relato “Buscou-se trabalhar de forma pacífica com a gestão da escola, conseguimos realizar algumas atividades educacionais, culturais e esportivos” (A4)

A escola deve incentivar cada vez mais a participação dos estudantes nas diversas ações e atividades escolares, proporcionando a interação, socialização entre todos os envolvidos, permitindo que os alunos desenvolvam o senso crítico, reflexivo e desenvolva sua autonomia. Desse modo, o grêmio estudantil contribui de forma positiva quando a democratização das ações nos espaços escolares, pois este órgão representativo dos alunos favorece a autonomia e liberdade dos sujeitos, como se observa no relato: “Houve o incentivo ao esporte com a promoção de interclasse, também é preciso dizer que houve muitas promessas que não foram cumpridas”. (A2)

Percebe-se que a escola pesquisada promove espaços quanto ao desenvolvimento da autonomia e diálogos dos estudantes, pois nos relatos dos alunos estes pôde comunicar-se entre si, desenvolvendo o espírito crítico e político dos mesmos, tiveram oportunidades de desenvolver algumas atividades e ações de interesses dos discentes. “Lançou algumas ideias e propostas para a realização de algumas atividades, promoveu eventos para a descontração dos alunos.” (A1)

Nos espaços democráticos é importante que a comunicação e os diálogos sejam permanentes e abertos a toda comunidade. Desse modo, Paro (2004) comenta que a educação

só pode ser efetivada mediante o diálogo e não como forma dominante e que deve garantir o direito a todos para a universalização dos saberes.

Mesmo sabendo que nos espaços democráticos devem existir uma comunicação e abertura constante dos diálogos para uma efetivação de uma gestão democrática e o fortalecimento da autonomia e trabalho coletivo entre todos os envolvidos da escola, ainda encontram informações centradas em pequenos grupos e que as atividades e ações realizadas nas escolas não são divulgadas ou apresentadas para toda comunidade escolar, como se observa nos relatos dos alunos “Ainda não vi nenhuma ação realizada pelo grêmio estudantil, e se houve alguma realização, eu não tive conhecimento” (A3); “Até o momento eu não tive conhecimento de nenhuma realização” (A5)

Desse modo, a escola só efetivará seus espaços democráticos quando este promover a comunicação, o diálogo, interação e a socialização entre todos os envolvidos no processo educacional, não havendo separação em suas ações, tornando as suas atitudes e atividades de forma transparente a toda comunidade escolar.

### 3. Dificuldades do trabalho educativo-formativo do grêmio estudantil

O grêmio estudantil é uma instância colegiada que vem a somar com gestão democrática. De acordo com Libâneo (2013) a escola em uma gestão democrática não pode desenvolver suas atividades de forma isolada, esta deve envolver a comunidade escolar nas diversas ações e decisões, sendo que o gestor deve favorecer a interação e participação de toda comunidade escolar, proporcionando assim a melhoria do ensino e o bem-estar de todos.

Diante das dificuldades relatadas pelos alunos no que concerne ao trabalho educativo-formativo por parte do grêmio foi em virtude da falta de abertura por parte dos gestores da escola, bem como a não efetivação de um trabalho democrático, como relatado pelo aluno.

“A dificuldade encontrada pelo grêmio estudantil surge da desvalorização dessa representação por parte dos gestores desta unidade de ensino, que afirmam ter uma gestão participativa e democrática, mas que na prática isso não acontece” (A4)

Desse modo, é preciso que a escola exerça suas atividades de forma democrática, garantindo assim a autonomia dos estudantes, para que estes se organizem livremente através da atuação efetiva do grêmio estudantil, sendo agentes participativos e críticos, participando nos processos decisórios da instituição, possibilitando o desenvolvimento pleno dos mesmos, efetivando assim ações verdadeiramente educativas e democráticas no cotidiano escolar.

Dessa forma, a escola deve oferecer espaços de vivências democráticas, pois dessa forma se espera, que desta forma consiga formar cidadãos democráticos, contribuindo na

construção e consolidação da cidadania, tornando os espaços escolares significativos para aqueles que neles estão inseridos.

É importante também a participação e envolvimento de todos nas ações nos espaços escolares, para que assim se efetivem os ambientes democráticos, numa construção transformadora de crescimento entre todos os sujeitos, nos mais diversos aspectos e situações, mas percebe-se diante dos relatos dos alunos que a gestão da escola pesquisada, não se preocupa e nem tem interesse com as ações desenvolvidas pelo grêmio estudantil da escola. “Os órgãos competentes não têm interesse e nem apoiam o grêmio estudantil” (A2); “Falta de importância dada aos problemas por parte da gestão” (A3).

Cária e Santos (2014) apontam que os esforços e compromissos de toda comunidade escolar são fundamentais para a concretização da participação e dos trabalhos coletivos, efetivando assim o ambiente democrático com as tomadas de decisões, responsabilidade e atuação diante das ações no ambiente escolar, contribuindo na formação de indivíduos com valores democráticos, firmes em princípios e aspirações, que venham fortalecer a convivência e relações dos mesmos na sociedade.

Dentre algumas dificuldades existentes nas escolas, encontram-se a falta de interesse dos alunos quanto à participação e na execução de atividades coletivas. Para Kupfer (1995) é necessário que os alunos tenham motivos e razões que os impulsionem na busca pela aprendizagem. Desse modo, é preciso que a escola desenvolva ações que venham despertar e estimular os interesses dos estudantes, como também incentivar a participação dos estudantes nas diversas atividades a serem executadas na escola.

Nesse contexto os alunos relatam que entre as dificuldades existentes para a atuação do grêmio em suas ações e atividades realizadas na escola pesquisa foi em virtude do desinteresse dos estudantes. “A falta de interesse dos participantes do grêmio e a dificuldade de aceitação de ideias” (A5)

De acordo com Paro (2004) apenas ingressar no grêmio não é garantia que os membros irão desempenhar suas atividades de forma satisfatória, pois é necessário o envolvimento e participação dos envolvidos, sendo estes sujeitos participações de ações coletivas.

Percebe-se também que os estudantes ainda não tem conhecimento sobre as atuações do grêmio estudantil, bem como não há uma união com as demais representatividades estudantis na cidade, fazendo com que as ações da instância colegiada não atinjam seu objetivo e propósito estabelecido, como apresenta o seguinte relato:

“Falta o desconhecimento da existência do grêmio estudantil por parte dos alunos, também falta a união no movimento estudantil na cidade de Floriano-Piauí, e isso com certeza afeta a representação estudantil das instituições de ensino no município. (A1)

Abranches (2006) enfatiza que mesmo tendo a existência do colegiado, ela ainda se encontra atuando de forma tímida, pois ainda é vista por alguns como uma instância sem força e importância, gerando assim um conformismo e descaso por parte dos membros do colegiado, transferindo as decisões apenas para a equipe escolar.

“Falta o desconhecimento da existência do grêmio estudantil por parte dos alunos, também falta a união no movimento estudantil na cidade de Floriano-Piauí, e isso com certeza afeta a representação estudantil das instituições de ensino no município”. (A1)

Nesse contexto, percebe-se que o grêmio estudantil é um importante aliado da gestão democrática no que tange a melhoria do ensino, como também na contribuição no desenvolvimento da autonomia e criticidade dos estudantes.

Enfatiza-se que a efetivação das ações nos espaços escolares é fundamental que os estudantes se envolvam com os problemas existentes e juntos com toda comunidade escolar possam pensar em ações de melhorias para o bem estar de todos, criando assim um sentimento de pertencimento e responsabilidade, fortalecendo a identidade dos sujeitos nos espaços onde estão inseridos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante do estudo apresentado, percebe-se que um grêmio estudantil bem estruturado, ativo e participativo, torna-se um forte aliado na escola, pois este tem o potencial de integrar e socializar os alunos com toda a comunidade escolar.

A escola tem papel importante nesse processo, pois os alunos esperam que a escola ofereça não apenas o aprendizado intelectual, mais um convívio social afetivo, onde a compreensão e o respeito aconteçam, construindo além do conhecimento, valores e atitudes para a formação e desenvolvimento dos alunos de forma plena e em sua totalidade.

Salienta-se que apesar da legalidade do grêmio estudantil na escola pesquisada, este se encontra com dificuldades na execução das atividades e ações, pois ainda não possui uma participação ativa e atuante, ocasionada pela falta de interesse, motivação e participação por parte dos estudantes, como também pela falta de apoio por parte da gestão da escola, em trabalhar de forma coletiva e participativa entre todos os envolvidos. Enfatiza-se também a necessidade de uma atenção diferenciada por parte dos órgãos competentes, e de um trabalho colaborativo e integrado por parte das demais classes estudantis na cidade de Floriano-Piauí.

É preciso que a escola além de propiciar a efetivação do grêmio estudantil nos espaços escolares, garanta o desenvolvimento pleno do educando, como a participação e envolvimento dos alunos nas ações e decisões, para que juntos possam consolidar ações efetivas na melhoria do ensino, na integração, socialização e participação de todos no efetivo exercício da cidadania.

## REFERÊNCIAS

ABRANCHES, Mônica. **Colegiado escolar: espaço de participação da comunidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, Instituto Cidadania, 2005.

AMARO, Keila. QUADROS, Marivette Basseto de. **A importância do Grêmio estudantil na formação cidadã do estudante**. Cadernos PDE. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. 2016. Disponível em: [www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/.../2016\\_artigo\\_ped\\_uenp\\_keilaamaro.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/.../2016_artigo_ped_uenp_keilaamaro.pdf). Acesso em 25 de mar. de 2020

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, 2009.

BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. **Gestão da educação: o município e a escola**. 2013. Disponível em: <https://genuinobordignon.wordpress.com/2013/06/11/gestao-da-educacao-o-municipio-e-a-escola/> acesso em: 27 de abr. de 2020

BRASIL, lei de nº 7.398 de 4 de novembro de 1985. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L7398.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7398.htm). acesso em 27 de abr. de 2020

CÁRIA, Neide Pena. SANTOS, Nileide Pereira. **Gestão e democracia na escola: limites e desafios**. Regae: Rev. Gest. Aval. Educ. Santa Maria v. 3 n. 6 Jul./dez. 2014. Disponível em: [https://periodicos.ufsm.br/regae/article/viewFile/13789/pdf\\_1](https://periodicos.ufsm.br/regae/article/viewFile/13789/pdf_1). Acesso em 14 de jun. de 2020

DALBERIO, Maria Célia Borges. **Gestão democrática e participação na escola pública popular**. Revista Iberoamericana de Educación. n.º 47/3 – 25 de octubre de 2008. Disponível em:

<https://rieoei.org/historico/deloslectores/2420Borges.pdf>. Acesso em 30 de mai. de 2020

GADOTTI, Moacir. **História das Ideias Pedagógicas**. Ed. Àtica, 2001

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. edição. São Paulo. Editora Atlas, 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/.../gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquis...> Acesso em 30 de mai de 2020

DOURADO, Luiz Fernades. **Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: Limites e Perspectivas**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out.

2007. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf). acesso em 29 de abri. de 2020

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Currículo Básico Escola Estadual**. Vitória: Secretaria de Estado de Educação/SEDUC, Espírito Santo, 2009. Disponível <https://sedu.es.gov.br/curriculo-base-da-rede-estadual>. Acesso em 13 de abr. de 2020

FERNANDES, Sergio Brasil. **Gestão Escolar Democrática: Desafios e Perspectivas**.

Roteiro, Joaçaba, v. 41, n. 2, p. 451-474, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/download/9566/pdf> acesso em 30 de nov. de 2018

GALINA, Irene De Fátima. Programa de desenvolvimento Educacional-PDE. Gestão democrática e instâncias colegiadas. Maringá, 2008. Disponível em:

[www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/.../md\\_irene\\_fatima\\_galina.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/.../md_irene_fatima_galina.pdf). Acesso em 24 de março de 2020

KUPFER, Maria Cristina. **Freud e a Educação – O mestre do impossível**. São Paulo, Scipione, 1995.

LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e gestão escolar: teoria e prática**. 6. edição. Editora Heccus, 2013

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. **Conselho Escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor**. Brasília. nov. 2014. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce\\_cad5.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_cad5.pdf). Acesso em 30 de mai. de 2020

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. **Ciência, técnica e Arte: O desafio da pesquisa social**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>. Acesso em 24 de maio de 2020

PARO, V.H. **Gestão Democrática da Escola Pública**, 8 ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.

PERON, Nair Petinati. Cadernos PDE. **A gestão democrática e o papel do grêmio estudantil**. Maringá. 2010. Disponível em: [www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/.../2009\\_uem\\_gestao\\_escolar\\_md\\_nair\\_petinati\\_peron....](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/.../2009_uem_gestao_escolar_md_nair_petinati_peron....) Acesso em 30 de maio de 2020

SCARIOT, Angelica. LINHARES, Clarice Schineider. **Grêmios estudantis e escola: uma participação possível**. Cadernos PDE. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. Volume 01. 2014. Disponível em: [www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/.../2014\\_unicentro\\_ped\\_artigo\\_angelica\\_scariot.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/.../2014_unicentro_ped_artigo_angelica_scariot.pdf). acesso em: 29 de maio de 2020

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em Administração**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2005.



# CAPÍTULO 4

## O CONSELHO ESCOLAR NA GESTÃO DEMOCRÁTICA: CONTRADIÇÕES E DISTORÇÕES EM UMA EXPERIÊNCIA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO

Luciana Alves Rocha  
Marta Lemos Castro

### INTRODUÇÃO

Os conselhos escolares, conforme estabelece o Caderno 01 do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos são uma instância de discussão, acompanhamento e deliberação, na qual se busca incentivar uma cultura democrática, substituindo a cultura patrimonialista pela cultura participativa e cidadã (BRASIL, 2013)

A administração colegiada é um auxílio em uma instituição escolar democrática, é uma forma de organização da gestão que tem como objetivo fazer com que todos aqueles que estão inseridos no processo educacional participem das decisões da escola, ou seja, uma educação dialética onde se prioriza o saber coletivo

Campos (2010) considera que na construção da escola democrática toda a comunidade escolar deve ser envolvida nas decisões da instituição e o gestor deve promover meios para atrair a comunidade a fim de que todos possam contribuir e se beneficiar com o ensino. Segundo Paro (2010), “a democratização da escola pública tem a ver com a partilha do poder entre dirigentes, professores, pais e funcionários”.

Prais (2009) assiná-la que colegiado constitui-se, portanto num instrumento de ação coletiva nas escolas estaduais, devendo ser entendido não apenas como auxiliar da direção, mas como órgãos de tomada de decisões em todos os níveis para que o exercício da democracia possa ser viabilizado também nas escolas. Assim, com o objetivo de discutir a atuação do Conselho Escolar e, a partir daí, obter uma visão geral sobre a temática, adotamos como ponto de partida seu processo de constituição e funcionamento.

Dessa forma, este trabalho possui como objetivo, analisar a atuação do Conselho Escolar na concepção de alunos de uma Escola Estadual de Floriano PI. O interesse em estudar a temática se dera a partir de discussões sobre a importância do Conselho Escolar na Construção de uma escola democrática, surgidos durante o curso de Pós Graduação em Gestão e Supervisão

Escolar e por perceber, enquanto professora da Educação Básica, que este mecanismo de participação coletiva ainda é pouco presente nas escolas.

O Conselho Escolar se constitui como um segmento de importância em uma administração colegiada, por exercer funções tanto administrativas como pedagógicas e por criar uma relação de parceria entre comunidade e instituição escolar. É uma organização formada por pais, alunos, professores, gestores e membros da comunidade.

## **GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA**

A postura do administrador educacional em relação ao desenvolvimento de suas práticas pedagógicas é relevante no processo de democratização do sistema educacional. Para Campos (2010), a democratização das relações organizacionais no interior da escola trás consigo relações direta com o compromisso sociopolítico da instituição com a comunidade. Uma ação administrativa descentralizada dar-se a partir de uma construção coletiva de todos os membros envolvidos no processo. É preciso que todas as pessoas que estão inseridas no processo educacional participem das decisões tomadas pela direção desde o processo de construção do projeto pedagógico até a distribuição de recursos destinados a escola.

Isso não acontece de forma espontânea, é preciso que haja antes de tudo uma conscientização do administrador em se fazer cumprir a função social e política da escola, que é de promover conhecimentos necessários para sua inserção social como sujeito sociopolítico. A escola possui o papel de desenvolver habilidades, valores e atitudes necessárias para integração do indivíduo na sociedade. Dessa maneira podemos entender que:

A função social da escola consiste na socialização do saber sistematizado, indispensável ao exercício da cidadania, assim como na produção e sistematização de um novo saber nascidos das necessidades das práticas sociais (PRAIS 2009 p.19)

O processo de democratização de uma instituição passa por três aspectos fundamentais. O primeiro diz respeito ao acesso e permanência na escola por parte da população. O segundo está relacionado a democratização do processo pedagógico e por último, a democratização dos processos administrativos.

A partir de análise de estudos de Dinair Leal Hora (2012), foi possível compreender que, para os órgãos responsáveis pela educação a democratização está diretamente relacionada ao acesso das camadas populares ao sistema de ensino público, e para tanto investem em programas que têm por objetivo assegurar a permanência dessas pessoas na escola e aumentar a quantidade de vagas nas escolas. No entanto, sabemos que essa "universalização do ensino"

não garante uma educação democrática se a escola não promover mecanismos de participação para incluir esses sujeitos.

## **O CONSELHO ESCOLAR NA ADMINISTRAÇÃO COLEGIADA**

Hora (2012) destaca que a possibilidade de uma ação administrativa na perspectiva de construção coletiva exige a participação de toda comunidade escolar nas decisões do processo administrativo, o que resultará na democratização das relações que se desenvolvem na escola, contribuindo para o aperfeiçoamento administrativo- pedagógico.

Dessa maneira entendemos que o Conselho Escolar é o meio pelo qual os sujeitos do processo educativo têm a oportunidade de participarem de forma efetiva das decisões no âmbito escolar

É através desse mecanismo de ação coletiva que efetivamente serão canalizados os esforços da comunidade escolar em direção à renovação da escola em busca, na busca da melhoria do ensino e de uma sociedade humana mais democrática. (Hora 2012, p.52)

Em busca dessa democracia, as escolas vêm aderindo ainda de forma tímida ao sistema de gestão colegiada que se tornou aliada da administração democrática por promover a participação interativa entre diretores, coordenadores, alunos, corpo administrativo e comunidade escolar.

A educação nacional é norteada por princípios constitucionais regidos pelo princípio de democracia. Quando mencionado pela Constituição Federal de 1988 “a gestão democrática do ensino público” (Art.206, VII), abre espaço para os mecanismos participativos na gestão da escola.

Entende-se dessa forma que a democratização do ensino deve acontecer não só promovendo a acessibilidade das camadas populares à educação escolar, mas remete principalmente a descentralização do sistema burocrático administrativo, ou seja, à democratização processual no interior da escola.

A Constituição de 1988, em seu Art. 205, assegura que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, e que será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. O art.206 cap. VI apresenta o princípio da gestão democrática ao afirmar que o ensino será ministrado com base nos princípios de gestão democrática do ensino público, na forma da lei.

A regulamentação da gestão democrática nas escolas da Rede Pública Estadual de Ensino do Piauí, pelo Decreto Nº 12.765 de 17/09/2007, estabelece que:

A gestão democrática da Rede Pública Estadual de Ensino, princípios constitucionais, será exercida pelo núcleo Gestor da Escola com o auxílio e a fiscalização do Conselho Escolar, na forma do presente Decreto, observando os seguintes preceitos: I- autonomia pedagógica; II- transparência nos mecanismos administrativos e financeiros; III- respeito à organização dos segmentos da comunidade escolar; IV- participação dos segmentos da comunidade escolar nos processos decisórios e em órgãos consultivos; V- participação e valorização dos profissionais da educação; VI- garantia da descentralização do processo educacional. (Decreto Nº 12.765 de 17/09/2007)

Dessa maneira podemos compreender os Conselhos Escolares como um espaço de aprendizagem, de participação da comunidade escolar nas decisões pedagógicas, administrativas e financeiras, além da valorização dos profissionais da educação e de descentralização das responsabilidades. Assim, toda a comunidade escolar, através do conselho, tem a oportunidade de contribuir, expressar seus anseios para que todos juntos possam chegar ao fim desejado pela comunidade da escola.

O Conselho Escolar foi regulamentado nas escolas estaduais do Piauí pelo Decreto nº 12.928 de 10/12/2007 com o objetivo de promover a autonomia das escolas públicas nos aspectos administrativos e pedagógicos, disseminar uma cultura democrática e participativa em consonância com as propostas educacionais expostas na LDB:

Art. 1º: Fica constituído o Conselho Escolar junto a cada estabelecimento de ensino da rede pública estadual.

Parágrafo Único: O Conselho Escolar terá funções de caráter consultivo, deliberativo, fiscalizador e normativos nos assuntos referentes à gestão institucional, administrativa e financeira da Unidade Escolar, respeitadas as normas legais. (Legislação do Piauí- Decreto Nº 12.928)

Quanto a sua representatividade este mesmo decreto em seu Art. 3º determina que:

Art. 3º Na composição dos Conselhos Escolares garantir-se-á a representatividade de todos os segmentos da comunidade escolar e a paridade entre os segmentos internos e os externos, na forma seguinte:

I - segmentos internos, em percentual de 50% (cinquenta), representados por:

- a) professores/especialistas que exerçam regularmente sua função na escola;
- b) funcionários com igual exigência;
- c) alunos que possuem mais de 12 anos de idade, com frequência regular nas aulas.

II - segmentos externos, também em percentual de 50% (cinquenta) constituídos por:

- a) pais de alunos regularmente matriculados na escola;
- b) comunitários – escolhidos pela Associação de moradores ou outra entidade com representatividade no bairro, vila ou localidade em que estiver estabelecida a Unidade Escolar.

O Conselho Escolar nas escolas estaduais do Piauí se configura de acordo com as leis como um espaço coletivo que assume um papel fiscalizador, consultivo e deliberativo tendo como atribuições legais segundo o Art. 5º:

- I - apreciar e propor alternativas relacionadas com a execução do Projeto Pedagógico da escola;
- III - participar da elaboração das diretrizes e metas estabelecidas no plano de Trabalho Anual da escola, centrado nas suas prioridades necessárias;
- IV - acompanhar e avaliar o desempenho anual em consonância com as políticas da Secretaria Estadual de Educação;
- V - orientar para que os recursos sejam aplicados segundo normas e procedimentos estabelecidos.
- VI - julgar e aprovar a aplicação e prestação de contas de quaisquer recursos financeiros adquiridos ou repassados à escola;
- VIII - cobrar do diretor correto desempenho referente às funções atribuições que exerce;

A consolidação de uma administração escolar com planejamento participativo é de fundamental importância para obtenção de recursos destinados às escolas públicas. Alguns programas que direcionam recursos para as escolas devem ser acompanhados e gerenciados por uma equipe participativa envolvendo a gestão da escola e o Conselho Escolar.

Podemos destacar o PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola) que consiste no repasse anual de verbas para escolas estaduais e municipais. O dinheiro é depositado diretamente na conta da escola cabendo aos órgãos colegiados, por exemplo, o Conselho Escolar, decidirem seu destino.

Segundo a Resolução FNDE/CD nº 043, de 11 de novembro de 2005, as escolas com mais de 50 (cinquenta) alunos matriculados só receberão esse benefício mediante criação de um Conselho Escolar ou órgão colegiado equivalente. Somente as escolas públicas com quantidade de alunos matriculados inferior a 50 (cinquenta) alunos receberão recursos do PDDE de forma indireta, ou seja, por intermédio da prefeitura ou secretárias.

Dessa maneira, como orienta o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares:

O Conselho Escolar deve definir o plano de aplicação da escola, acompanhar e avaliar a aplicação dos recursos pela gestão da escola. Esse processo poderá resultar numa melhoria do uso dos recursos, bem como em um canal de efetiva participação de todos os segmentos no uso de recursos na escola. (Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares; 7.67)

Assim, o Conselho Escolar assume a condição do que podemos chamar de órgão máximo dentro de uma escola, por assumir esse papel de executor e fiscalizador de recursos. A implantação dele de forma efetiva nas escolas públicas, e em especial nas escolas de Floriano

PI, se configura como meio de democratização do ensino, contribuindo para a formação integral dos alunos enquanto seres sociais críticos e participativos na sociedade.

## **METODOLOGIA**

Trata-se de uma pesquisa de campo em uma abordagem qualitativa, incluindo estudos bibliográficos sobre o tema. A escolha pelo método qualitativo de pesquisa justifica-se pela possibilidade de um maior aprofundamento do tema proposto, e como afirma Minayo (2007, p. 22) “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com o nível de realidade que não pode ou não deve ser quantificado”. Dessa forma, tornar-se possível realizar interpretações cuidadosas e minuciosas, além de desvendar significados que estão ocultos no objeto de estudo.

A obtenção dos dados ocorreu a partir da aplicação de questionários com questões mistas. GIL (2009, p.121.), conceitua questionário como "técnica de investigação composta de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças [...]”.

Escolhemos esta metodologia de pesquisa por possibilitar um aprofundamento maior do tema proposto e, assim como afirma Gil (2009, p.57) "apresenta maior flexibilidade, podendo ocorrer mesmo que seus objetivos sejam reformulados ao longo do processo de pesquisa".

Para produção de dados foram pesquisados no total quatro sujeitos, sendo eles alunos, um membro do conselho e três não membros do conselho. Os sujeitos foram escolhidos de forma aleatória dentro de suas categorias. O campo de pesquisa foi uma Escola Estadual no Município de Floriano PI que recebem estudantes do Ensino Médio.

Os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo. Para Bardim (2016), a técnica de análise de conteúdo se caracteriza como conjunto de técnicas de análise das comunicações, sendo vista não só como um instrumento, mas, como vários apetrechos, através da qual foi possível compreender o significado oculto por traz das mensagens.

## **O CONSELHO ESCOLAR NA CONCEPÇÃO DOS ALUNOS**

Com o objetivo de entendermos como o conselho escolar atua na concepção de alunos de uma escolada rede estadual de Floriano, realizamos uma pesquisa de campo com alunos do Ensino Médio. As questões direcionadas à eles buscaram compreender se na escola onde estudam possuem conselho escolar; como o conselho escolar contribui para uma gestão democrática e que assuntos são discutidos nas reuniões do conselho.

Nesse sentido, a primeira questão formulada aos alunos buscou identificar a existência ou não de Conselho Escolar na escola pesquisada. Dos quatro alunos pesquisados, três (75%) não souberam responder e um (25%) respondeu “Sim”. Com base nas respostas dos alunos fica evidente que a maioria não tem conhecimento da existência do Conselho Escolar. Isto significa uma total ausência não só de envolvimento dos alunos nas atividades da escola, mas até mesmo falta de repasse de informações sobre essas atividades.

Com exceção do aluno que afirmou ter conhecimento da existência do Conselho na Escola, muito provavelmente pelo único fato de ser membro do conselho, os demais não têm conhecimento das decisões tomadas pelo conselho, configurando um indício de que nesta escola os alunos ficam alheios aos processos participativos da escola.

Werle (2003) destaca que o afastamento que a sociedade brasileira, em geral demonstra das discussões relativas ao que é público parece se refletir nas escolas, e, em especial quanto ao segmento dos alunos, pois nas escolas a aprendizagem do fazer democrático e participativo não está sendo valorizada ou incentivada, pelo menos no aproveitamento do espaço dos Conselhos Escolares

Muitas vezes, o público jovem, que nas escolas é representado pelos alunos, não interessa por questões sociais e políticas, como é o caso do Conselho Escolar e esse fator pode ser estimulado pela falta de compromisso social da escola para com os alunos. A escola que não promove meios para interagir os alunos não pode ter um corpo discente participativo. Sobre essa questão, Werle esclarece que " os processos administrativos geram conflitos, o que requer habilidades no seu enfrentamento por parte da Direção da escola. Nem todos suportam manejar e conseguem enfrentar com maturidade, conflitos em seu grupo de trabalho. (WERLE 2003, p.39)

A adoção de um processo participativo implica a alteração na rotina e ritmo da escola. Permitir que alunos participem de decisões administrativas implica automaticamente na redução do poder do administrador escolar.

Dando continuidade aos nossos questionamentos, perguntamos aos alunos colaboradores da pesquisa se a escola na qual estudam possuem uma gestão democrática, e porquê. De acordo com as respostas dos colaboradores da pesquisa três alunos (75%) responderam a primeira parte da pergunta e disseram que consideram a administração da escola democrática. No entanto, apenas um aluno justificou sua resposta, conforme pedia a segunda parte da questão: “*porque repassa informações*”. Um aluno (25%) não soube responder.

Analisando as respostas fornecidas pelos alunos, foi possível perceber a visão limitada que eles têm em relação ao termo “democracia”. Isso pode ser exemplificado quando 75% dos alunos responderam que consideraram a escola democrática, no entanto não souberam justificar e na fala do aluno membro do Conselho, que corresponde a 25%, fica clara a associação que se faz entre a democracia da escola com “repassar informações aos alunos”.

Democratização no sistema de ensino vai muito além do simples fato de "repassar informações", está diretamente vinculada ao compromisso sociopolítico e aos interesses coletivos. HORA (2012) assiná-la que há uma exigência ao administrador-educador de que ele compreenda a dimensão política de sua ação administrativa respaldada na ação participativa, rompendo com a rotina alienada do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia a dominação das organizações modernas

Uma administração participativa exige a participação coletiva nas decisões do processo administrativo numa perspectiva democrática, ou seja, a descentralização do sistema administrativo.

Dando continuidade ao processo de análise, direcionamos o questionamento seguinte com o propósito de identificar se o Conselho Escolar contribui para a democratização da administração da escola e de que maneira.

De acordos com suas respostas, 75% dos pesquisados responderam que sim, e consideram importante que todos tenham acesso a informações, conforme destaque na fala abaixo.

*“Considero importante para que haja democracia. O Conselho Escolar também pode incentivar o interesse dos alunos em relação aos estudos”*

Os outros 25% dos sujeitos pesquisados não souberam responder. Entendemos que a democratização vai além do acesso das camadas populares ao sistema de ensino com ampliação de vagas nas escolas como acontece com alguns programas educacionais. A democratização no ensino está diretamente relacionado a descentralização do processo decisório no interior da escola. "A possibilidade de uma ação administrativa na perspectiva de construção coletiva exige a participação de toda comunidade escolar nas decisões do processo educativo (...)". (HORA 2012, p. 45)

Nesse sentido, o Conselho Escolar se caracteriza como o mecanismo pelo qual essa integração entre os pares pode acontecer. Os alunos entendem a importância dessa participação para o funcionamento de uma escola, entretanto, na fala deles podemos identificar um



pensamento ou concepção de democracia tendenciosa a limitarem democracia ao acesso a informações. Em momento algum associam democracia a processo participativo.

O questionamento que segue procurou mapear as temáticas discutidas nas reuniões do Conselho e qual a composição do Conselho Escolar da Escola.

Este item foi respondido apenas pelo aluno que é membro do Conselho Escolar, o que corresponde a 25% dos sujeitos da pesquisa. Ele afirmou que nas reuniões são discutidas questões pedagógicas, prestações de contas, problemas com alunos e notas. Quanto a formação do Conselho, ele afirmou que é composto por 12 membros mas não os discriminou.

Campos (2010) Assinál-la que escola como *lucus* de formação humana é espaço de diálogo, de trocas, de vida. Portanto é uma instituição que se permita a vivência coletiva entre gestores, professores, funcionários, alunos e família, para que se fortaleça a interação entre os grupos e se faça uma organização autêntica, respeitando as singularidades na pluralidade dos sujeitos.

O Conselho Escolar é instituído como órgão de deliberação, consultivo, fiscalizador e mobilizador. Essas competências são atribuídas como um mecanismo de gestão democrática. Os conselhos representam a comunidade escolar se configurando como um lugar de participação promovendo uma administração democrática, e é no momento das reuniões que essas funções se efetivam quando os membros levam questões pertinentes a seus pares, aos grupos que representam, para serem discutidos ou avaliados.

## CONCLUSÃO

O Conselho Escolar é um mecanismo de grande relevância em uma instituição, no entanto, o que percebemos ao longo deste trabalho é que ele não vem atuando de acordo com os princípios legais. Na escola em questão, o Conselho Escolar, como afirmou a própria gestora, só se reúne para prestação de contas. O que é mais curioso nessa afirmação é que essas reuniões são para informar os resultados da prestação de contas, o que fica demonstrado que seus membros não participam ou pouco participam do processo administrativo da unidade escolar.

O caráter conservador da administração da escola foi sendo evidenciado à medida que fomos analisando os dados coletados, pois os alunos pesquisados apresentam uma visão muito limitada do que seja democracia. Talvez esse pensamento seja uma reprodução daquilo que a escola transmite para a sociedade.

O Conselho Escolar que possui funções administrativas e pedagógicas é um mecanismo que tem grande poder de decisão em uma gestão democrática, Entretanto, nesta escola pouco contribui na democratização do ensino. A função exercida por esse Conselho está relacionada a prestações de contas

Dessa forma, acreditamos que a atuação efetiva de um Conselho Escolar nas escolas públicas brasileira, em especial nas escolas de Floriano PI, é de grande relevância na democratização do ensino. Assim, este estudo propõe uma discussão sobre o tema, além de nos trazer uma reflexão em torno do processo de construção de uma administração colegiada podendo servir de base para estudos posteriores.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação- **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**: conselhos escolares: uma estratégia da gestão democrática da escola pública- Brasília: MEC, SEB, 2013.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros: **Gestão escolar e docência**- São Paulo: Paulinas, 2010. -( Coleção pedagogia e educação).

GIL, Antonio Carlos: **Métodos e técnicas de pesquisa social**- 6.ed.-2. reimpr. - São Paulo: Atlas, 2009.

HORA, Dinar Leal da: **Gestão democrática na escola**: Artes e ofícios da participação coletiva- 18ª ed.- Campinas, SP: Papirus, 2012- ( Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

**Legislação do Estado do Piauí** : Decreto Nº 12. 9928 de 10/12/2007- disponível em <http://legislacao.pi.gov.br/legislacao/default/ato/13327>

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: Introdução crítica. 16ª ed.-São Paulo- Cortez 2010

PRAIS, Maria de Lourdes Melo: **Administração colegiada na escola pública** 4ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1996 ( Coleção magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

PRESTES, Maria Luci de Mesquita: **A pesquisa e a construção do conhecimento científico**: do planejamento aos textos, da escola à academias.- 4 ed.-São Paulo: Rêspel, 2011..

SEVERINO, Antônio Joaquim: **Metodologia do trabalho científico**.-23.ed.rev. e atual.- São Paulo: Cortez, 2007.

WERLE, Flávia Obino Corrêa: **Conselhos Escolares**: implicações na gestão da Escola Básica/ Rio de Janeiro: DP e A, 2003.

# CAPÍTULO 5

## FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO CAMPO DE ATUAÇÃO NA CONCEPÇÃO DE EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA

Luciana Alves Rocha

Marta Lemos Castro

### INTRODUÇÃO

O profissional de pedagogia possui uma grande responsabilidade social por atuar em espaços educacionais formais e não formais, ou seja, em ambientes escolares e não escolares. Pimenta (2006) destaca que a formação em pedagogia, habilita o profissional a exercer atividades em diversas camadas da sociedade que vão desde a atuação em sala de aula até ambientes extraescolares, tais como: empresas, associações, hospitais e todos aqueles que exijam um direcionamento educacional.

No momento em que pensamos nesse complexo e diversificado campo de atuação e nas múltiplas funções atribuídas atualmente ao profissional de Pedagogia, suscita-se algumas inquietações e o seguinte questionamento: será que a formação inicial desse profissional da educação promove saberes necessários para a execução de suas funções?

Libâneo (2010) assinala que a dimensão do campo de atuação do pedagogo na atualidade é bastante amplo e vai muito além das ações escolares, podendo ser definidos por dois segmentos: “escolar e extraescolar”. Nesse sentido, podemos definir que o segmento “escolar” se caracteriza pelo trabalho docente desenvolvido em sala de aula, bem como na gestão escolar, supervisão e coordenação do trabalho pedagógico direcionada ao ensino e aprendizagem na escola. Enquanto que ação extraescolar se refere a todo trabalho desenvolvido fora do ambiente escolar, mas com caráter pedagógico. Como possibilidades dessa atuação profissional podemos exemplificar: os criadores de vídeos educativos, comunicadores sociais, atuação do trabalho pedagógico nos hospitais e empresas, tendo como objetivo o desenvolvimento social.

Frente a tantas demandas, faz-se necessário uma reflexão e discussão em torno do currículo do Curso de Pedagogia, a fim de compreendermos o que o curso oferece e quais são as reais exigências educacionais e sociais que esses profissionais irão encontrar no campo de atuação.

Nesse sentido, a pesquisa buscou como objetivo discutir as características do curso de pedagogia com o propósito de compreender os desafios e perspectivas dos egressos deste curso na cidade de Floriano-PI, frente à inúmeras exigências que lhe são postas na contemporaneidade. O estudo se justifica por inquietações surgidas enquanto profissional egresso do curso de pedagogia, ao perceber que o pedagogo é um profissional apto a atuar em diversas camadas da sociedade nas quais se desenvolvem trabalhos educativos, entretanto, seu currículo vem deixando lacunas em sua formação não lhe oferecendo respaldo necessário para sua atuação em espaços não escolares.

## **FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO**

Em cada época o Curso de Pedagogia tem apresentado características próprias buscando atender as necessidades econômicas, sociais e culturais da sociedade capitalista. De acordo com estudos de Pimenta (2006), o Curso de Pedagogia foi instituído efetivamente no Brasil em 1939, a princípio com objetivo de formação do bacharel “técnico em educação”. Por volta de 1960 o currículo do curso sofre algumas alterações e amplia-se formando também licenciados. Em meados de 1969 é abolida a formação de bacharelado, firmando assim o pedagogo com título de licenciado.

De acordo com Pimenta (2006) a década de 1980 foi marcada por intensas mobilizações sociais que refletiram diretamente na educação culminando em uma série de debates acerca da reformulação do curso de Pedagogia. Os movimentos mencionados tiveram início com a I Conferência Brasileira de Educação, realizada em São Paulo no ano de 1980 seguida de outros movimentos da mesma ordem. Neste período vários intelectuais participaram com ideias inovadoras que viriam mudar a estrutura do referido curso. Apesar das mobilizações desses movimentos por parte dos educadores e intelectuais, os resultados alcançados foram bem modestos, pouco mudou na prática formativa dos profissionais da educação.

Gatti (2010) destaca que o curso de graduação em Pedagogia, somente em 2006 depois de muitos debates, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução n. 1, de 15/05/2006, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para esses cursos, propondo-os como licenciatura e atribuindo a estes a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, bem como para o ensino médio na modalidade Normal, onde fosse necessário e onde esses cursos existissem, e para a educação de jovens e adultos, além da formação de gestores.

Ao analisarmos o Projeto Político Pedagógico (PPP) de alguns cursos de Pedagogia especialmente o da UFPI/CAFS, constatamos que estes se propõem formar profissionais para atuar na docência da Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, assim como na gestão educacional e em espaços não escolares, propondo “formar um pedagogo competente nas diferentes dimensões do trabalho pedagógico.”

Libâneo (2010, p.39) afirma que “todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente”. Entendemos que o trabalho pedagógico acontece em vários ambientes, não necessariamente na escola, sendo que o trabalho desenvolvido nesse espaço tem um papel peculiar, uma conotação das práticas educativas.

Para Libâneo (2010) O curso de pedagogia é o que forma o pedagogo *stricto sensu*, um profissional não diretamente docente que lida com fatos, estruturas e situações referentes à prática educativa em suas várias modalidades e manifestações.

Pimenta (2006, p.76) define como pedagogo especialista aquele profissional que atua nos “sistemas escolares, movimentos sociais, organizações comunitárias, empresas, sindicatos, áreas de saúde, instituições culturais.” Enquanto que o pedagogo escolar é aquele que atua diretamente na docência frente ações prática da sala de aula e demais seguimentos escolares, gestão, coordenação.

Diante da questão do pedagogo especialista e pedagogo docente encontramos um abismo entre as discussões. É notório que o curso de pedagogia tem objetivado formar professores, deixando de lado as atribuições que o pedagogo especialista pensador do processo educativo pode desenvolver assim descaracterizando o profissional pedagogo.

Para tanto, podemos ressaltar que as atividades educacionais têm se tornado cada vez mais amplas devido às transformações sociais, econômicas e cultural pelas quais a sociedade vem passando, com isso percebemos que as exigências para com o profissional da educação têm aumentado aceleradamente trazendo novos desafios e exigindo do pedagogo conhecimentos e habilidades especializadas.

Dessa forma nas palavras de Libâneo (2010) todo docente pode ser um bom administrador escolar, um bom supervisor de ensino, desde que tenha domínio de conhecimento especializado nesta área. Tanto o administrador escolar como a supervisão e outros campos do trabalho contêm peculiaridades teóricas e práticas que requerem conhecimentos e habilidades específicas.

Essas exigências se mostram como desafios para a formação do pedagogo e como constituição de um currículo que atenda a essas demandas. No entanto, podemos perceber em uma rápida análise dos currículos dos cursos de Pedagogia, que os saberes necessários ao profissional se constituem de forma fragmentada e de forma mais tendenciosa à docência, negligenciando a atuação no campo extraescolar, sendo esse o espaço do pedagogo especialista.

Podemos identificar essa fragmentação devido à ênfase dada às disciplinas metodológicas da prática docente durante a formação do profissional de pedagogia, não tomando um posicionamento consistente das disciplinas que venham habilitar o pedagogo especialista.

Sabemos que a docência se faz imprescindível na construção de uma sociedade mais igualitária e crítica, no entanto a ação pedagógica intermediária para um processo contínuo onde podem ser desenvolvidas práticas educativas pensadas aos contextos que necessita de uma intervenção, deverá ser feito por intelectuais que estejam habilitados para desenvolver tais práticas.

Os currículos do curso de pedagogia em geral, possuem como objetivo promover competências a serem desenvolvidas ao longo da formação inicial do pedagogo. De acordo com o currículo do curso de pedagogia da UFPI/CAFS, espera-se que estes profissionais sejam aptos a trabalhar, em espaços escolares e não escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, e em diversos níveis e modalidades do processo educativo.

O profissional de pedagogia, segundo o currículo, deve saber relacionar as linguagens dos meios de comunicação aplicadas à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas. Além disso, é competência também do pedagogo, desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento, participar da gestão das instituições em que atuem planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais em ambientes escolares e não escolares. (PPP, UFPI/CAFS p.16 e 17)

Na análise destas possíveis competências, consideramos que as expectativas para o campo de atuação do pedagogo vão muito além do somente pedagogo docente, espera-se muito do profissional formado em pedagogia. Frente a estas análises e em concordância com Campos (2010), acreditamos que se faz necessário repensarmos a formação do pedagogo limitada à

docência, não querendo menosprezar essa prática de grande significado social necessário imprescindível na construção do trabalho pedagógico que necessita de profissionais com conhecimentos mais aprofundados e especializados.

Na atual conjuntura social, a sociedade exige uma demanda muito forte de profissionais capacitados que atuem em diversos espaços que envolvam práticas educativas e socioculturais. Essa responsabilidade social é tida como um desafio na atuação do pedagogo por que durante a formação percebemos que se deixa uma lacuna que necessita de conceitos e conteúdos mais consistentes e aprofundados para uma atuação reflexiva que contribua significadamente com a situação imposta a esse profissional.

Concordamos com Pimenta (2006, p.105) quando afirma que “precisamos urgentemente convocar pedagogos para trabalhar nas diversas instâncias sociais, fora da esfera escolar mais que possuam forte potencial educativo.” Entendemos que esse “forte potencial educativo” deve ser construído durante a formação do pedagogo. Pimenta define que:

Caberá a este pedagogo, profissional formado na dimensão da compreensão e transformação da práxis educativa, redirecionar em possibilidades educativas as diversas instâncias educacionais da sociedade [...] mídia, atividades de recreação e lazer, as diferentes instituições culturais. (2006, p.105).

Partindo da compreensão de Pimenta, acreditamos que isso só se torna possível se reforçarmos as discussões de (re) organização do currículo, a fim de contemplar o pedagogo com uma formação diferenciada. Ao falarmos em (re) organizar do currículo de pedagogia concordamos com Pimenta, (2006 p.100) que esse currículo de pedagogia não deve seguir um “modelo único que não poderá contemplar a complexidade, quer da especificidade epistemológica da pedagogia enquanto ciência. [...] onde apresenta o currículo em uma perspectiva redutora, técnica ou mesmo normativa”.

Assim ressalta Libâneo (2010, p.61):

A atuação do pedagogo escolar é imprescindível na ajuda aos professores no aprimoramento do seu desempenho na sala de aula [...] na análise e compreensão das situações de ensino com base nos conhecimentos teóricos [...] na vinculação entre as áreas de conhecimento pedagógico e o trabalho de sala de aula [...] considerando – se a variedade de níveis de atuação do profissional pedagogo, a que se convir que os problemas, os modos de atuação e os requisitos de exercício profissional nesses níveis não são necessariamente da mesma natureza, ainda que todos sejam modalidades de práticas pedagógicas.

Partindo da citação podemos concluir que a figura do pedagogo especialista também é de fundamental importância, sendo que, para que aja uma atuação significativa, positiva e de qualidade se faz necessário uma formação voltada para tal segmento a fim de habilitar esse profissional.

## **METODOLOGIA**

Com a finalidade de alcançarmos o objetivo proposto, utilizou-se uma pesquisa de campo em uma abordagem qualitativa. A escolha pelo método qualitativo se justifica pela possibilidade de um maior aprofundamento do tema proposto, e como afirma Minayo (2007) a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares.

A pesquisa de campo, conforme Gil (2009, p.57) "apresenta maior flexibilidade, podendo ocorrer mesmo que seus objetivos sejam reformulados ao longo do processo de pesquisa". Desse modo, tem por objetivo conseguir informações sobre um determinado problema para os quais se busca respostas.

Para obtenção dos dados a utilizamos os questionários com perguntas mistas, por permitir aos sujeitos uma maior autonomia em suas respostas além de ajudar no anonimato dos mesmos. Gil (2009, p.121.), conceitua questionário como "técnica de investigação composta de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças [...]". Este instrumento de coleta de dados se torna conveniente ao tipo de pesquisa proposto por possibilitar aos envolvidos maiores autonomias nas respostas além de ser um instrumento flexível. Os sujeitos da pesquisa foram cinco pedagogos, que concluíram seus cursos entre os anos de 2014 e 2018.

Para análise dos dados fornecidos pelos sujeitos da pesquisa, utilizamos a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2016), que a denomina como técnica de análise de comunicações. Esse caminho nos permitiu uma análise de maneira profunda a situação pesquisada, através do qual, foi possível compreender e descrever a situação buscando o sentido das palavras e dos discursos.

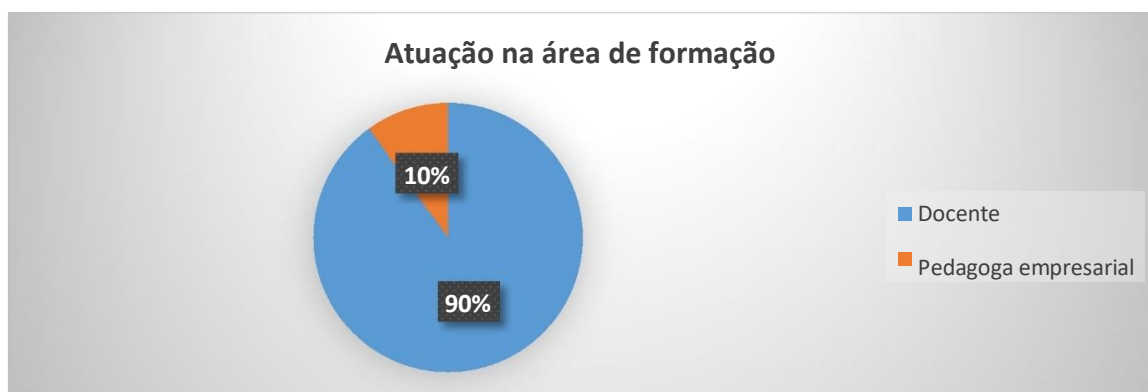
## **ANÁLISE DOS DADOS**

Com o propósito de levantar uma discussão sobre os desafios enfrentados pelo pedagogo frente ao vasto campo de atuação, realizamos uma pesquisa de campo com 5 profissionais egressos do Curso de Pedagogia na cidade de Floriano PI. Desse modo, para alcançar o objetivo proposto, nossos questionamentos buscaram compreender se os pedagogos participantes da pesquisa atuam em sua área de formação; se o curso de pedagogia lhe proporcionou saberes necessário para a atuação em ambientes escolares e extraescolares; como os mesmos avaliam o currículo do curso de pedagogia e se ele ofertou disciplinas que embasassem a atuação do pedagogo em ambientes extraescolares bem como estágios nesses espaços.



Desse modo, o primeiro questionamento direcionado aos pedagogos buscou entender se os mesmos atuam na área de formação ou em alguma atividade relacionada.

Gráfico 1- Atuação na área de formação

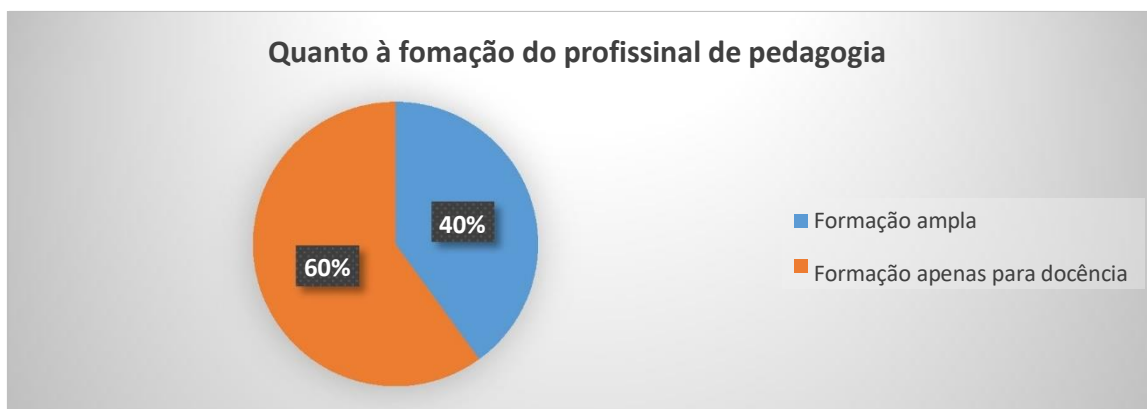


De acordo com os dados apresentados a cima, 100% dos pesquisados responderam que “Sim”, destes 90% atuam como docentes e 10% como pedagogo empresarial (em sua própria empresa). Esses dados demonstram que apesar de inúmeras possibilidades existentes no campo de atuação do pedagogo, os profissionais em sua maioria atuam em escolas como docentes ou em atividades pedagógicas em ambientes escolares.

De acordo com Libâneo (2010), o trabalho pedagógico não se reduz ao trabalho docente, embora todo trabalho docente seja um trabalho pedagógico. Por essa razão, a base comum de formação do educador deva ser expressa num corpo de conhecimento ligados à pedagogia e não à docência, uma vez que a natureza e os conteúdos da educação nos remetem primeiro a conhecimentos pedagógicos e só depois ao ensino como modalidade peculiar de prática educativa. Desse modo, a base da identidade profissional do educador é a ação pedagógica, não a ação docente

Dando continuidade à pesquisa, indagamos os colaboradores quanto aos saberes necessários à função pedagógica.

Gráfico 2- Formação do pedagogo(a)



De acordo com os dados fornecidos a este questionamento, 40% afirmaram que o curso de pedagogia lhe proporcionou suporte necessário para o bom desenvolvimento de suas funções enquanto pedagogo; 60% asseguram que tivera formação apenas para a função docente.

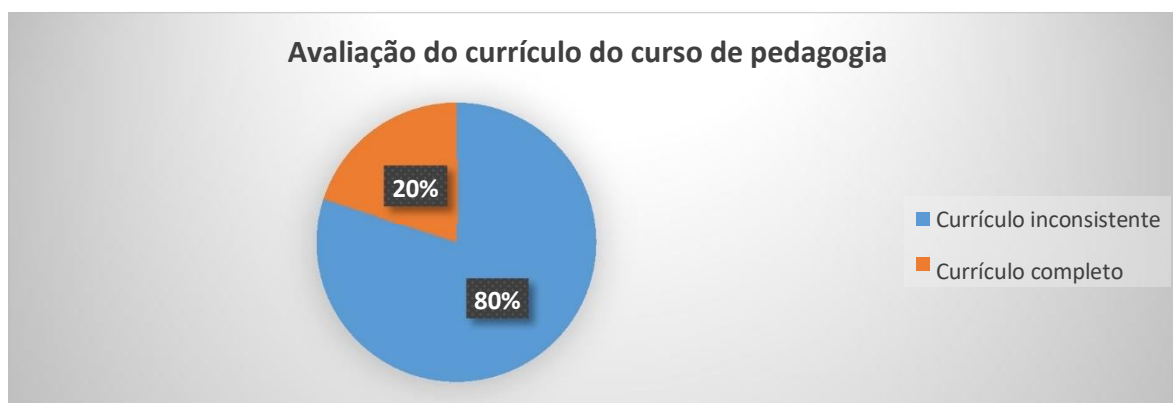
As respostas fornecidas pelos colaboradores quanto a estes questionamentos, demonstram que o currículo do referido curso, apesar de apresentar uma base curricular ampla, possui como eixo norteador à docência, deixando lacunas em sua formação no que se refere a atuação do pedagogo em espaços não escolares.

Libâneo (2010), assiná-la que há uma diversidade de práticas educativas na sociedade e, em todas elas, desde que se configurem como intencionais, está presente a ação pedagógica. A contemporaneidade mostra uma sociedade pedagógica revelando amplos campos de atuação pedagógica.

Severo (2018) destaca que a “Educação Não Escolar (ENE) consiste em um termo cuja conceituação resulta de uma necessidade histórica emergente, dado o atual contexto de fortalecimento do caráter estruturado de práticas educativas para além dos limites da escola”. Refletindo sobre as falas dos autores supracitados, entende-se que ao profissional de pedagogia é atribuído inúmeras funções sociais e educativas no contexto contemporâneo.

Perguntamos aos colaboradores da pesquisa, egressos do curso de pedagogia, se o curso lhes ofereceu uma formação sólida, que seja capaz de assegurar um bom desempenho profissional nos diversos campos de atuação.

Gráfico 3- Avaliação do currículo do curso de pedagogia



Em relação ao currículo do referido curso, 80% relataram que o mesmo não lhes ofereceu uma base sólida que fosse capaz de garantir um bom desempenho diante do vasto campo de atuação do pedagogo; 20% consideram o currículo do referido curso completo, por abranger disciplinas que embasem o vasto campo de atuação do profissional de pedagogia.

Para Franco (2008);

A reconfiguração do papel do pedagogo carrega muitas dificuldades que deverão ser aprofundadas e discutidas com espírito generoso, para além dos corporativos de classe, numa perspectiva inovadora e adequada aos novos desafios da contemporaneidade. (Franco 2008 p.125)

Diante do exposto, entende-se que o pedagogo deve ser formado com aspecto pesquisador, e com bastante familiaridade na prática docente, e em todas as práticas escolares como também em áreas que necessite de um trabalho pedagógico.

A esse respeito, Franco (2008, p. 124), assiná-la que “no processo de sua formação, o pedagogo deve construir profunda intimidade com as questões da docência do ensino, mas será inconcebível subsumir a formação de pedagogos ao exclusivo exercício docente. A fala do autor, nos fez acreditar na importância da intimidade do pedagogo com todo seu campo de ação, não apenas com a sala de aula. Porém é fundamental esse profissional familiarizar-se com os outros ambientes, a qual o curso permite exercer seu papel.

O questionamento seguinte buscou compreender se o curso de pedagogia cursado pelos colaboradores lhe ofereceu disciplinas que respaldasse suas atuações em espaços não escolares.

Gráfico 4- Quanto a oferta de disciplinas direcionadas para atuação em espaços não escolares



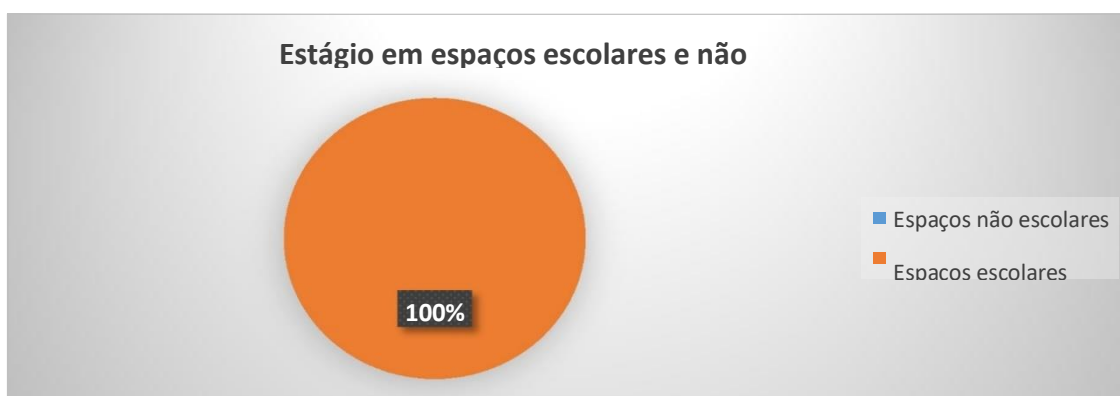
As respostas obtida apontam que 60% não tiveram disciplinas votadas para a atuação extraescolar e 40% afirmam que sim, mas de maneira superficial, ou seja, apenas uma disciplina. Os dados acima reafirmam o caráter tendencioso à docência que possui o currículo de pedagogia.

Concordamos com Campos (2012 p.17) quando afirma que “não podemos limitar a formação dos profissionais às necessidades do mercado, mais às demandas sociais. Não se pode limitar a formação em nível técnico ou, simplesmente reduzir ao técnico a formação do especialista.” Nessa perspectiva acreditamos que o pedagogo é um importante profissional à medida que desenvolve atividades escolares e não escolares com direcionamento pedagógico, e que necessitam de uma formação mais sólida que possa nortear seus campos de atuação.

O currículo dos cursos de Pedagogia, conforme falas dos colaboradores da pesquisa, se apresenta de maneira fragmentada sobre tudo no que diz respeito a atuação em ambientes não escolares, deixando lacunas na formação destes profissionais.

O questionamento seguinte buscou identificar em que espaços os colaboradores estagiaram enquanto estudante de pedagogia.

Gráfico 5- Estágio em espaços escolares e não escolares



Os dados a cima apontam que 100% dos pesquisados não estagiaram em espaços não escolares.

Como salienta Libâneo (2010) "verifica-se hoje uma ação pedagógica múltipla na sociedade." O pedagogo perpassa toda a sociedade, extrapolando o âmbito escolar formal abrangendo esferas a mais amplas da informal e não formal.

O estágio é fundamental para a formação do pedagogo, pois por meio dele é possível estabelecer uma relação entre a teoria adquirida no decorrer do curso com a prática realizada nos diversos campo de atuação (hospitais, empresas, associações). Através do qual se torna possível compreender a real dimensão do trabalho pedagógico nas diversas esferas. Entretanto, evidenciamos um caráter tendencioso à docência do curso de pedagogia, à medida que não oferece aos alunos uma formação completa conforme a proposta do curso, tão pouco estágios em todas as áreas que necessitam de conhecimentos pedagógicos direcionados.

Entendemos que o pedagogo é um importante profissional que atua no desenvolvimento de atividades escolares e não escolares com direcionamento ao trabalho pedagógico e que ele necessita de uma formação aprofundada nas disciplinas que irão nortear suas práticas, bem como de clareza no campo de atuação para lidar com as diferentes situações pedagógica.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Considerando as discussões expostas podemos concluir que o curso de pedagogia desde sua inserção no Brasil em 1939 vem sofrendo forte descaracterização em torno do profissional que propõe formar. O curso de pedagogia se caracteriza hoje, como um curso de licenciatura negando o caráter amplo que se dá a pedagogia "teoria e ciência da educação" no currículo encontra-se disciplinas metodológicas inteiramente ligadas à formação de professor limitando atuação do pedagogo à docência. A discussão que discurremos em torno desse trabalho nos faz refletir acerca do papel imprescindível do pedagogo enquanto especialista na atuação intermediária no processo de práticas educativas.

Os resultados da pesquisa realizada com profissionais egressos de pedagogia, reafirmam que o currículo do curso apesar de possuir como objetivo capacitar profissionais pra atuarem em diversas camadas da sociedade, possui como eixo norteador a docência. Os profissionais relataram que o curso não ofertou/ ou ofertou de maneira insatisfatória disciplinas que respaldasse a atuação do pedagogo em espaços não escolares, além disso 100% dos pesquisados afirmaram que não estagiaram nesses espaços, somente em escolas.

Sabemos que as exigências sociais para com esse profissional se faz múltiplas, no entanto o currículo limita a formação do pedagogo à docência, ignorando as funções extraescolares deixando lacunas em tal formação. Dessa maneira podemos sugerir uma reflexão-ação acerca de uma reformulação consistente do currículo do curso de pedagogia, a fim de repensarmos a formação que temos e a que queremos para tal profissional.

## REFERÊNCIAS

CAMPO, Casemiro de Medeiros. **Gestão escolar e docência**. 2ª ed.- São Paulo, Paulinas, 2010.

**Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Parecer CNE/CP nº 05/2005 aprovado em 20/12/2005.

FERREIRA, Aurélio B.H. **Mini Aurélio Século XXI Escolar**: O minidicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2000.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro: **Pedagogia como ciência da educação**-  
2.ed.rev.ampl.-São Paulo. Cortez 2008.

GATTI. Bernadete A. **Formação de Professores no Brasil: Características e problemas**  
Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez.2010 [https:// Disponível em:  
www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16](https://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16)

LIBÂNEO ,José Carlos **Pedagogia e pedagogos,para quê?**-12.ed.-São Paulo,Cortez,2010

PIMENTA, Selma G.(coord.) **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectiva**. 2ª ed. São Paulo, Cortez, 2006.

SEVERO. José Leonardo R.L. **Perspectivas curriculares sobre a formação do pedagogo Para a educação não escolar-EDUR** • Educação em Revista. 2018; 34:e176656  
DOI:<http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698176656>Disponívelem:

<https://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e176656.pdf>

# CAPÍTULO 6

## ABORDAGEM SISTÊMICA APLICADA AO CONSUMO COLABORATIVO SUSTENTÁVEL

Creusa Carvalho da Costa  
Ana Cristina Alves Rodrigues  
Ivanilza Moreira de Andrade  
José Machado Moita Neto

### INTRODUÇÃO

O pensamento sistêmico apresenta abordagem científica de pensar de modo complexo. Por isso, considera que o pensamento sistêmico é o novo paradigma da ciência, ou seja, outra forma de ver e pensar o mundo e, portanto, de lidar com ele, que é bastante diferente da forma tradicional de pensá-lo ou de conhecê-lo cientificamente (VASCONCELLOS, 2013).

O pensamento sistêmico tem como pressupostos epistemológicos: a complexidade, que se refere a contextualização dos fenômenos e ao reconhecimento da causalidade recursiva, a instabilidade, que diz respeito ao entendimento de que há um processo que está constante transformação e a intersubjetividade, que considera que não existe uma realidade que independente do observador (BOING e CREPALDI, 2014, VASCONCELLOS, 2010).

De acordo com (EDGAR MORIN, 2011), propõe uma reforma do pensamento para a formação de cidadãos planetários, solidários e éticos. Pois, torna necessário compreender a condição humana para ajudar a viver um modo de pensar aberto e livre. Nessa perspectiva, o caminho percorrido por (MORIN, 2011) tem por base ruptura com o estreito arcabouço e abertura a conexão diversa, o conhecimento fragmentado ocupa territórios restritos.

Para entender complexidade da visão sistêmica é necessário adentrar que “um sistema é definido como uma construção mental de uma organização contendo uma coleção de objetos inter-relacionados em uma dada estrutura, perfazendo um todo com alguma funcionalidade, que o identifica como tal” (ALVES, 2012). Dessa forma a visão sistêmica, pode ser concebida como uma abordagem que considera o todo como centro da questão, existindo um envolvimento com o ambiente ao seu redor (MARTINELLI e VENTURA, 2012).

O objetivo deste trabalho foi dar concretude a construção de uma visão sistêmica sobre uma temática determinada. Portanto, este trabalho antes de tudo se trata da construção de um caminho para a visão sistêmica de um conhecimento.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Atualmente as relações de consumo são desenvolvidas de forma desequilibrada e desigual, consequência do sistema econômico contemporâneo, que proporciona a má distribuição de renda, descartabilidade, manipulação e oferta desenfreada. Dessa forma pesquisas apontam que manter o alto nível de consumo será insustentável devido à baixa quantidade de recursos disponíveis (BRADSHAW e BROOK, 2014).

O consumo colaborativo é uma temática atual que busca alternativas econômicas em proveito para a sustentabilidade, apesar disso, há uma escassez de pesquisas que aprofundem o conhecimento sobre esse tipo de consumo como modelo de negócios, seus impactos sobre a sustentabilidade e como alinhar interesses com os seus principais interessados para garantir a longevidade de suas operações (COHEN; KIETZMANN, 2014).

O consumo colaborativo tem crescido de forma a ser descrito como um transformador do comportamento individual e local, conduzindo um movimento capaz de modificar os modelos de negócios tradicionais (PISCICELLI; COOPER; FISHER, 2015). Em contraste com a crise atual brasileira, as empresas que desenvolvem atividades “tradicionais”, de compra e venda, não apoiam esse tipo de serviço, pois essas empresas já se encontram afetadas, por não oferecer o esse novo meio de compra e venda.

Segundo (MORIN, 2011), a questão ligada a ambientalização pressupõe de ações estratégicas para “modificações de pensamentos” dos indivíduos para cuidado com meio ambiente, pois a crise ambiental, compreendida como crise da racionalidade instrumental, segue espalhando seus efeitos sobre o ambiente natural, sobre a vida do planeta ameaçada pelo modelo capitalista de produção, consumo e descarte.

O excesso de consumo é uma cultura baseada no desperdício, são os principais responsáveis por graves problemas ambientais, culminando em outros problemas crescentes, dos quais faz parte para esgotamento de recursos (BOTSCHAN; ROGERS, 2010). Com intuito de reverter essa cultura, a busca pelo consumo sustentável vem crescendo. Nesse sentido, experiências substituindo produtos por serviços, através da partilha de bens materiais, ou via aluguel, por exemplo, ganham força com o objetivo de aumentar a intensidade de utilização de



um produto e assim, reduzir a quantidade do material produzido, decorrente de sua utilização (DAUVERGNE, 2010). O relatório do World Watch Institute de 2010 define o consumismo como “a orientação cultural que leva as pessoas a encontrar significado, satisfação e reconhecimento através daquilo que consomem” (WWI, 2010).

Desse modo a emergência do desenvolvimento sustentável como projeto político e social da humanidade tem promovido a orientação de esforços no sentido de encontrar caminhos para a orientação de esforços no sentido de encontrar caminhos para sociedades sustentáveis (SALAS- ZAPATA *et al*; 2011). Pois muitos são os problemas que impedem o progresso rumo ao consumo, práticas sustentáveis e ao desenvolvimento sustentável. Os desafios são, muitas vezes, relacionados com seguintes critérios, necessidade de uma coordenação global, relevância para os tomadores de decisão, e alavancagem (REID *et al*, 2010).

A definição de desenvolvimento sustentável possui dois aspectos-chave: o conceito de necessidades humanas e a ideia de limitações impostas pelas tecnologias e organização social sobre a capacidade do meio ambiente para entender indefinidamente as necessidades presentes e futuras (LOREK; SPANGENBERG, 2014). Neste contexto os debates sobre desenvolvimento sustentável, emergem com os aspectos econômicos decorrente do aumento nos níveis de produção e consumo, um dos fenômenos mais característicos das sociedades ocidentais desenvolvidas. Pois é importante esclarecer que o consumo é considerado elemento determinante para o processo de desenvolvimento de toda e qualquer sociedade decorrente dos aspectos envolvidos nas relações de produção-consumo que promovem o crescimento econômico (BARBOSA, 2010).

Nesse viés, dada natureza transversal, os princípios do plano de ação para produção e consumo sustentável articulam principais políticas ambientais e de desenvolvimento, norteia-os seguintes princípios:

**Do desenvolvimento sustentável**, no qual a proteção ambiental é parte integrante do processo produtivo e de consumo, permitindo qualidade de vida para todos os cidadãos e atendendo equitativamente as necessidades das gerações presentes e futuras;

**Da responsabilidade compartilhada**, na qual cada cidadão deve contribuir de forma proativa para a conservação da saúde e da integridade dos ecossistemas e quando cada segmento da sociedade assume a responsabilidade que lhe cabe no uso e gestão dos bens comuns;

**Da liderança governamental por meio do exemplo**, no provimento dos serviços essenciais com qualidade, na proteção do meio ambiente como patrimônio público e na gestão ética e eficiente dos recursos e bens comuns;

**Da precaução**, pelo qual a ausência de certeza científica não pode ser utilizada como razão para postergar medidas eficazes para prevenir a degradação ambiental quando houver ameaça de danos sérios ou irreversíveis;

**Da prevenção**, que consiste na adoção de medidas e políticas públicas capazes de mitigar impactos socioambientais conhecidos;

**Da participação da sociedade civil**, nos processos consultivos e deliberativos, com transparência e amplo acesso a informação;

**Da educação ambiental**, para capacitar a sociedade no sentido de proteger o bem comum para o presente e as futuras gerações, incentivando a busca e a disseminação do conhecimento, a implantação de tecnologias orientadas para uso eficiente de recursos naturais e a proteção da natureza.

Neste novo cenário, as identidades dos cidadãos passaram a se configurar pelo consumo, e o “*status*”, muitas vezes, pode ser medido pelo que se consome, conduzindo a sociedade contemporânea a um consumo desnecessário, ostentatório, excessivo e perdulário (COSTA; TEODÓSIO, 2011).

## **METODOLOGIA**

O percurso metodológico partiu de um artigo científico intitulado “Collaborative fashion consumption - A cross-cultural study between Tehran and Berlin” e através de sua leitura profunda e crítica foi identificando todas as temáticas de pesquisa relacionadas resultando numa teia sistêmica que levou ao desenvolvimento sustentável.

A busca de literaturas foi estabelecida por buscas de palavras chaves em sites acadêmicos, Web of Science e Scielo, para delineamento bibliográfico complexo para descrever e analisar a temática abordada. Para tanto, a busca de pesquisas bibliográficas, com foco em estabelecer uma relação entre desenvolvimento sustentável, collaborative fashion consumption e pensamento e visão sistêmica.

Foram utilizadas referências dos descritores através dos termos, economia compartilhada, consumo colaborativo, promovendo consumo sustentável, visão sistêmica,

inovações sociais, princípios da teoria geral dos sistemas. Contudo investigou-se o ano de publicação de cada artigo científico analisado, que foram de 2010 até a ao ano atual.

Para (LACERDA *et al.*2012), o conceito de análise bibliométrica, tem como base a avaliação quantitativa de determinados parâmetros de um conjunto definido de artigos, denominado portfólio bibliográfico. Com isso a investigação sistêmica bibliográficas facilita a compreensão complexa da temática analisada.

Através de leituras profundas de artigos científicos, buscou-se limites e possibilidades complexas, foi construído ligações com literaturas no qual eram abordados reflexões entre as temáticas visão sistêmica, desenvolvimento sustentável, consumo colaborativo, visando apresentar uma visão complexa de ambas as problemáticas em conexão.

A pesquisa possibilitou identificar processos de consumo colaborativo adotados na sociedade contemporânea que funciona em conjunto com desenvolvimento sustentável, bem como analisar os procedimentos utilizados nessas ações, além dos limites e possibilidades ocasionados por essas práticas.

Por conseguinte para o desenvolvimento da pesquisa foi elaborado argumentos baseados em Definição da temática, formulação da concepção da pesquisa, leituras sistêmicas, análises de dados relevantes para a temática.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Com base no que foi investigado, a visão sistêmica, é necessária para obtenção de reflexões complexas, no que diz respeito ao desenvolvimento sustentável, de forma que o consumo colaborativo abrange fatores sociais, econômicos, culturais e ambiental. Nesse viés a busca por caminhos sustentáveis para compreensão de formas relevantes que geram comportamento do qual degrade o mínimo possível os recursos naturais.

Somos atropelados desde o modo como os produtos são produzidos, divulgados, consumidos, descartados, sem mesmo nos darmos conta do seu custo social e ambiental (GONÇALVES, 2011); engrenados estamos [...] na cultura do consumo, alienada e alienante (FONSECA NETO; FREITAS; FREITAS, 2017), representando discussão capital no âmbito da educação. Em um contexto de um sistema econômico produtivista, cuja supervalorização se dá ao consumo desenfreado, fazendo incidir no imaginário coletivo a necessidade, por vezes patológica, do ter em detrimento do ser, sendo um grande desafio a sustentabilidade.

Conforme analisado, o consumo colaborativo pode-se adquirir novas estratégias, alternativas, de uso de itens, gerando comportamentos que contribuam para gerar o aumento de empregados em empresas que adotaram essa técnica de colaborativo. Com o avanço da tecnologia, o uso constante de mídias, através de propagandas, sites comerciais, é um caminho para oportunizar realizações de bazares, ou seja, venda e trocas de produtos que já foram utilizados.

Desse modo a emergência do desenvolvimento sustentável como projeto político e social da humanidade tem promovido a orientação de esforços no sentido de encontrar caminhos para a orientação de esforços no sentido de encontrar caminhos para sociedades sustentáveis (SALAS- ZAPATA *et al*; 2011). Pois muitos são os problemas que impedem o progresso rumo ao consumo, práticas sustentáveis e ao desenvolvimento sustentável. Os desafios são, muitas vezes, relacionados com seguintes critérios, necessidade de uma coordenação global, relevância para os tomadores de decisão, e alavancagem (REID *et al*, 2010).

Ao buscar o desenvolvimento sustentável, observando as dimensões social, ambiental e econômica (MUNCK *et al*, 2012) consideram importante salientar a responsabilidade dos gestores e desenvolvedores de profissionais preocupados com as premissas de sustentabilidade. É importante salientar que a preocupação com o desenvolvimento sustentável pode produzir ganhos de imagem e visibilidade, além dos riscos de exposição trabalhista serem menores e menos propícios a problemas judiciais, ou seja, é relevante “adotar” uma estratégia de gestão que atenda as demandas pela sustentabilidade, de modo que o resultado destas práticas seja favorável a otimização dos resultados organizacionais (BIANCHI *et al*, 2013).

Para (ARAÚJO, 2013) muitos consumidores não relacionam suas atividades individuais ou coletivas aos prejuízos ambientais. Já (BORDIN e PASQUALOTTO, 2013) expõem que a conscientização ambiental advinda dos incentivos organizacionais e de investimentos em educação, gerou um novo tipo de consumidor, que opta por escolhas conscientes de consumo.

Diante disso, o (INSTITUTO AKATU, 2015) o maior desafio enfrentado para a conscientização de um mundo sustentável é a dificuldade de influenciar o comportamento das pessoas, seu jeito de viver e consumir, uma vez que as sociedades de consumo, por influência de sua natureza capitalista, apresentam uma forte cultura de adquirir produtos e serviços constantemente.

No conceito de consumo sustentável a relação entre consumo sustentável e bem-estar é central. Nas diversas abordagens teóricas ao conceito de consumo sustentável, o modo como é contextualizada a relação entre consumo e bem-estar influencia o conceito de consumidor (CRUZ, 2016).

Muitas das ações adotadas para promover o consumo sustentável podem ser configuradas como meios de maquiar as soluções das questões socioambientais com o “esverdeamento” daquelas relações, sem efetivamente se comprometer com mudanças macro estruturais que possibilitem um redirecionamento das práticas de consumo para aqueles que não têm as suas necessidades fundamentais atendidas, ou seja, para se alcançar as mudanças almejadas em prol do consumo sustentável é necessário considerar os seus aspectos além das questões tecnológicas, econômicas e comportamentais, de modo que o consumo sustentável assuma contornos mais complexos e envolva mudanças macroestruturais (OLIVEIRA, 2014).

Na abordagem da mudança sistêmica, a questão do consumo podem ser identificados a partir de dois desafios, 1) a cultura política, que consiste em uma abordagem para a formulação e execução de políticas públicas e 2) a cultura geral, em que a resposta aos problemas sociais é vista como algo que tem de ser feito pelas instituições públicas e os cidadãos e demais partes interessadas na elaboração de políticas sociais. Estes desafios levam a carência de educação necessária para promover cidadania ativa, aprendizagem mútua e a participação na reforma da sociedade (BUREAU, 2011).

No entanto, para abordar a visão sistêmica no consumo sustentável (SILVA, 2010), relata que ao tratar do direito econômico do consumo, por exemplo, abrange o direito ambiental, ressaltando ser este o direito, cujo titular não é, necessariamente, determinado. Nesse viés o autor aponta que, a proteção ao meio ambiente alcançou reforço, em nível nacional, com a Constituição de 1988 que, instituiu três tipos de responsabilidades para o dano ecológico, independentes entre si: a administrativa, a criminal, e, a civil.

Dada essa discussão, há grande relevância acadêmica na proposta de pesquisa em compreender variáveis comportamentais, onde estas fazem parte de um contexto de consumo atual e convergente sobre conceitos de consciência ambiental e o comportamento consciente, quando o ambiente envolve um cenário individualista (egoísta) ou coletivista (altruísta), valores reais e comumente encontrados em nosso ambiente de vida corrente (YANG, HSEE e URMINSKY, 2013; JÄGEL, KEELING, REPPPEL *et al.*, 2012).

Existe ainda o cenário em que diversos autores defendem que a relação entre o nível do consumo consciente e sua influência no comportamento do consumidor é fraca ou até nula, revelando a lacuna existente entre o discurso e a prática (MORAES, CARRIGAN e SZMIGIN, 2012). Entretanto, outros cenários de estudo descrevem que consumidores com maior nível de consciência ambiental são estimulados a apresentar comportamentos de consumo mais voltado a valores sustentáveis (PUROHIT, 2012), enquanto outros têm ceticismo em relação a esse processo (LEONIDOU e SKARMEAS, 2017).

## CONCLUSÃO

A presente pesquisa colabora para o entendimento das investigações realizadas referente ao consumo colaborativo de forma sustentável através de uma visão sistêmica. Nesse sentido, com base nos dados obtidos através de pesquisas bibliográficas, foi possível compreender que as dimensões do desenvolvimento sustentável são de suma relevância para contextualizar eixos educacionais e ambientais.

Nesse viés a pesquisa favoreceu complexidade no entendimento existente entre desenvolvimento sustentável, consumo colaborativo e visão sistêmica. Os estudos referente abordagem sistêmica no contexto de consumo sustentável está sendo atualmente alvo de pesquisas em pesquisas internacionais e nacionais, delimitando possíveis possibilidades e limites de meios colaborativos com alvo na sustentabilidade relevante a sociedade contemporânea.

Todavia, a pesquisa facilitou a busca e o refinamento de conceitos e discussões contextualizadas no âmbito educacional, político, cultural e ambiental a cerca da temática discutida no desenvolvimento da produção desta pesquisa. Assim as contribuições científicas colaboram para estudos presentes e futuros de forma no qual descreva uma conjuntura referente a temática.

## REFERÊNCIAS

ALVES, J. B. M. 2012. **Teoria geral de sistemas: em busca de interdisciplinaridade**. Florianópolis: Instituto Stela, 179p.

ARAÚJO, R. N. O. **O consumidor, educação ambiental e consumo sustentável**. Âmbito Jurídico, Rio Grande, XVI, n. 116, 2013. Disponível em: [http://ambitojuridico.com.br/site/?n\\_link=revista\\_artigos\\_leitura&artigo\\_id=1317&revista-caderno=10](http://ambitojuridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=1317&revista-caderno=10). acesso em 20 de jun. 2020.

BARBOSA, L. **Sociedade de consumo**. Rio de Janeiro:zahar, 2010.

BIANCH, M; FAÉ, M; GELATTI, R; ROCHA, JM, L. **A responsabilidade social como parte integrante da cultura organizacional em empresas socialmente responsáveis: análise de conteúdo entre prática e o discurso**. Revista Eletrônica Estratégias e Negócios, v.6, n. 1, p. 160-191, 2013

BRADSHAW, C. J; BROOK, B. W, 2014. **Human population reduction is not a quick fix for environmental problems**. Proceedings of the national academy of sciences, v. 11, n. 46, p. 16610-16615.

BOING, B., &CREPALDI, M. A, 2014. **Reflexões Epistemológicas sobre o SUS e atuação do Psicólogo**. Psicologia: Ciência e Profissão.

BORDIN, D. P; PASQUALOTTO, N. **A importância da responsabilidade social empresarial para a sustentabilidade e o papel do marketing social**. Capital Científico, v. 11, n. 2, 2013.

BOTSMAN, RACHEL; ROGERS, ROO. BEYOND ZIPCAR: Collaborative consumption. **Harvard Business Review**, v. 88, n 10, p. 30, 2010.

BUREAU OF EUROPEAN POLICY ADVISERS (Bepa) **Empowering people, driving change-social innovation in the European Union**. Luxemburgo: publications Office of the European Union, 2011.

COHEN, BOYD; KIETZMANN, JAN. RIDE . Mobility Business Models for the Sharing Economy. **Organization. Environment**, v. 27, n. 3, p. 279- 296, 2014.

COSTA, D. V.; TEODÓSIO, A. S. S. **Desenvolvimento sustentável, consumo e cidadania: Um estudo sobre a (Des)Articulação da comunicação de organizações da sociedade civil, do Estado e das empresas**. *Revista de Administração Mackenzie*, v. 12, n. 3, p. 114-145, 2011.

CRUZ, I. S, 2016. **Consumo sustentável e ambiente: o papel do estado e das políticas públicas na inculpação de disposições ambientalista**, sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, v. XXXII, p. 33-60. DOI:10.21747/0872-3419/soc32a2 acesso em 20 de jun. 2020.

DAUVERGNE, PETER. The Problem of Consumption. **Global Environmental Politics**, v. 10, n. 2, p.1- 10, 2010.

FREITAS, N. M. S. ; MARQUES, C. A. **Abordagens sobre sustentabilidade no ensino CTS: educando para a consideração do amanhã**. Educar em Revista, Curitiba, n. 65, p. 219- 235, 2017.

GONÇALVES, P. **A cultura do supérfluo: lixo e desperdício na sociedade de consumo**. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.

INSTITUTO AKATU, 2015. **Pesquisa caminhos para estilos sustentáveis de vida em Brasília**. Disponível em: <http://www.akatu.org.br/temas/sustentabilidade/post/instituto-akatu-pesquisa-caminhos-para-estilos-sustentaveis-de-vida-em-brasil>. acesso em 24 de jun. 2020.

LACERDA, R. T; ENSSLIN, L; ENSSLIN, S. R. **Uma análise bibliométrica da literatura sobre estratégia e avaliação de desempenho.** *Gestão & Produção*, v. 19, n. 1, p. 59-78, 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-530x2012000100005>. acesso em 19 de maio. 2020.

LEONIDOU, C. N.; SKARMEAS, D. **Gray shades of green: causes and consequences of green skepticism.** *Journal of Business Ethics*, v. 144, n. 2, p. 401-415, 2017.

LOREK, S; SPANGENBERG, J. H. **Sustainable consumption within a sustainable economy-beyond Green growth and Green economies.** *Journal of cleaner production*, 63, p. 33-44, 2014.

MARTINELLI, D. P. e VENTURA, C. A. A. 2012. Metodologia sistêmica I.In: MARTINELLI, D.P *et al* (org). **Teoria Geral dos Sistemas.** São Paulo: Saraiva.cap.3, p. 35-49.

MMA, Ministério do Meio Ambiente. Plano de ação para Produção e Consumo Sustentáveis (PPCS). Disponível em: <http://www.mma.gov.br/responsabilidadesocioambiental/producao-e-consumo-sustentavel/plano-nacional>. acesso em 30 maio de 2020.

MORIN, EDGAR. **A cabeça bem- feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

MORAES, C.; CARRIGAN, M.; SZMIGIN, I. The coherence of inconsistencies: attitude-behaviour gaps and new consumption communities. **Journal of Marketing Management**, v. 28, n. 1-2, p. 103-128, 2012.

MUNCK, L; SOUZA, R. B; ZAGUI, C. **A gestão por competências e sua relação com ações voltadas a sustentabilidade.** *Revista de gestão USP*, v. 19, n. 3, p. 377-394, 2012.

OLIVEIRA, V. M. D.2014. **Promoção do consumo sustentável no contexto brasileiro: uma análise dos papéis dos governos, das empresas e da sociedade civil.** Tese (Doutorado)-Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

PISCICELLI, LAURA; COOPER, FISHER, TOM. The pole of valvos in collaborative consumption: insights from a product- service system for lending and borrowing in the uk.**Journal of cleaner production**, v. 97, p. 21-29, 2015.

PUROHIT, H. C. **Product positioning and consumer attitude towards eco-friendly labeling and advertisement.** *Journal of Management Research*, v. 12, n. 3, p. 153-162, 2012.

SILVA, ANA PAULA VASCONCELOS, 2010. **O Direito Ambiental e os Novos Paradigmas do Direito Econômico: a ascensão do estado regular.** Rio de Janeiro: Revista da Faculdade de Direito da UERJ. P. 1- 27.

VASCONCELLOS, M. J. E. 2010. **Pensamento sistêmico: O novo paradigma da ciências** 9ª ed. Campinas: Papyrus.

VASCONCELLOS, Maria José Estives. **Pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência.** 10ª Ed. Re. E atual. Campinas, SP: Papyrus, 2013.



# CAPÍTULO 7

## INTERDISCIPLINARIDADE: PSICOLOGIA E LÍNGUA PORTUGUESA NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS E AFETOS

Ângela Viana de Sousa Silva  
Maria Lair Liberato Bento

### INTRODUÇÃO

A palavra “interdisciplinaridade” é muito utilizada no atual contexto escolar. Seu conceito há muito é discutido. Japiassu (1976) entende que interdisciplinaridade é caracterizada pela integração real das disciplinas, num projeto de pesquisa, havendo assim trocas de saberes entre os especialistas. Assim, o saber ocorre de forma articulada, nessa troca de conhecimentos entre os profissionais.

Segundo a BNCC - Base Nacional Comum Curricular - a interdisciplinaridade é um meio no qual o discente teria suas competências desenvolvidas para lidar com o mundo. A partir de então, tendo como objetivo o público-alvo dos Institutos Federais e a formação integral deste, pensamos no projeto “Construção Coletiva da Subjetividade”, com a finalidade de criar um espaço de construção de sentidos e afetos por meio da discussão de temas transversais. Para isso, unimos as áreas da Psicologia e da Língua Portuguesa para que, de forma interdisciplinar, trabalhássemos por meio de rodas de conversa e oficinas.

O ser humano é social e constitui-se junto com seus pares. Bandura (2008) fala de uma aprendizagem social onde o aprender seria construído por meio das relações sociais. Afirmando que os comportamentos e aprendizagens são construídos, entendemos que podem ser modificados. Uma vivência negativa, pode ser ressignificada a ponto de não ser mais considerada traumática. Isso porque o processo de significação de vivências é construído e reconstruído de forma ativa, através da interação com o ambiente (Pedrosa, 1996). Tais interações, muitas vezes, ocorrem através da linguagem, mas esta precisa de determinadas condições para ser desenvolvida.

O ambiente escolar é o *locus* privilegiado de interação social. Tal socialização se daria por meio de processos mentais, processos afetivos e condutais (COLLS, 2004). Embora a escola seja considerada um ambiente privilegiado de socialização, ainda assim, ela precisa dispor de

estratégias para a realização de atividades que visem o pleno desenvolvimento intelectual, interacional, dinâmico e interdisciplinar dos discentes.

Objetivando os processos afetivos como forma de socialização e de aprendizagem, desenvolvemos o projeto "Construção Coletiva da Subjetividade" com os alunos das 1ª séries dos cursos Técnicos em Agricultura e em Administração do Ensino Médio Integrado. Escolhemos esse público, inicialmente, pela necessidade de os educandos terem de lidar com a mudança de escola, de amigos e, algumas vezes, de município. A associação dos conteúdos estudados em sala de aula à vivência dos educandos e à linguagem que utilizam no dia a dia teve como intuito uma aproximação contextualizada entre a aprendizagem e a vivência do discente, propiciando uma redução plausível das distâncias entre a vivência escolar do aluno e as experiências vividas fora desse espaço. Este trabalho contribuiu para a valorização da rotina desses educandos e cumpriu uma função social em que é possível tornar a leitura e todas as suas formas de compreensão e interpretação um instrumento de lazer e de fortalecimento interacional, intelectual e artístico.

Esta abordagem é relevante porque apresenta aos professores algumas possibilidades de diversificar o seu trabalho de maneira interdisciplinar. O envolvimento dos saberes de várias disciplinas ultrapassa o espaço da sala de aula através de leituras e das interpretações que circulam no contexto social do educando, proporcionando ao mesmo uma leitura crítica e reflexiva do contexto social em que se encontra, podendo, desse modo, ser agente transformador e construtor de sua própria identidade.

## **PSICOLOGIA E LÍNGUA PORTUGUESA: INTERDISCIPLINARIDADE NA BUSCA DE NOVOS SENTIDOS**

O discente que chega à escola no 1º ano do Ensino Médio tem entre 14 a 16 anos de idade. Considerando que esse estudante tem sua experiência enquanto cidadão fora do espaço escolar e sujeito histórico capaz de construir conhecimento a partir das interações nas suas relações sociais, culturais e familiares, através da linguagem, ao mesmo tempo, ele utiliza essa linguagem não apenas traduzindo, exteriorizando um pensamento nem transmitindo informações: ele age e atua sobre o interlocutor. Aqui a linguagem é “interação comunicativa pela produção de sentidos e de seus efeitos entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico” (TRAVAGLIA, 2009, p, 23). Eles falam e ouvem, ocupando assim lugares sociais, enquanto sujeitos. A troca de experiências proporcionadas pelos processos comunicativos ocorre tanto presencialmente como

virtualmente. A linguagem computacional tornou-se cada vez mais popularizada devido à facilidade ao acesso a computadores e *smartphones*. Nessa linguagem há uma associação de informações verbais e não-verbais, onde o uso de emojis, figurinhas, memes expõe o potencial não somente de receber, mas também de produzir informação. Os PCNs (1999, p. 212), esclarecem que

na sociedade atual, chamada de sociedade da informação, o aluno não pode ser mero receptor passivo de informações: deve ser também produtor, ou seja, tem de criar informações. Isso significa que o estudante deve ser capaz de resolver questões relativas às atividades escolares do dia-a-dia, solucionando problemas e apresentando suas ideias em diferentes linguagens comunicacionais, presencial ou virtualmente.

Percebemos, pois, que o processo de construção dos sentidos vai depender do processo interativo entre os interlocutores e a sociedade em que estão inseridos. Logo, é a presença dos fatores de textualidade como intencionalidade, situacionalidade, intertextualidade, informatividade, aceitabilidade, coesão, coerência, que localizará os interlocutores em um contexto e em uma situação definida. Também estão presentes os elementos de comunicação: emissor, receptor, código, canal, mensagem, contexto, capacitando o processo dialógico onde os interlocutores obedecem a seus lugares discursivos – posição ocupada no discurso pelos interlocutores, que ora assumem o papel de falantes, ora o de ouvinte.

De acordo com Dias (2008), a linguagem permite a mudança de atitudes, o gerar e/ou finalizar conflitos fazendo uso não só das palavras, sejam elas faladas ou escritas, mas também das outras formas de expressões que a linguagem pode nos proporcionar. Enfatizamos a importância da relação entre a linguagem e a construção de sentidos, assim como das diversas linguagens presentes no cotidiano do educando e na cultura humana, porque ela está presente em todos os aspectos da sociedade.

Como instrumentos interdisciplinares foram utilizados a música, o filme, a arte visual e a poesia. Algumas dessas modalidades são consideradas arte e observamos que há uma relação entre arte e linguagem/expressividade. Nas palavras de Andrade (2000, p. 44), "a expressividade e a arte podem ser empregadas em educação, reabilitação, psicoterapia e prevenção, pois a força propulsora, a criatividade se realiza em conjunto com o desenvolvimento da personalidade como um todo". É nesse desenvolvimento da personalidade que o projeto se insere, pois segundo Erik Erikson (1998) é nesse período (adolescência) que o estudante tenta se encontrar e se afirmar, experimenta papéis e estabelece, aos poucos, o que é e o que deseja ser. Daí a importância de experienciar papéis, se discutir criticamente o que se espera deles, ao mesmo tempo em que se aprende a lidar criativamente com sua própria vida, por meio da arte (Ciornai, 1995).

Os PCNs (1997, p. 19) destacam que

o ser humano que não conhece arte tem uma experiência de aprendizagem limitada, escapa-lhe a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos à sua volta, da sonoridade instigante da poesia, das criações musicais, das cores e formas, dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida.

Ao mencionar arte como campo do saber, abrimos perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo, na qual a dimensão poética esteja presente, uma vez que a arte ensina que é possível transformar, de forma contínua, a existência humana; que é preciso mudar referências pessoais e sociais a cada momento, ser flexível. Dessa forma, “criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender” (PCNs, 1997, p. 19). Isso só é possível porque, segundo os PCN's (1997), a manifestação artística tem em comum com o conhecimento técnico, científico ou filosófico o caráter de criação e inovação e esses conhecimentos são necessários para que o desenvolvimento do homem seja criativo e dinâmico. Sendo assim, a Escola é o espaço ideal para produzir, estudar e fazer arte, a partir do estudo e das práticas de linguagens, tornando-as dinâmicas e palco para a criatividade tanto dos discentes quanto dos docentes.

### **GRUPO E AFETO: LINGUAGEM COMO FORMA DE COMUNICAÇÃO, EXPRESSÃO E CRIAÇÃO DE SENTIDO**

O homem é construído pela experiência. Ela modifica a forma de ser e de estar do indivíduo no mundo. A escola, primando por uma dimensão curricular, passa uma imagem deslocada da realidade do aluno (Patrício, 1989). Esse, muitas vezes, não consegue entender a função da escola. No entanto, à medida que esse aluno se vê como protagonista de sua própria história, começa a internalizar novos sentidos e significados para as práticas escolares.

Embora muito se fale sobre a dimensão cognitiva como importante para a aprendizagem, a afetividade é essencial para se encontrar sentido naquela. De acordo com Barreto (1998, p. 71), afetividade seria “(...) o conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob as formas de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre de impressão de dor ou de prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagradado, de alegria ou tristeza”. Dessa forma, não se pode fazer uma separação entre dimensão cognitiva e dimensão afetiva. Segundo Piaget, a dimensão afetiva seria o que impulsiona a cognição:

à afetividade caberia então o papel de uma fonte de energia da qual dependeria o funcionamento da inteligência. Porém, não suas estruturas, da mesma forma que o funcionamento de um automóvel depende da gasolina, que aciona o motor, porém não modifica a estrutura da máquina (PIAGET, 1993, p. 198).

Sabemos que a dimensão afetiva é importante na busca de sentido. Por essa razão trabalhamos questões transversais com os adolescentes em forma de grupo, porque percebemos que o grupo pode se constituir como meio de reconhecimento, fala, identificações e afetos (Broide & Broide, 2004). Assim, a convivência com os pares possibilita uma identificação, ao mesmo tempo em que se gera vínculos e se exercita o papel social do adolescente. Para isso, o papel da linguagem é fundamental, pois “ela é humana e, tal como o homem, destaca-se pelo seu caráter criativo, contraditório, pluridimensional, múltiplo e singular, a um só tempo” (PCNS, 1999, p. 14).

## **PSICOLOGIA E LÍNGUA PORTUGUESA: DESENVOLVENDO A INTERDISCIPLINARIDADE EM PROJETO DE ENSINO**

Para o desenvolvimento desse projeto, realizamos a divulgação nas salas de aula apresentando a proposta aos discentes das 1ª séries. Posteriormente, solicitamos aos alunos interessados em participar do projeto, que respondessem o porquê do interesse. Todos que desejaram participar do projeto foram selecionados. Planejamos seu desenvolvimento em 12 (doze) encontros temáticos, com duração de 2 (duas) horas.

Inscreveram-se para participar do projeto 30 (trinta) alunos - 12 (doze) do curso Técnico em Administração e 18 (dezoito) do curso Técnico em Agricultura, que foram divididos em dois grupos. Para cada grupo um encontro semanal era realizado e conduzido pela professora de língua portuguesa e pela psicóloga.

Os objetivos do projeto foram esclarecidos na primeira reunião; a equipe foi apresentada e destacamos que os discentes eram co-autores do projeto. Assim, caso percebessem a necessidade de trabalharmos alguma temática específica, poderiam se sentir à vontade para sugeri-la. Nesse encontro a equipe realizou uma roda de conversa com o tema “Quem sou eu?”, em que foram tratadas questões sobre sonhos, identidade, amigos e escola. Decidimos a intervenção por meio da “roda de conversa” por ser este um método de participação coletiva, no qual o diálogo com os sujeitos visa a reflexão. Assim, socializamos saberes, trocamos experiências, construímos e reconstruímos novos conhecimentos.

Nos segundo e terceiro encontros, as temáticas trabalhadas foram o sonho e a identidade. Músicas e poesias foram utilizadas para fazer sonhar, divertir e ajudar a construir a identidade através de uma “história coletiva recriada por meio das histórias individuais, das inúmeras personagens presentes nos textos que lemos, ou pelos poemas que nos tocam de alguma maneira” (ABAURRE, 2016, p. 15). A interação entre a realidade “emocional” do público-alvo

do projeto com alguma das manifestações literárias desperta sentimentos que são dedicados um ao outro. “A música não é apenas uma combinação de sons, mas um tipo de linguagem que promove o encontro do ser com suas emoções e libera essa carga emotiva para que ela seja conhecida e trabalhada” (ANDRADE, 2014, p. 32-33). As músicas refletem épocas específicas e podem ser transmitidas de geração a geração cantando temáticas essenciais que precisam ser interpretadas por cada ser em processo de desenvolvimento para que seja possível uma melhor compreensão e aceitação de si mesmo e de suas emoções diante da sociedade na qual está inserido.

A poesia, conforme Abaurre (2016, p. 29), “manifesta a expressão do mundo interior, falando de sentimentos, emoções e estados de espírito”. Foi com ela que continuamos a temática relacionada às emoções, trabalhando o filme *Divertida Mente*, que despertou bastante interesse nos discentes, havendo identificação entre algumas das atitudes e dos comportamentos da personagem principal que se associam com as atitudes e/ou comportamentos dos alunos (inabilidades para lidar com a raiva, com o medo e para dialogar com a família sobre seus sentimentos e interesses). Por essa razão, as emoções e sentimentos foram discutidos nos demais encontros.

## **O PAPEL DO EDUCADOR/FACILITADOR PARA UMA ABORDAGEM AFETIVA DENTRO DO GRUPO**

A dimensão do educador ou facilitador do grupo tem grande importância, pois lida diretamente com os sentimentos, emoções e dificuldades do grupo. Assim, suas palavras devem ser leves, afetivas e amigáveis para que o grupo se sinta acolhido e compreendido. Para que isso aconteça, é necessário que o educador/facilitador demonstre suas habilidades socioemocionais com cada participante do grupo. Alguns alunos que apresentam comportamentos “inadequados”, quando percebem o afeto na fala do outro, podem mudar de comportamento. Essa forma de conduzir o grupo utilizando palavras afetuosas e amigáveis “cativam, acalmam e prendem a atenção de quem está em atividade o tempo inteiro” (ANDRADE, 2014, p. 85). Agindo dessa forma, o educador/facilitador mostra a formação de seus valores e habilidades fundamentais para conduzir o grupo a refletir a partir de suas relações individuais e/ou coletivas. Para Nogueira Jr (2009, p. 173),

todos os procedimentos de produção e difusão de conhecimento devem ser tomados como um processo que envolve três elementos: o sujeito, aquele que conhece; o que é conhecido, o objeto; e o meio pelo qual o conhecimento se dá, o elemento mediador. Mas esses elementos não podem ser afastados, eles precisam ser entendidos como coextensivos, interdependentes e indissociáveis.

Com a associação desses três elementos indissociáveis, percebemos o quanto o papel do educador/facilitador deve ser interativo em relação ao grupo para que ele possa compreender as mudanças que causam impactos nos modos de aprender de cada educando. Esse educador/facilitador deve atuar, no grupo, não como um emissor de conhecimentos e sim como “um animador da inteligência coletiva de seus grupos de alunos em vez de um fornecedor direto de conhecimento” (LÉVY, 1999, p. 158). Ferro (2008, p. 57), aponta que “as diferentes linguagens utilizadas nos diferentes textos pelos educadores/facilitadores possibilitam e estimulam a compreensão de um mundo real, palpável, mais próximo da sua vida cotidiana”. Essa metodologia permite a criação e adaptação de atividades de acordo com os objetivos educativos e significativos para cada educando.

Embora, inicialmente, tivéssemos a intenção de trabalhar habilidades de estudo e a identidade do estudante de forma direta, percebemos que os alunos não sabiam lidar com suas emoções. Esse desconhecimento de suas emoções e a falta de validação desses sentimentos conduziam esse aluno a comportamentos agressivos, passivos, mas nunca assertivos.

Diante dessa dificuldade, de ele se colocar e de se entender, trabalhamos em rodas de conversa as possibilidades de fazer com que esse aluno se entenda e se faça entender de forma assertiva. É interessante destacarmos que essa forma assertiva de se relacionar diminuiu a ansiedade deles, pois melhorou significativamente a comunicação entre eles, com os demais colegas e com os professores. Alguns dos discentes relataram que, a partir das discussões realizadas nesse projeto, conseguiram fazer perguntas objetivas aos docentes. Uma das alunas disse que, antes de participar desse projeto de ensino, ela esperava que todos os alunos saíssem da sala para que ela pudesse tirar suas dúvidas com o professor; depois de adquirir, por meio desse projeto interdisciplinar, a assertividade, isso não mais aconteceu.

O professor da aluna que relatou seu progresso em sala de aula confirmou o que ela disse. Ele destacou a importância dessa intervenção não só na vida dela, mas também na vida de outros alunos que participaram do projeto. A direção de ensino da escola manifestou considerações positivas acerca da interdisciplinaridade proporcionada pela união das áreas de língua portuguesa e de psicologia aos alunos da Instituição. Outros relatos de experiência dos alunos foram positivos. Assim, percebemos que mesmo não trabalhando as habilidades relacionadas ao estudo de forma direta, mas criando um ambiente acolhedor e significativo para o discente dentro do contexto escolar, dávamos a ele possibilidades de melhora nos estudos.

## CONCLUSÃO

A escola é um ambiente de interações sociais. É nela que os estudantes buscam adquirir conhecimentos, fazer amigos e desenvolver o apreço (ou não) pelos estudos.

A Língua Portuguesa é uma disciplina oferecida em todas as escolas do ensino fundamental ao ensino médio. O aluno, muitas vezes, vê essa disciplina como um conjunto de conteúdos que ele precisa compreender para falar e escrever bem. No entanto, quando trabalhada de forma interdisciplinar, nesse caso com a Psicologia, o estudante descobriu novas formas de autoconhecimento, de descobertas e de afeto. Ele desenvolveu novas práticas sociais de uso da linguagem. Tudo isso permitiu ao aluno o desenvolvimento de outras habilidades que potencializaram a construção de novos sentidos e oportunizaram, a partir do ensino da literatura, a busca de identificação, de construção/desconstrução e questionamentos sobre a sociedade.

A Psicologia possibilitou a construção de vínculos, afetos, criando um ambiente de valorização da socialização, através das trocas de experiências e sentimentos, ao mesmo tempo que incitava a reflexão sobre questões relativas à adolescência. Nesse sentido, percebemos o papel da Psicologia na construção de novas formas de ser e de estar no mundo. À medida que o estudante reflete sobre seu papel na escola e na sociedade, entendendo que ele mesmo, incluindo suas emoções e sentimentos, é fruto de uma construção social, o discente consegue vislumbrar possibilidades de mudanças.

Esse projeto de Ensino levou novas possibilidades ao cenário educacional, pois buscou, através de rodas de conversa com grupos de adolescentes, trabalhar emoções e sentimentos, proporcionando um espaço afetivo para que essas questões fossem tratadas, ao mesmo tempo em que melhorava as habilidades de aprendizagem, já que razão e emoção são indissociáveis.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Fabiana. **A pedagogia na sala de aula**. 2ª ed. - Recife: Prazer de ler, 2014.
- ANDRADE, L. Q. **Terapias Expressivas**. São Paulo: Vetor, 2000.
- BANDURA, A.; Azzi, R. G. & Polydoro, S. **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008
- BARRETO, Sirdley de Jesus. **Psicomotricidade: educação e reeducação**. Blumenau: Odorizzi, 1998
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília SEF/MEC, 1999.



BROIDE, E. & BROIDE, J. **Violência e juventude nas periferias: uma intervenção clínica.** Em Comissão de Aperiódicos da Associação Psicanalítica de Porto Alegre (Org.) Porto Alegre: APPOA, 2004

CIORNAI, S. **Arte-terapia: o resgate da criatividade na vida.** In: CARVALHO, M. M. M. J. (Org.). *A arte cura? Recursos artísticos em psicoterapia.* Campinas: Editorial Psy II, 1995, p. 59-63.

COLLS, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação.** Porto Alegre: Artmed, 2004

DIAS, Luzia Schalkoski. **Estudos linguísticos: dos problemas estruturais aos novos campos de pesquisa.** Curitiba: Ibplex, 2008.

ERIKSON, E. H. e ERIKSON, J. **O ciclo da vida completo.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FERRO, Jeferson. **Produção e avaliação de materiais didáticos em língua materna e estrangeira.** Curitiba: Ibplex, 2008.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber.** Rio de Janeiro: Imago, 1976.

MARTINS, Cristiana Gomes de Freitas Menezes; BORGES, Vlândia Maria Cabral. **As tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de línguas.** Rev Veredas On-Line, 2017 (1). p. 92-112.

NOGUEIRA Jr, Renato. **Aprendendo a ensinar: uma introdução aos fundamentos filosóficos da educação.** Curitiba: Ibplex, 2009. (Série Abordagens filosóficas em Educação).

PATRÍCIO, M. F. **Filosofia da Educação e Inovação Educativa.** Inovação, 1989.

PAULA, Anna Beatriz. **Didática e avaliação em língua portuguesa /** Anna Beatriz Paula, Rita do Carmo Polli da Silva. – Curitiba: Ibplex, 2008.

PEDROSA, M.I. **A emergência de significados entre crianças nos anos iniciais de vida.** Em M.I. Pedrosa (Org.), *Coletâneas da ANPEPP: Investigação da criança em interação social*, 1 (4), 49-67. Recife: Editora Universitária da UFPE, 1996.

PIAGET, J. **Gênese das estruturas lógicas elementares.** Rio de Janeiro: Zahar, 1993

TRAVAGLIA, Luiz. Carlos. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática.** São Paulo: Cortez, 2009.

# CAPÍTULO 8

## UM BREVE RECORTE TEÓRICO DA CONSTRUÇÃO DO PROCESSO EDUCACIONAL NO BRASIL: UMA ABORDAGEM DO DIREITO À EDUCAÇÃO, COM ÊNFASE NA FORMAÇÃO DOCENTE E NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Regina de Sousa Rocha Cruz

### INTRODUÇÃO

A palavra educação na sua acepção dicionarizada é entendida como um processo para o desenvolvimento físico, intelectual e moral do ser humano, o que, para tal, o direito à educação é garantido na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96 e em outros dispositivos legais. Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo fazer um recorte da construção do processo educacional do nosso país, destacando-se a função da escola, bem como, mostrar a visão de alguns autores sobre formação, identidade, profissão docente e práticas pedagógicas.

Sabe-se que as novas concepções de educação e as mudanças sociais ocorridas, no decorrer da história, foram dando novos rumos ao papel da escola e do educador, fazendo com que os diversos atores que vivenciam o chão escolar tenham a necessidade de buscar constantemente novos conhecimentos, pois, entende-se que o desenvolvimento intelectual do indivíduo é proporcionado por uma educação exitosa. Nesse sentido, o debate em torno de uma educação igualitária e de qualidade vem ganhando cada vez mais espaço na sociedade brasileira.

Nesse contexto, segundo Lima, Zanlorenzi e Pinheiro (2012) surge a necessidade de se buscar novas formas de elaboração curricular que sejam flexíveis, capazes de se adequarem a cada novo desafio pedagógico e a escola, por ser considerada base e suporte nas transformações socioeducacionais, necessita se modificar para garantir a plena participação de todos, sendo que, os esforços pela inclusão na sua totalidade exigem uma postura pedagógica dinâmica e flexível. Dessa forma, para abarcar a diversidade humana nas escolas e na sociedade, é preciso construir e reconstruir conhecimentos todos os dias, desfazendo-se de ideias preconcebidas.

Diante disso, e no intuito de compreender a construção do processo educacional no Brasil, o presente estudo faz um breve recorte teórico da história da educação do período colonial até os dias atuais. Para isto, recorre-se à pesquisa de cunho bibliográfico, que para

Lakatos e Marconni (2003, p. 183) “abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, até meios de comunicação orais”.

A problemática motivadora deste estudo surgiu a partir da necessidade de reflexão a respeito da seguinte indagação: Como foi construído o processo educacional no nosso país, desde a colonização até a contemporaneidade? Como também, do desejo de mostrar um recorte das literaturas sobre identidade, formação docente e práticas pedagógicas. Para responder a esse questionamento e as reflexões presentes nesse trabalho, utilizou-se a metodologia da pesquisa bibliográfica embasando-se, principalmente, em autores como: Piletti (2006), Grinspun (2006), Nóvoa (1997), Pimenta e Ghedin (2006), Pimenta (2012).

A partir de tais indagações e estudos, compreende-se que, para o exercício docente de qualidade, faz-se necessário que as escolas tenham professores com uma sólida formação inicial e continuada, como também, é imprescindível que todos tenham a oportunidade de aprender e se desenvolver. No entanto, percebe-se que o direito à educação, ainda, não foi concretizado na sua totalidade, tendo em vista que a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), publicada em 15 de julho de 2020, mostrou que o abandono escolar é uma realidade bastante acentuada. Isso porque, dos 50 milhões de brasileiros com idades entre 14 e 29 anos, 20,2% (ou 10,1 milhões) não completaram o ensino médio, seja por nunca terem ido à escola, seja por abandoná-la antes do término desta etapa.

Além do que foi elencado acima, nesse texto, aponta-se o pensamento de alguns estudiosos sobre formação de professores, práticas pedagógicas e identidade docente, destacando-se a função da escola, como instituição que fornece aprendizagens e colabora para a educação da sociedade como um todo. Pode-se dizer que não se faz uma educação de qualidade sem professores bem qualificados, garantindo somente o acesso, é preciso que a permanência e o êxito sejam efetivados. É preciso o envolvimento de todos em busca do objetivo comum que é proporcionar, às crianças e aos jovens desse país, uma educação que lhes dê condições de concorrência igualitária nas diversas situações em que os sujeitos são submetidos na sociedade capitalista em que se vive.

## **UM RECORTE DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL**

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, visa o pleno desenvolvimento da pessoa, como também, o seu prepara para o exercício da cidadania e sua

qualificação para o trabalho é o que assegura o art. 205 da Constituição Federal de 1988. Assim sendo, percebe-se que a educação contemporânea não deve limitar-se apenas à promoção de habilidades voltadas para o domínio de conteúdos, além disso, deve contemplar uma formação que busque o protagonismo, a criticidade, a autonomia e o engajamento do aluno na vida em sociedade, de maneira individual e coletiva.

Nesse sentido, uma das funções da escola consiste em promover o ensino dos conhecimentos e habilidades necessários para uma vida cidadã, que inclui entender a instituição escolar como um lugar de práticas sociais e democráticas, que respeitem as diferenças, com o objetivo de promover uma educação plena e igualitária. Dessa forma, pode-se afirmar que “o espaço escolar precisa proporcionar ao educando instrumentos teóricos e bases de análises críticas que possibilitem a ele o entrecruzamento dos diferentes conhecimentos adquiridos nos diversos contextos nos quais ele atua” (LIMA, ZANLORENZI E PINHEIRO, 2012, p. 109).

Segundo Libâneo (2013), o objetivo imediato da escola pública é a preparação das crianças e jovens para a participação ativa na vida social, por isso, deve-se lutar por uma escola que vise ao desenvolvimento científico e cultural, preparando os discentes para a vida, para o trabalho e para a cidadania, através da educação geral, intelectual e profissional, uma escola que assegure o desenvolvimento das capacidades e habilidades intelectuais, bem como, a aplicação prática dos conhecimentos na vida escolar e na prática social.

Diante da incomensurável importância da educação para a construção de uma sociedade igualitária e cidadã, é imprescindível que se faça uma retrospectiva da construção do processo educacional no Brasil. Esse recorte histórico embasar-se-á em Grinspun (2006) e, principalmente, em Piletti (2006) segundo o qual a construção do processo educacional no país começou no período colonial com os padres jesuítas que foram quase que, exclusivamente, responsáveis pela educação durante 210 anos.

O autor, destacado acima, acrescenta, ainda, que os jesuítas implantaram as escolas de ler, escrever e contar, dedicando-se à pregação da fé católica e ao trabalho educativo, porém, observa-se que por trás do objetivo aparente de ensinar as primeiras letras e as humanidades, pretendiam na verdade, a submissão à fé católica e aos costumes europeus. Após a expulsão dos jesuítas em 1759, aconteceram reformas com o intuito de melhorar a qualidade do ensino, no entanto, após a saída dos padres do contexto educacional nenhum sistema passou a existir.

Segundo Saviani (2011), quando os jesuítas foram expulsos o somatório de alunos de todas as instituições jesuíticas não atingia 0,1 % da população brasileira, pois, delas, estavam

excluídas as crianças abandonadas, os filhos ilegítimos, mulheres, os escravos, os negros livres, os pardos. Dessa forma, o ensino brasileiro, ao iniciar o século XIX, estava reduzido a pouco mais que nada, em parte como consequência da não mais existência do sistema jesuítico, sem que nada similar fosse organizado em seu lugar.

Com a Constituição de 1824, houve um imperceptível avanço na legislação, uma vez que, foi estabelecida a gratuidade da instrução primária, porém, os interessados tinham dificuldades em encontrar estabelecimentos que oferecessem esse ensino. Em 15 de outubro de 1827 foi criada uma lei que determinava a criação de escolas em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império.

Pode-se dizer que o direito à educação aparece pela primeira vez no art. 150 da Constituição de 1934, uma vez que, ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos, tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, eram algumas das normas obrigatórias do Plano Nacional de Educação, apesar disso, a matrícula limitava-se à capacidade didática do estabelecimento e seleção por meio de provas de inteligência e aproveitamento, ou por processos objetivos apropriados à finalidade do curso. Sendo a gratuidade um direito eliminado pela Constituição de 1937, no Art. 130:

O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar (BRASIL, 1937).

Direito retomado pela Constituição de 1946, quando houve o restabelecimento dos princípios educacionais democráticos. Em 1961 surge a primeira lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024, englobando todos os graus e modalidades de ensino. Sua principal característica foi o ensino inspirado nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana. Na sequência, a Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/71 unificou o primário e o ginásio, modificando a estrutura do ensino que ficou da seguinte forma: primeiro grau com duração de oito anos dedicados à educação geral e segundo grau com duração de três anos obrigatoriamente profissionalizante, sendo que, a partir de 1982, com a Lei nº 7.044, as instituições de ensino ficaram livres para oferecer ou não a habilitação profissional.

A Educação como direito de todos, princípios de igualdade, liberdade, pluralismo, gratuidade do ensino público, garantia de padrão de qualidade, obrigatoriedade, gestão democrática são alguns dos dispositivos educacionais que estão na Constituição de 1988. Nesse sentido, Grinspun (2006, p.136) assevera:

Ressaltamos o art. 214, que proclama o estabelecimento do plano nacional de educação [...] e à integração das ações do poder público que conduzam à erradicação do analfabetismo, à universalização do atendimento escolar, à melhoria da qualidade do ensino, à formação para o trabalho e à promoção humanística, científica e tecnológica do país.

A referida autora, ainda, acrescenta que essa Constituição lutou, permanentemente, pelos ideais de uma educação democrática e consoante com os princípios de uma sociedade mais justa e mais humana e que a LDBEN 9.394/1996 traz muitos pontos novos, tendo a flexibilidade e autonomia como aspectos principais, é uma lei que une os diversos níveis de ensino e suas diferentes modalidades.

Diante do recorte exposto acerca dos dispositivos legais que versam sobre a educação no Brasil, percebe-se que o processo de construção da educação brasileira passou por várias rupturas que prejudicam a efetividade da educação de qualidade na sua totalidade, pois, ainda existem problemas sérios como a evasão escolar.

Segundo dados do segmento Educação, na PNAD Contínua que traçou um cenário do setor educacional em 2019 a necessidade de trabalhar, desinteresse e gravidez são os principais motivos que levam jovens brasileiros a abandonarem os estudos. Dos quase 50 milhões de jovens brasileiros de 14 a 29 anos, aproximadamente 20,2% não completaram o ensino médio, seja por abandono, seja por nunca terem frequentado a escola. São 10,1 milhões nessa situação, entre os quais 58,3% homens e 41,7% mulheres, destes, 71,7% eram pretos ou pardos e 27,3% eram brancos.

Precisar trabalhar foi o motivo apontado por 39,1% dos homens, na faixa de idade citada acima, para terem abandonado os estudos ou nunca ter frequentado a escola, e a falta de interesse consiste na justificativa de 29,2%. Já entre as mulheres 24,1%, apontam a falta de interesse ser a principal razão, destaca-se ainda gravidez 23,8%. Por outro lado, em 2019, mais da metade das mulheres 51,0% passaram a ter, ao menos, o ensino médio completo, enquanto entre os homens esse percentual foi de 46,3%. Contudo, no Nordeste, três em cada cinco adultos 60,1% não completaram o Ensino Médio. Entre as pessoas de cor branca, 57% tinham concluído esse nível no País, enquanto essa proporção foi de 41,8% entre pretos ou pardos.

Os dados apontam também que o atraso ou abandono escolar atinge 12,5% das crianças e adolescentes de 11 a 14 anos e 28,6% dos adolescentes de 15 a 17 anos. Já entre os jovens de 18 a 24 anos, quase 75% estavam atrasados ou abandonaram os estudos, sendo que 11,0% estavam atrasados e 63,5% não frequentavam a escola e não tinham concluído o ensino obrigatório.

Essa pesquisa mostrou, também, em quais tipos de instituições de ensino estudam as crianças e jovens do país. Elencou que a rede pública de ensino é responsável por 74,7% dos alunos na creche e pré-escola, 82,0% dos estudantes do ensino fundamental e 87,4% do ensino médio. Já a rede privada atendeu 73,7% dos estudantes de graduação e 74,3% dos alunos de pós-graduação. Alguns dados positivos são apontados, como: a taxa de escolarização para as pessoas de 6 a 14 anos de idade, em 2019, foi de 99,7%, o equivalente a 25,8 milhões de estudantes. Outro dado positivo, em 2019, 56,4 milhões de pessoas frequentavam escola ou creche.

Depreende-se, portanto, que há muito que se fazer para que se tenha uma sociedade justa e igualitária, pois dentre outros indicadores, a pesquisa mostrou que quase 75% dos jovens de 18 a 24 anos estão atrasados ou abandonaram os estudos. No Brasil, em 2019, havia 11 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade analfabetas, o equivalente a uma taxa de analfabetismo de 6,6%. Dessas pessoas, 56,2% (6,2 milhões) viviam na Região Nordeste e 21,7% (2,4 milhões) na Região Sudeste.

Segundo o IBGE (2020) nota-se que, no Brasil, o analfabetismo está diretamente associado à idade, quanto mais velho o grupo populacional, maior a proporção de analfabetos, em 2019, eram quase 6 milhões de analfabetos com 60 anos ou mais, o que equivale a uma taxa de analfabetismo de 18,0% para esse grupo etário. Ao incluir, gradualmente, os grupos etários mais novos, observa-se queda no analfabetismo, sendo 11,1% entre as pessoas com 40 anos ou mais, 7,9% entre aquelas com 25 anos ou mais e 6,6% entre a população de 15 anos ou mais.

Sendo assim, cabe refletir de que forma os diversos atores envolvidos no processo educacional podem contribuir para a viabilização do acesso, permanência e êxito dos educandos, faz-se imperativo que os direitos garantidos nos dispositivos legais sejam, de fato, efetivados na sua totalidade, como também, a sociedade civil precisa participar de forma mais eficiente no que diz respeito à fiscalização e cobranças quando houver negligências na garantia dos direitos, principalmente, no que diz respeito à educação.

Por fim, ressalta-se que esses foram registros breves, com interrupções e saltos históricos, objetivando mostrar um panorama geral de como, historicamente, foi construído o processo educacional no Brasil. Para maior aprofundamento, recomendamos a leitura da bibliografia indicada.

## PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, FORMAÇÃO E IDENTIDADE DOCENTE

Atualmente, as políticas voltadas para a formação de professores da educação básica e superior têm sido tema recorrente no meio acadêmico devido à necessidade de melhoria na qualidade da educação no país. Acredita-se que um dos meios para viabilizar isso está na formação inicial e continuada dos profissionais, uma vez que, o aprender a ser professor vai além de uma graduação. Esta formação constitui um processo que implica em uma reflexão contínua da prática pedagógica. Requer, também, saberes e identidades docentes construídos na perspectiva do professor intelectual, crítico e reflexivo, como também uma prática docente efetiva.

De acordo com Pimenta (2012), na sociedade contemporânea, cada vez mais, se torna necessário o trabalho dos professores na mediação dos processos constitutivos da cidadania dos educandos para que se viabilize a superação do fracasso e das desigualdades sociais; por isso, os cursos de formação inicial de professores devem ir além de conferir uma habilitação legal ao exercício da docência, devem formar ou colaborar para essa formação. Por esta razão, espera-se que os cursos de licenciatura desenvolvam nos futuros professores habilidades, conhecimentos, valores e atitudes que lhes possibilitem, permanentemente, a construção do saber fazer docente a partir das necessidades e desafios que o ensino, como prática social, lhes coloca cotidianamente.

A profissão docente surge em um dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão sendo colocadas pela sociedade. Nesse sentido, algumas profissões deixaram de existir e outras surgiram nos tempos atuais. Outras se transformaram adquirindo novas características para responder às novas demandas da sociedade, como é o caso da profissão docente que cada vez mais tem papel importante na efetivação do conhecimento, contribuindo para a formação de cidadãos. Sendo que, o professor necessita de uma sólida formação teórica e de uma reflexão crítica, como diz Imbernón (2011, p.41) ao afirmar que:

Trata-se de formar um professor como um profissional prático-reflexivo que se defronta com situações de incertezas, contextualizadas e únicas, que recorre à investigação como uma forma de decidir e de intervir praticamente em tais situações, que faz emergir novos discursos e concepções alternativas de formações. O processo de formação deve dotar o professor de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores.

Quanto à formação do professor, numa perspectiva crítico-reflexiva, Nóvoa (1997) diz que a mudança educacional depende dos professores e de sua formação. Esta deve fornecer aos professores os meios de um pensamento autônomo. Afirma, também, que a formação docente não se constrói por acumulação de cursos ou conhecimento, mas sim através de um trabalho de



reflexibilidade crítica sobre as práticas de construção e reconstrução permanente da identidade pessoal. Assim, entende-se que uma postura inquietante e reflexiva é imprescindível para a construção da identidade docente e para a prática pedagógica.

Pimenta (2012) reforça a ideia quando ressalta que a identidade profissional do professor se constrói a partir da significação social da profissão e da revisão constante dessa construção; da revisão das tradições, assim como, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem com significações, pois o futuro profissional não pode constituir seu saber-fazer senão a partir do seu próprio fazer. É na experiência docente que se adquire autonomia para conduzir a prática docente no dia a dia da sala de aula com contextos tão diversificados.

Sobre este processo de construção, Garcia (2013) diz que o professor é um ser epistemológico, capaz de gerar e contrastar teorias sobre sua própria prática e formação. Um processo que de modo algum é assistemático, pontual ou fruto do improvisado e sim, sistemático e organizado. Assim, a formação de professores deve capacitar para além da aula, não acaba nos professores, devendo haver uma ligação entre a formação inicial e formação permanente.

Dessa forma, refletir sobre os sentidos e os significados do fazer pedagógico é tornar o professor não só produtor de conhecimentos, mas aquele que faz da sala de aula um espaço de práxis docente e de transformação humana. A formação pedagógica, segundo Guimarães (2004), constitui-se num processo que envolve ao mesmo tempo conhecimento, pelo aluno, de aspectos fundamentais da teoria pedagógica e didática e o desenvolvimento do seu modo pessoal de ser professor, em que o ensino é uma atividade na qual os profissionais lidam, frequentemente, com as incertezas, com a singularidade e com o conflito, cujos conhecimentos são produzidos na ação, por meio da reflexão.

O ser professor para Pacheco e Flores (1999), constitui um processo complexo, dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto de aprendizagens e de experiências ao longo de diferentes etapas formativas em que o aprender a ensinar é um processo evolutivo tendo como ponto de partida a experiência adquirida enquanto aluno e o ponto de chegada é a experiência enquanto professor, e que aprender a ensinar é fruto de diversas influências que contribuem para a construção das identidades profissionais.

Vale ressaltar a importância do saber pedagógico que, para Pimenta (2012), é o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua ação docente, ou seja, é o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula, no contexto da escola onde atua. Porém, um dos grandes desafios da educação brasileira não é somente

garantir o acesso da grande maioria das crianças e jovens à escola, mas também permitir a sua permanência numa escola feita para eles, que atenda às suas reais necessidades e as suas aspirações. Sobre isto, Luckesi afirma que:

O acesso e permanência na escola, assim como qualquer nível de terminalidade (em termos de anos de escolaridade), nada significarão caso não estejam recheados pela qualidade do ensino e da aprendizagem, ou seja, pela apropriação significativa de que elevam o patamar de compreensão dos alunos na sua relação com a realidade. Um ensino e uma aprendizagem de má qualidade são antidemocráticos, uma vez que não possibilitarão aos educandos nenhum processo de emancipação (2006, p.65, grifo do autor).

Segundo Libâneo (2009), a escola com a qual sonhamos é aquela que proporciona a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã, ou seja, uma escola que seja um espaço de integração e síntese que tenha o compromisso de ajudar os alunos a tornarem-se sujeitos pensantes, capazes de construir elementos categoriais de compreensão e apropriação crítica da realidade e que promova, efetivamente, a igualdade de condições de escolarização a todos. Nesse sentido, é visível a necessidade de uma escola de qualidade, que forme cidadãos capazes de participar da vida política, social e econômica, ou seja, o ambiente escolar deve ser um lugar de práticas sociais e democráticas, devendo, portanto, proporcionar a formação de seres pensantes, participativos, conscientes de seu papel enquanto cidadão.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Entende-se que o processo de construção da educação brasileira passou por várias rupturas que prejudicaram o avanço e qualidade do ensino e que nem sempre as leis voltadas para a educação foram condizentes com a realidade, tão pouco, viabilizaram plenamente um ensino de qualidade. Dessa forma, a efetivação da função da escola exige políticas públicas que realmente atendam às realidades e carências educacionais nacionais, estaduais e locais. É importante a promoção da formação docente de forma contínua que viabilizem reflexões teóricas e práticas sobre o fazer docente, como também, a construção de momentos de discussões coletivas, de estudo de referenciais teóricos que orientem a prática docente e as intervenções pedagógicas necessárias, diante dos conflitos, incertezas, inquietações e demandas surgidas no dia a dia do chão da escola.

Pode-se dizer que um dos grandes desafios da educação brasileira contemporânea não é somente garantir o acesso das crianças e jovens à escola, mas também, permitir a sua permanência e êxito, numa escola feita para eles, que atenda às suas necessidades reais e aspirações, mais do que nunca, é necessário que a escola assuma sua função básica, que é ensinar os conhecimentos e habilidades necessárias para uma vida cidadã, o que inclui entender

a escola como um lugar de práticas sociais democráticas, voltadas para a diversidade, como também, é urgente que as políticas públicas educacionais sejam de fato concretizadas na sua completude.

São perceptíveis os avanços na área educacional, mas, por outro lado, ainda existem problemas como analfabetismo, retenção e evasão escolar, contudo, a importância da educação para o avanço de uma sociedade é inquestionável, por isso, é essencial a efetivação da função da escola enquanto promotora de emancipação em prol de uma sociedade menos excludente e mais humanitária. Diante de tantos desafios e multiplicidade de saberes, o profissional docente tem função imprescindível na mediação do conhecimento e construção de saberes,

Diante da complexidade e da importância da prática pedagógica, o perfil docente exigido na contemporaneidade, transcende a conotação de professor tradicional, técnico, ou reflexivo, mas aquele que, oportuniza a seus alunos produzir, descobrir e redescobrir o conhecimento. A sociedade mudou e a escola precisa adaptar-se a tais mudanças e superar desafios. Só assim, os atores envolvidos na efetivação do processo de ensino e aprendizagem estarão contribuindo para a formação de identidades discentes autônomas, críticas e atuantes, como também, para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

## REFERÊNCIAS

AGÊNCIA IBGE NOTÍCIAS (Brasil). **PNAD Educação 2019**: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio. <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>. Acesso em 15 de fev. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Atlas, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20/12/1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 13 fev. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1924. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm). Acesso em 18 fev. 2021.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. **Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Império**. Disponível em: [https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei\\_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827). Acesso em: 14 de fev. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1934. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm). Acesso em: 13 de fev. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1937. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm). Acesso em: 13 de fev. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1946. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm). Acesso em: 13 de fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 4.024/61, Brasília, 1961.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 5.692/71, Brasília, 1971.

BRASIL. Lei Nº 7.044 de 18 de outubro de 1982. **Altera dispositivos da Lei nº 5.692/71, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/17044.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17044.htm). Acesso em: 20 de fev. 2021.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 2013.

GRINSPUN, Míriam. P.S. Zippin. **A orientação educacional: Conflito de paradigmas e alternativas para a escola**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores: Saberes, identidade e profissão**. Campinas - São Paulo: Papiros, 2004.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS. **Dicionário Houaiss conciso**. São Paulo: Moderna, 2011. ISBN 8516072894.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. **Educação:2019**. Rio de Janeiro: IBGE,2020.1folheto, color,16 p. ISBN: 978-65-87201-09-2. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101736>.

Acesso em: 08 mar. 2021.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONNI, Marina Maria de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**.5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, M. Fernandes; ZANLORENZI, Claudia M. Petchak; PINHEIRO, Luciana Ribeiro. **A função do currículo no contexto escolar**. Curitiba: Intersaberes,2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudo e proposições. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

NÓVOA, Antônio. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PACHECO, J. Augusto; FLORES, M. Assunção. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto Editora, 1999.

PILETTI, Nelson. **História da Educação no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Editora Ática, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido et al. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

# CAPÍTULO 9

## **NÃO SOU LEMBRADO NA SUA HISTORIA MAS FAÇO PARTE DA SUA GENTE: PARTICIPAÇÃO DE ALUNOS NEGROS DO ESTABELECIMENTO RURAL SÃO PEDRO DE ALCÂNTARA NA CONSTITUIÇÃO DE FLORIANO-PI<sup>1</sup>**

Tamires de Sousa Abreu  
Marilde Chaves dos Santos

### **1. INTRODUÇÃO**

Os desafios enfrentados pela população negra no Brasil são reflexos de um país que escravizou homens, mulheres e crianças negras durante séculos. Os recortes históricos que retratam fatos da vida do povo afro-brasileiro apontam que somente no Século XX os negros passaram a ocupar funções sociais relevantes, deixando evidente que essa etnia ainda é pouco valorizada no contexto histórico e social do país.

No campo da educação temos como fato importante a ser citado a promulgação da Lei do Ventre Livre em 1871, pois foi a partir dela que o Estado Brasileiro passou a se preocupar com a elaboração de projetos voltados para educação institucional dos menores libertos. Ainda assim, podemos dizer que é notável a invisibilidade do povo negro no âmbito educacional por diversos fatores, um deles é que somente um século após a universalização do ensino foi aprovada a lei 10.639/2003, que tornou obrigatória a inclusão da História e da cultura afro-brasileira e africana no currículo das escolas brasileiras. Isso demonstra o quanto ainda é necessário estudos e pesquisa acerca dessa temática.

Diante do que foi exposto, esse texto apresenta os resultados da pesquisa acerca do tema da educação de alunos negros, que tem por título “Vestígios de uma história esquecida: levantamento de dados sobre a trajetória de alunos negros no Estabelecimento Rural São Pedro de Alcântara”, cujo objetivo geral foi investigar a participação dos alunos do Estabelecimento Rural São Pedro de Alcântara na constituição da cidade de Floriano. O estudo propôs como metodologia a pesquisa bibliográfica e documental.

Do ponto de vista bibliográfico a pesquisa baseou-se em autores como Cruz (2009), Silva (2009), Dias (2008), Nunes Filho (2005), Demes (2002) autores dedicaram seus estudos

---

<sup>1</sup> Trabalho realizado através do Programa Institucional de Bolsas da Iniciação Científica da Universidade Federal do Piauí (PIBIC/UFPI), publicado em 09 de novembro de 2020, no XXIX Seminário de Iniciação Científica (SIC) da UFP, premiado no II SIUFPI, na modalidade oral, no eixo da grande área das Ciências Humanas.

a História da educação no Brasil Imperial e à História da Educação no município de Floriano (PI). A parte documental correspondeu à consulta aos assentos de batizados e casamentos nos arquivos paroquiais de Floriano e a site Family Search.

## **2.REVISÃO DE LITERATURA**

Tratar da questão da educação de negros na cidade de Floriano nos remete a revisar a História da Educação no Brasil para compreender como esse segmento social se inseriu nesse processo. Assegurado hoje como direito, somente no Século XIX, o projeto de ensino universal começou a concretizar-se, com as intervenções do Estado para estabelecer a escola elementar, universal, gratuita e obrigatória (ARANHA, 2006, p.199). Destacamos aqui que a cidade de Floriano nasceu em torno de estabelecimento que visava educar filhos de escravizados libertos, também no Século XIX, o que nos levou a estudar a História da Educação no Período Imperial.

As pesquisas em torno da História da educação no Brasil Imperial deixam evidente que a educação da época excluiu pretos, pardos, índios e pobres, dando margem aos reflexos negativos que podem ser notados ainda hoje na educação brasileira. Segundo Cruz (2009), a reparação das injustiças sociais causadas pela escravidão tem como um dos marcos importante a promulgação da Lei do Ventre Livre, pois através dela o Estado brasileiro se obrigou a elaborar políticas sociais que garantissem os cuidados dos menores libertos.

A criação de estabelecimentos de ensino para acolher crianças foi uma das saídas utilizadas com a finalidade declarada de educar religiosa, física e moralmente, dando importância também à instrução primária. Considerada uma ferramenta de construção cultural, a educação ganhou espaço no período imperial com o objetivo de reeducar culturalmente os negros recém-saídos da escravidão visando forjar, entre aqueles recém-saídos do mundo da escravidão, inclinações ao trabalho cuja sustentação residiria numa suposta “educação moral e religiosa, em uma instrução primária e agrícola dos menores” (SILVA, 2009, p.1). Dentro desta lógica é que foi criado no Piauí o Estabelecimento Rural São Pedro de Alcântara.

Para entender como esse estabelecimento foi implantado em Floriano, revisamos a história da província do Piauí, a qual tem seu processo de formação baseado em atividades agrícolas e na pecuária. Segundo Dias (2008, p. 22), “os D’Ávilas foram ampliando seus domínios e instalando suas fazendas e currais sertão adentro. Com suas bandeiras ultrapassaram fronteiras e penetraram o solo piauiense”, dando-se início ao povoamento território piauiense.

No âmbito do processo da História do Piauí a educação tem relevo no desenvolvimento da cidade de Floriano, localizada no Sul do Piauí. Segundo Demes (2002), essa cidade nasceu

sob a égide da educação, já que o estabelecimento Rural São Pedro, destinado ao ensino de menores libertos, foi a gênese dessa localidade.

Os estudos realizados acerca da construção do Estabelecimento Rural, apontam como figura de destaque o engenheiro agrônomo Francisco Parentes, que conseguiu, junto ao Governo Imperial, autorização para desmembrar terras das fazendas nacionais, pertencentes ao distrito de Nazareth para fundar tal estabelecimento, cuja condição era “educar *physica*, moral e religiosamente os libertos das ditas fazendas, que forem menores e os filhos das libertas nascidos depois da promulgação da Lei de 28 de setembro de 1871” (DEMES, 2002, p. 79). Assim, o documento com a citada autorização data de 10 de setembro de 1873. Em torno desse estabelecimento, desenvolveu-se a Vila da Colônia e em 1897 essa vila foi elevada à condição de cidade, com o nome de Cidade de Floriano. Para povoar a cidade foram deslocadas famílias das cidades do entorno, bem como da localidade Manga, onde existia a Igreja de Nossa Senhora da Conceição da Uíca e cujos acervos documentais pertencem atualmente à Diocese Floriano.

Na cidade de Floriano ainda se conserva o prédio onde funcionou este estabelecimento. Sobre seu funcionamento, encontraram-se mapas de registros de matrículas correspondentes aos anos 1874 e de 1875.

Foto 01: Prédio onde funcionou o Estabelecimento Rural São Pedro de Alcântara



Fonte: <https://storage.stwonline.com.br/180graus/uploads/ckeditor/pictures/639499/terminal-1.jpg>

Ver-se assim, que a cidade de Floriano é tributária de um estabelecimento educacional para libertos. Logo, deduz que houve um contingente de ex-escravizados que passaram a fazer parte da comunidade local e que por isso fazem parte da história da cidade, mas que a eles não são dados destaques na historiografia.



### 3. METODOLOGIA

Como procedimento metodológico utilizamos a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. Para Gil (2008, p. 45), os dois procedimentos são parecidos, mas se diferem pela natureza das suas fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica debruça-se sobre materiais elaborados por outros autores “a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”.

Do ponto de vista bibliográfico, a pesquisa em tela utilizou como referência teórica autores que dedicaram suas pesquisas a história da educação dos negros no Brasil Imperial, dando destaque aos estudos sobre o Estabelecimento Rural São Pedro de Alcântara e a participação dos alunos desta instituição educacional para a formação da cidade de Floriano. De um dos autores consultados, Demes (2002), recuperamos um mapa de matrículas do Estabelecimento, correspondentes aos anos de 1874 e de 1875. O critério de busca foi a legibilidade dos dados dos alunos, visto que são mapas manuscritos.

Para procedermos à pesquisa documental selecionamos as cidades de Floriano, Oeiras e Nazaré do Piauí para consultarmos os arquivos paroquiais referentes a batismos e casamentos que correspondessem aos alunos encontrados no mapa de matrículas. Em virtude do cenário pandêmico causado pela Covid-19<sup>2</sup>, não foi possível visitar a igreja de Nazaré do Piauí-PI.

Na igreja matriz de Nossa Senhora da Vitória localizada na cidade de Oeiras, foram feitas três visitas, sendo que na última fomos informados que os registros datados de 1860 a 1899, que eram de interesse da pesquisa, não estão disponíveis para consultas por já estarem muito danificados e não existirem cópias digitalizadas desses documentos.

Em compensação, na Igreja Matriz de São Pedro de Alcântara, localizada na Cidade de Floriano, foram realizadas um total de cinco visitas que possibilitaram acesso aos documentos procurados. Foram consultados livros de assento de batismos e casamentos entre 1863 e 1899. Estes livros pertenciam à Igreja Nossa Senhora da Conceição da Uíca, da freguesia da antiga Vila da Manga, cuja sede foi transferida para o que depois veio a ser a cidade de Floriano.

Além das buscas em arquivos paroquiais, procurou-se acesso a sites de arquivos on-line. Um desses sites foi Family Search (Familysearch.org), que disponibiliza certidões de

---

<sup>2</sup> A pesquisa iniciou-se em agosto de 2019 e seria concluída em agosto de 2020, mas em virtude do contexto pandêmico sofreu alteração em seus procedimentos, restringindo-se as cidades pesquisa e bem como ampliando o seu término para outubro de 2020.

nascimento, casamento, óbito e batismos, mas sem os retornos esperados, pois os arquivos referentes ao Piauí ainda não estão indexados e por isso precisa-se de mais tempos para verificar todas as imagens microfilmadas.

#### **4. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Com os estudos realizados do início do segundo semestre de 2019 a fins do primeiro de 2020, foi possível encontrar vestígios históricos que remetem a importância do Estabelecimento Rural São Pedro de Alcântara na criação da cidade de Floriano-PI, bem como da presença dos libertos. Como já fora citada anteriormente, somente em meados do século XIX, os projetos de universalização da educação começaram a ser colocados em prática. A elaboração desses projetos visava contemplar território nacional, dando margem a criação do Estabelecimento Rural na província do Piauí.

Essa instituição, segundo Nunes Filho (2006, p.70), “tinha como finalidade acolher ingênuos, libertos e menores, que receberiam, nessa casa educação física, moral e religiosa, instrução primária, artes, técnicas industriais e zootécnicas”. A fim de encontrar pistas sobre os alunos que frequentaram esse estabelecimento, buscamos através de pesquisa documental dados pessoais desses atores sociais. As pesquisas realizadas possibilitaram acesso a informações individuais de cada sujeito.

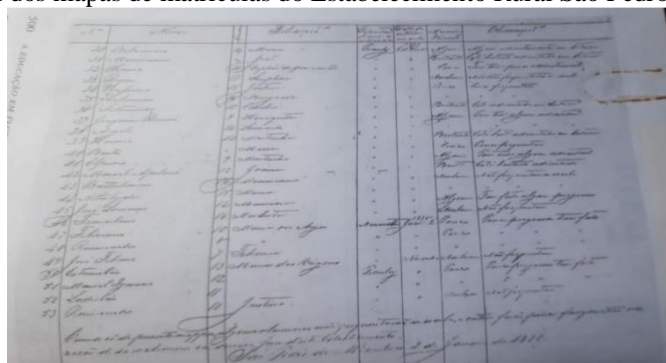
Assim, cabe dizer que a educação técnica do Estabelecimento contribuiu com os avanços econômicos da província piauiense e posteriormente deixou suas marcas na base da agricultura e da indústria florianense. Desse modo, vale enfatizar que os alunos negros do Estabelecimento Rural São Pedro de Alcântara tiveram papel imprescindível no desenvolvimento de técnicas agrícolas e industriais para o avanço de Floriano enquanto cidade.

Estão dispostas nas subseções a seguir, as análises do mapa de matrículas e dos registros paroquiais.

##### **4.1 MAPAS DE MATRÍCULAS**

Os mapas de matrículas encontrados em Demes (2002), permitiram acesso a dados pessoais dos alunos matriculados no Estabelecimento Rural São Pedro de Alcântara. Nos mapas de matrículas datados de agosto de 1874 a dezembro de 1875 e assinado em 1876, foram encontrados prenome de alunos, acompanhado da idade, nome do pai ou da mãe, distrito onde nasceram, ano em que foram matriculados, aproveitamento e observações sobre o desempenho dos alunos.

Foto 02: Um dos mapas de matrículas do Estabelecimento Rural São Pedro de Alcântara



Fonte: Demes (2002, p. 500)

Ao serem transcritos, podemos ler as informações colocadas no quadro a seguir:

Quadro 1: Transcrição de um dos mapas de matrículas encontrados

N <sup>o</sup>	Nome	Idade	Filiação	Distrito	Ano de Busca	Aproveitamento	Observação
30	Belarmine	14	Maria	Pauhy	*	Algum	Algum adiantamento em Lettura
31	Maximiano	14	João	*	*	Bastante	Está bastante adiantado em Lettura
32	*	10	Céfia de pai e mãe	*	*	Pouco	Tem tão pouco adiantamento
33	Pique	17	*	*	*	Nenhum	Não tem frequentado a aula
34	*	15	*	*	*	Pouco	Pouco frequente
35	*	14	Margarida	*	*	*	*
36	Saturnino	10		*	*	Bastante	Está adiantado em leitura
37	Joaquim *	9	Henriqueta	*	*	Algum	Tem tão Algum adiantamento
38	*	14		*	*	*	*
39	*	12	Martinha	*	*	Bastante	Está adiantado em leitura
40	Pente	14	Maria	*	*	Pouco	Pouco frequente
41	Espite	9	Martinho	*	*	Algum	Tem tão algum adiantamento
42	Almael	12	Joana	*	*	Bastante	Está bastante adiantado
43	Barthelemeu	16	Maximiana	*	*	Nenhum	Não frequentou a escola
44	*	15	Maria	*	*	Algum	Tem feito algumas perguntas
45	José *	12	*	*	*	Nenhum	Não frequentou
46	*	16	Néberta			Nenhum	Não frequentou
47	*	10	Maria dos anjos	Nazareth	1873	Pouco	Poucas perguntas tem feito
48	*	5	*	*	*	Pouco	*
49	*	7	*	*	*	*	*
50	*	13	Maria da...		Novembro	Nenhum	Não frequentou
51	Manoel *	12		Nazareth		Pouco	Poucas perguntas tem feito
52	*	11	*	*	*	*	*
53	Raimundo	10	Justina	*	*	Nenhum	Não frequentou

Fonte: Demes (2002)

Da análise do mapa de matrículas podemos perceber que os alunos do Estabelecimento Rural se encontravam na faixa etária de 07 a 19 anos de idade. Com base nesta informação presume-se que neste mapa, os alunos beneficiados foram os filhos de escravizados libertos pela Lei do Ventre Livre, nº 2040 de 28 de setembro de 1871 e estavam matriculados de acordo com as finalidades do Estabelecimento que eram: educar física e moral e religiosamente os

libertos das ditas fazendas, que forem menores e os filhos das libertas nascido depois da promulgação da Lei de 28 de setembro de 1971” (DEMES, 2002, p. 78).

Com relação ao aproveitamento destes alunos, considerando os dados constantes, de uma forma geral nos três mapas de matrículas, podemos dizer que de um total de 65 alunos matriculados, 70% tiveram algum ou bastante aproveitamento e 30% tiveram pouco ou nenhum aproveitamento. Sendo que, os que tiveram pouco ou nenhum aproveitamento, ou eram menos assíduos ou não frequentavam a escola e, os que tiveram algum ou bastante aproveitamento apresentavam adiantamento em leitura ou eram participativos nas aulas.

Destinado ao ensino de primeiras letras e a técnicas agrícolas, o estabelecimento constava em seu quadro de matrículas 65 alunos, sendo 12 do sexo feminino e 53 do sexo masculino. Ver-se que a maioria dos alunos era do sexo masculino, mas não se sabe os motivos dessa diferença. Para Cruz (2009), a escola do século XIX pode ser caracterizada como uma instituição que transitava entre a continuidade do ambiente doméstico e a consagração de um modelo institucional que substituíu o papel desempenhado pela família na função de transmissão dos saberes. Então, as práticas educacionais durante o Império priorizavam a instrução dos meninos.

Ainda no mapa de matrículas do Estabelecimento Rural São Pedro de Alcântara, foram encontrados alguns alunos que possivelmente fossem irmãos, como por exemplo, no mapa 01 consta uma aluna por nome de Quitéria de 17 anos e Silvério de 10 anos, aparecem como filhos de Maria dos Anjos, mas devido à ausência de sobrenome e outras informações, não é possível afirmar com convicção que ambos fossem realmente irmãos.

Outro ponto a ser destacado é que no quadro da tabela que traz a filiação dos educandos, a maioria dos alunos e alunas apareciam sob responsabilidade da mãe. Assim torna-se importante reiterar a afirmação de Cruz (2009), na qual ela pontua que “[...]a herança da condição escrava ocorria pela maternidade e não pela paternidade”. Esta afirmação nos atenta ao fato de que a condição de livres dos alunos e alunas do Estabelecimento Rural havia sido herdado de suas progenitoras e conforme se confirma essa condição no Decreto nº 5392 de 10 de setembro de 1873 que autoriza o funcionamento do Estabelecimento (DEMES, 2002, p. 79).

#### **4.2 OS ARQUIVOS PAROQUIAIS DA CIDADE DE FLORIANO (PIAUI).**

No decorrer das pesquisas documentais, foram encontrados mapa de matrículas, batismos e certidões de casamento que datam de 1870 em diante. Todos os documentos

paroquiais encontrados estão arquivados na secretaria paroquial da Igreja Matriz de São Pedro de Alcântara na cidade de Floriano.

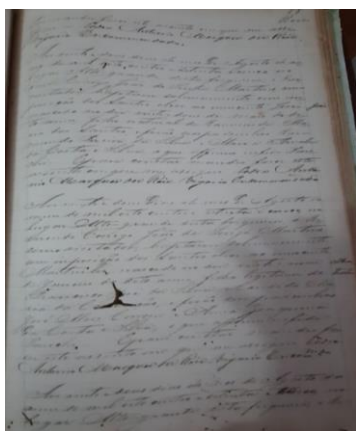
Foto 03: Arquivos paroquiais da cidade de Floriano (PI)



Fonte: arquivo das pesquisadoras (2020).

Entre os assentos dos anos pesquisados foram encontrados coincidência de nomes entre os batizados e os alunos matriculados, mas não é possível afirmar que estes alunos são os mesmos. Abaixo foram feitas transcrições de alguns registros de batismo.

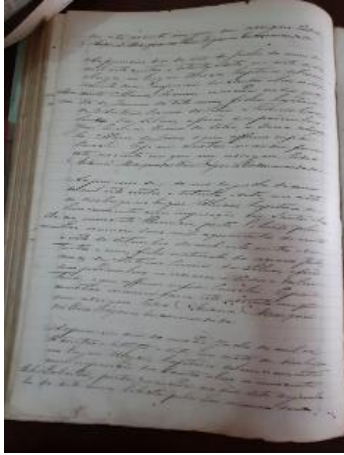
Foto 04: Assento de batismo de 1875



*As vinte e dois dias do mês de Agosto do ano de mil oitocentos e setenta e cinco no lugar Alto-grande desta freguesia e reverendo \* João de \* Martins como \* batizei solenemente com imposição dos santos oleos e innocente Martinho nascido no dia vinte e nove de janeiro deste ano, filho legitimo de Francisco José da Silva e Cândida Maria da Conceição e foram ser padrinhas José Alves Correia e Anna Joaquina da Costa e Silva e que afirma infanda parochi. E para constar mandei fazer este assento no que me assigno. Padre Anténio Marques dos Reis Vigário encomendado.*

Fonte: Arquivo da Diocese de Floriano

Foto 05: Assento de batismo de 1877



*Se primeiro dia de mês de junho de ano de mil e setecentos e setenta e seta \* em lugar Uhuca batizei solemnemente e innocente Florença preto, liberto pela lei número dois mil e quarenta de vinte e oito de setembro de mil e setecentos e setenta e um, filho natural da escrava Juliana de Antônia Pereira da Silva, e foram ser padrinhos os escravos Pedro e Valentina, que afirma infunde parochi. E para constar mandei fazer este assento em que me assigne. Padre Antônia Marques dos Reis. Vigário encommendado.*

Fonte: Arquivo da Diocese de Floriano

Através delas comparamos as informações pessoais dos documentos paroquiais e com os mapas de matrículas. Nesse cruzamento foi possível identificar quais as principais informações contidas nas certidões de batismo da década de 1880. Nesses registros são encontrados dados como data e local do batismo, o nome do batizando, data de nascimento, filiação, grupo étnico, condição de livre, nome dos padrinhos e em alguns casos o nome dos donos da mãe, caso esta fosse escrava. Esses elementos serviram como base para comparar estas informações com as que se encontram inclusas nos mapas de matrícula. Adiante foram registrados os nomes que coincidem nas matrículas e nos registros de batizado.

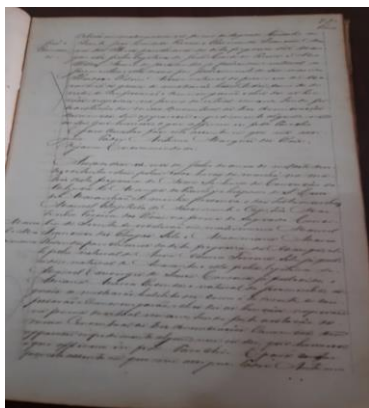
Quadro 02: Nomes coincidentes no mapa de matrículas e nos registros de batizados.

Nome	Filiação/batismo	Filiação/Mapa de matrículas
Adão	Filho natural da escrava de Pedro José Ferreira	Órfão de pai e mãe
Manoel	Filho natural da escrava Antônia, pertencente a Pedro José Ferreira	Não foi possível identificar
Martinho	Filho legítimo de Francisco José da Silva e Cândida Maria da Conceição	Raimunda
Joaquim	Filho legítimo de Martinho e Joaquina Maria de Jesus	Henriqueta
José	Filho legítimo de Leonardo José de Macedo e Antônia Maria da Conceição	Não foi possível identificar

Fonte: arquivo das autoras (2020)

Os nomes da tabela acima apareceram tanto nos batismos quanto nos mapas de matrículas que passaram por análise. E o mesmo ocorreu com os primeiros assentos de casamento que constam nos Livros do acervo da paróquia. Abaixo foram transcritos dois registros de casamento em que os nomes coincidem com os dados de matrícula. Mas devido à falta de informações complementares, como nome completo do aluno e do seu responsável nos mapas, não é possível afirmar que estamos tratando das mesmas pessoas.

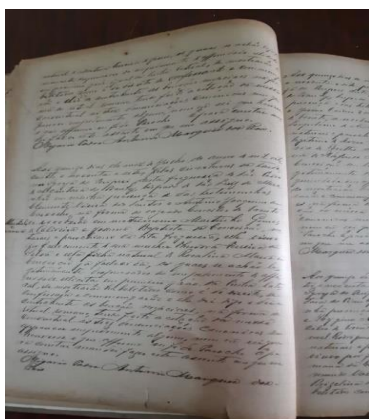
Foto 05: Assento de casamento de 1872



*As nove dias de mês de Junho de ano de mil e setecentos e setenta e dois pelas nove horas da manhã na matriz desta freguesia de nossa senhora da conceição da Manga de Pauhy e bispado de São Luiz de Maranhão, na minha presença e das testemunhas Mancel Baptista de nascimento e Martinho Pereira dos Reis na forma de sagrado concílio de Trento se receberam em matrimonio Mancel Francisco das Chagas \* e Maximiana Maria \*, parquianos da dita freguesia da Manga, ele filho natural de Anna Maria Ferreira já falecida, natural de Amarante, ela filha legitima de Mancel Enrique de Sousa Carneiro já falecido, e Adriana Maria \* e natural de \* habilitados como é de direito se confessaram e comungaram lhes dei a bênção nupcial na forma de ritual romano, tendo feito a intenção da missa as três denúncias canônicas nem appareceu impedimento algum nem eu sei que heuvesse e qual afirme infide parochi. E para constar mandei fazer este assento. ne que me assigne Padre Antonio Marques dos Reis. Vigário encamendado.*

Fonte: Arquivo da diocese de Floriano

Foto 06: Assento de casamento de 1897



*As quinze dias de mês de junho de ano de mil e setecentos e noventa e sete, pelas cinco horas da tarde, na matriz desta freguesia de São Pedro de Alcântara de Pauhy e bispado de São Luiz de Maranhão, em minha presença e Clemente Vieira dos Santos e Antonio Joaquim de ..., na forma de sagrado concílio de Trento, se receberam e matrimonio Martinho Gomes Oliveira e Joana Baptista da Conceição, naturais e parquianos da dita freguesia, ele viúvo pelo falecimento de sua mulher Theodora Pereira da Silva, e ela filha natural de Rivalina Maria da conceição já falecida, os quais se achão legitimamente dispensados de impedimento de afinidade lícita em primeiro grau, se mostraram habilitados como é de direito, se confessaram e comungaram, lhes dei a bênção nupcial na forma de ritual romano, tendo feito a intenção da missa como ritual as três denúncias canônicas nem appareceu impedimento algum nem eu sei que heuvesse, e que afirme infide parochi. E para constar faze esse documento em que me assigne. Vigário Padre Antonio Marques dos Reis.*

Fonte: Arquivo da diocese de Floriano

De acordo com as análises feitas, conseguimos observar que os nomes que constam nos mapas de matriculas aparecem com maior frequência nos registros de casamento, isso acontece tanto no nome dos alunos quanto no nome dos seus responsáveis. A foto 06 traz o registro de casamento de Martinho com Joana, notou-se que ambos prenomes aparecem no quadro 01 como pais de alunos.

Diante destas informações poderíamos apontar estes sujeitos como atores sociais que formaram e desenvolveram a cidade de Floriano (PI). No entanto, ainda são poucas as pesquisas sobre a participação dos negros na formação da cidade de Floriano, por conta disso contamos

com poucos matérias teóricas que possam preencher as lacunas que ficam em torno da contribuição direta de homens e mulheres negras na criação dessa cidade.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se pode constatar, o projeto que deu origem ao Estabelecimento Rural São Pedro de Alcântara destinava-se ao ensino de práticas agrícolas e ao desenvolvimento em primeiras letras para libertos a partir da Lei de 28 de setembro de 1871. Nesse particular, pudemos constatar o legado do alcance desse intento, pois os mapas de matrículas, ao avaliar o desempenho dos alunos se referem a alunos que desenvolveram habilidades de leituras. Como relação à preparação para o trabalho, os mapas referem-se também a habilidades de costura. Ainda que a quantidade de alunos beneficiados seja pequena comparados ao número de pessoas escravizados constantes no inventário da Companhia de Jesus na área que englobaram a área do Estabelecimento (498), certamente teve impacto no cotidiano da cidade. Ainda que não tenha sido possível recuperar a trajetória desses alunos, a criação do Estabelecimento contribuiu para que Floriano seja atualmente um polo educacional do Piauí. Por inferência, podemos dizer que esses indivíduos com certo nível de leitura tenham sido importantes na organização da cidade que estava nascendo.

É possível afirmar o bom estado de conservação dos livros de assentos consultados, que datam do Século XIX e que é preciso uma ação da UFPI no sentido de ajudar a catalogar e conservar tais documentos que compõem o acervo histórico da cidade. Nos documentos já tratados foi possível encontrar uma quantidade de significativas de pessoas registradas como “negros”, “molatos”, “pardo”, “escravo de fulano”, bem maior do que as registradas como “brancas”, o que se constitui em indício de participação dessa etnia na história da cidade. Esse indício aponta para a necessidade de pesquisadores aprofundarem mais nas pesquisas sobre a formação do florianense, uma vez que a história da cidade dá mais ênfase à presença de imigrantes brancos na constituição do município.

## REFERÊNCIAS

A IGREJA DE JESUS CRISTO DOS SANTOS DO ÚLTIMO DIA. **FamilySearch**. 2019. Descubra sua história da família por meio de registros históricos. Disponível em: <https://www.familysearch.org/pt/>. Acesso em: 10 ago. 2020.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da educação e pedagogia: Geral e do Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006.

CRUZ, Mariléia dos Santos. A educação dos negros na sociedade escravista do Maranhão provincial. Revista **Outros tempos**. Dossiê escravidão. Maranhão. v.6. n.8. p. 110-129.



Dez/2009. Disponível em: [https://www.outrostempos.uema.br/vol.6.8.pdf/Marileia\\_Cruz.pdf](https://www.outrostempos.uema.br/vol.6.8.pdf/Marileia_Cruz.pdf). Acesso em: 07 jun. 2020.

DEMES, Josefina. **Floriano: sua história, sua gente**. Teresina: Halley, 2002.

DIAS, Cid de Castro. **PIAUHY das origens à nova capital**. Ed.1 Teresina: Editora Ltda, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas S.A, 2002.

NUNES FILHO, Djalma José. **A importância de uma escola para a história de uma cidade: do Estabelecimento Rural São Pedro de Alcântara à criação da cidade de Floriano (1873 a 1897)**. [Dissertação de Mestrado. 130 f. il.] Fortaleza, 2005.

SILVA, Mairton Celestino da. **UMA MÃO PARA BATER, OUTRA PARA EDUCAR: O Colégio Agrícola de São Pedro de Alcântara e as discussões em torno da mão-de-obra escrava no Piauí**. ANPUH – XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Fortaleza, 2009

**Manuscritos- Arquivos da secretaria paroquial da Igreja Matriz de São Pedro de Alcântara na cidade de Floriano-PI.**

# CAPÍTULO 10

## EDUCAÇÃO CONFSSIONAL EM FLORIANO (PI): A CRIAÇÃO DO EDUCANDÁRIO “SANTA JOANA D’ARC” (1950 - 1970)

Jozeane Lucas de Almeida  
Marilde Chaves dos Santos

### INTRODUÇÃO

A busca por vestígios do passado constitui-se em algo imprescindível para os indivíduos, pois através dela podemos compreender as raízes de nossa identidade, bem como entender de onde viemos e analisar o resultado de nossas ações no decorrer do tempo. Nesse exercício de compreensão de nossa história, a educação possui um lugar de destaque, pois ela é um elemento formativo de um povo e de uma cultura. Através da educação são disseminados não só conhecimentos, mas também valores, crenças e costumes que irão dar peculiaridades e diferenças a determinadas sociedades.

No caso da sociedade brasileira e em particular a nordestina, há um traço marcante em sua formação, que é o aspecto religioso. Cabe lembrar que nossa nação foi fundada em bases católicas, cujos fundamentos influenciaram os aspectos sociais, culturais e educacionais ao longo de nossa história. Durante muito tempo o catolicismo foi a religião oficial do Brasil e a educação dos brasileiros voltava-se para a formação de um homem com valores cristãos. Neste intuito, foi a Igreja Católica a primeira a organizar um modelo de educação formal.

Assim, este texto é um recorte de uma pesquisa sobre a História de uma escola que tem relação com a Igreja Católica em Floriano (PI), o Educandário Santa Joana D’arc. Ele foi escolhido como campo a ser pesquisado pela sua longa trajetória na cidade, por ter uma vertente religiosa e possuir prestígio cultural na cidade<sup>3</sup>. Traz como problemática o contexto do surgimento de uma escola confessional católica em Floriano (PI). E tem como um de seus objetivos específicos situar o contexto social e educacional de Floriano entre as décadas de 1950 e 1970, cuja discussão é feita no presente texto.

O estudo proposto inscreve-se no campo da História da educação, visto que esse campo tem como papel importante na formação de educadores e também na formação do cidadão, pois

---

<sup>3</sup> Informamos que o uso do nome do estabelecimento está respaldado na aprovação do Projeto de Pesquisa pelo Conselho de Ética do Campus da Universidade Federal do Piauí, CAAE nº 26712019.2.0000.5660.

ajuda a resgatar o sentido de identidade de um povo. Reveste-se de relevância social, pois ao buscar vestígios do contexto histórico do surgimento das escolas confessionais de Floriano-PI, retratam o contexto em que se deu a implementação destas instituições e para isso, pretendeu-se fazer uso da memória dos sujeitos como fontes orais a fim de contribuir para a compreensão da História da Educação local.

O recorte aqui apresentado tem por base autores como Magalhães (2007), Nosella e Buffa (2005), Brito (1996), Silva (2010) e Demes (2002), entre outros, cujas contribuições estão expressas a seguir.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

Resgatar a história de uma instituição de forma acadêmica, requer adentrar nos referenciais teóricos que se debruçam sobre a área, por isso, este tópico aborda a temática das Instituições Escolares e sobre as Escolas Concessionárias.

## **INSTITUIÇÕES ESCOLARES: UMA PERSPECTIVA TEÓRICA DO CAMPO DE PESQUISA**

O estudo das instituições escolares diz respeito às pesquisas históricas sobre os aspectos que permearam o surgimento da escola, através de fontes concretas e da memória dos atores que foram importantes para a instalação ou/e teve sua história entrelaçada à história da instituição. (MAGALHÃES, 2007).

Consta-se que a pesquisa na história das instituições escolares teve grandes dificuldades para se tornar fixa em meio aos outros temas pesquisados. Como o contexto social da época em que houve a expansão dos programas de pós-graduação, sendo marcado por grandes acontecimentos dos governos militares, Nosella e Buffa (2005), apontam que viu-se a necessidade de buscar investigar a proporção dos eventos para o meio educativo com temas como sociedade de classes, formação de professores, democratização da escola e a organização escolar eram os mais legítimos entre outros eram mais populares, com isso as pesquisas em instituições escolares ficavam em segundo plano, senão ausente.

Até em meados de 1990 com a consolidação da pós-graduação é a ampliação dos mais variados temas de pesquisa, ampliou-se ainda mais a linha de investigação, porém, não foi aceita por todos os teóricos a pesquisa acerca das instituições escolares, uma vez que, para eles estava apenas ocorrendo uma separação de partes constituintes de um todo, por outro lado, o aspecto benéfico é que há uma variedade maior do que pesquisar o que resulta em múltiplos conhecimentos acerca dos diversos tópicos, uma vez que nessa perspectiva, “são privilegiados temas como cultura

escolar, formação de professores, livros didáticos, disciplinas escolares, currículo, práticas educativas, questões de gênero, infância e, obviamente, as instituições escolares”. (NOSELLA; BUFFA, 2006 p. 3). Por conseguinte, o estudo da história das instituições escolares acaba por ganhar interesse de pesquisadores.

Pode-se dizer que a pesquisa da história da instituição é uma área complexa, pois na junção das memórias dos sujeitos pode encontrar ideias ou memórias diferentes sobre o mesmo período em que se investiga, visto que pertence a perspectivas diferentes sobre as práticas que funcionou naquele local, o que resultará em muitos dados. Cabe então ao pesquisador categorizar as fontes e dados para que possa ter uma compreensão evidente dos resultados.

### **ESCOLAS CONFESSIONAIS NO PIAUÍ: BREVES APONTAMENTOS**

As instituições educacionais religiosas estão enraizadas na história brasileira desde a sua colonização, decorrentes do trabalho dos padres jesuítas. Por conseguinte, no Piauí não foi diferente, uma vez que as primeiras formas de educação existentes surgiram através das ações jesuíticas, que ao desenvolverem sua ação de catequização, também o fizeram através da instrução. Nesse sentido, autores como Brito (1996) fazem referência ao trabalho desses religiosos também no Piauí.

Cabe destacar que a história da colonização do território piauiense está relacionada ao ciclo do gado. E que à proporção em que os criados de gado iam adentrando no sertão nordestino, a eles se seguiam os religiosos que também erguiam igrejas que serviam de referências para os núcleos de povoação. Então, não era raro ocorrer a existência de fazendas de gado que pertencessem à Igreja Católica. Com a subsequente transformação dessas fazendas em vilas e depois em cidades, compreende-se que as iniciativas de se oferecer instrução, viesse dos religiosos dessa instituição. Contudo, era difícil consolidar as iniciativas na área de educação. Nesse sentido é importante salientar que apesar dessa afiliação religiosa, as primeiras escolas públicas a qual a literatura da área faz referência, foram criadas na Capitania do Piauí pelo Estado, como afirma Brito (1996), ao destacar que:

A omissão dos Jesuítas em relação ao ensino de primeiras letras na Capitania levou o Rei a criar, por Alvará de 03 de maio de 1757, duas escolas de instrução primária na Vila da Mocha: uma para meninos e outra para meninas. A escola para meninos deveria ensinar a ler, escrever e contar, além de princípios cristão” (BRITO, 1996, p.15).

É visto que mesmo sendo uma escola instituída pelo Estado, não deixava de ter uma preocupação com a formação religiosa, pois o que viria a ser o currículo dessa escola, trazia ao lado de elementos de leitura e escrita, o ensino dos princípios cristãos. Dentro dessa importância

dada à formação religiosa, se percebe que no século XIX, a implantação de colégios confessionais foi muito recorrente. Nesse sentido, "o primeiro colégio confessional que se instalou no Piauí, neste período de estruturação não é curiosamente de orientação católica, como aconteceu em outros Estados da Federação, mas de orientação evangélica" (BRITO, 1996, p.39). Assim, apesar de os padres católicos serem os primeiros a se instalarem no estado, as escolas formais que surgiram inicialmente eram por parte de religiosos de outras congregações.

Sobre a forma como se deu a criação de escolas confessionais no estado em questão, Silva (2010) explica que no Piauí a educação não se propagava da forma que acontecia nos outros estados, e com a chegada desses religiosos, foram surgindo na primeira metade do século XX, várias escolas confessionais pelo estado.

É importante lembrar que a fundação e a manutenção dos colégios confessionais, no cenário espacial e social piauiense, em meados do século XX, se fez por meio da ação direta da Diocese com auxílio de várias Congregações Religiosas, principalmente, da Congregação da Companhia de Jesus (Jesuítas), Congregação Franciscana dos Capuchinhos (Capuchinhos) e a da Congregação das Irmãs dos Pobres de Santa Catarina de Sena (Catarinas). (SILVA, 2010. P.35)

A autora supracitada ainda menciona que as escolas confessionais católicas do Piauí foram estruturadas de acordo com a Congregação Religiosas presentes em nosso território, em alguns exemplos os Jesuítas e Capuchinhos cuidava da educação da parcela masculina, enquanto as irmãs da educação da parcela feminina.

Considerando as relações entre a educação e as questões sociais, tem-se que a cidade de Floriano reflete essas relações, uma vez que esta surgiu em função de um estabelecimento de ensino que tinha finalidade de educar os menores libertos pela Lei do Ventre Livre, o Estabelecimento Rural São Pedro de Alcântara, fundado em 1873, como afirma Demes (2002). Dessa maneira a cidade de Floriano foi criada em 1897 e à medida em que a cidade foi se desenvolvendo novas escolas foram surgindo.

Para a mesma autora, foi somente a partir de 1949, por decisão do Padre Pedro da Silva Oliveira, que se implantou a primeira escola confessional católica em Floriano. Isso ocorreu por não haver ainda nenhuma escola confessional funcionando na cidade e dessa forma o religioso comunicou ao Bispo da época, Dom Expedito Lopes, que residia na Diocese de Oeiras, seu desejo de trazer para Floriano uma Congregação religiosa com o objetivo de instruir as crianças na doutrina da Igreja. Católica. A autora em questão acrescenta que:

Dom expedito não só aprovou a pretensão do piedoso vigário como empenhou-se junto a Dom Inocêncio López Santamaría, bispo da Prelazia de Bom Jesus do Gurgueia residente em São Raimundo Nonato, co-fundador da Congregação das Irmãs Mercedárias Missionárias do Brasil, objetivando a fundação de uma casa religiosa

nesta cidade. Por sua vez, Dom Inocência levou ao conhecimento da Madre Lúcia Etchepare, fundadora da mencionada Congregação, também à época residindo em São Raimundo Nonato, o propósito de Dom Expedito, e da força desses entendimentos nasceu o Educandário Santa Joana D'arc, ficando, todavia, acertado que as Irmãs só assumiram essa missão no ano seguinte ao da criação do citado estabelecimento. (DEMES, 2002, p.535)

Dessa forma, em 01 de março de 1951, o Educandário Santa Joana D'arc se instala na cidade de Floriano, apresentando-se como uma instituição que faz parte da história da cidade, pois foi responsável pela formação de várias gerações da sociedade. Tendo esse traço característico, é importante compreender como instituições escolares desta natureza funcionavam para tentar compreender qual as implicações de sua ação na sociedade local.

## OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O texto em tela apresenta parte de uma pesquisa que por sua abordagem caracteriza-se como qualitativa, uma vez que “[...] ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. (MINAYO, 2009, p. 21).

Quanto aos objetivos, a pesquisa classifica-se como descritiva (GONSALVES, 2007), pois o estudo descreveu as características do objeto em questão. Para a mesma autora, estão entre as pesquisas descritivas também aquelas que pretendem descobrir relações entre as variáveis.

A pesquisa teve como campo uma escola confessional da cidade de Floriano, o Educandário Santa Joana D'arc, fundada em 1951 pelo Padre Pedro da Silva Oliveira, e funcionando até os dias de hoje. Optou-se por um trabalho de campo porque este “permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelece uma interação com os “atores” que conformam a realidade”. MINAYO, 2009, p.61). Os informantes foram pessoas que trabalham no Educandário Santa Joana D'arc tendo como critério de inclusão na pesquisa ter experiência até 5 anos de vivência na escola. A fim de preservar a identidades desses sujeitos, neste texto eles são identificados pela letra E ou Entrevistados seguido de um número indicativo da ordem em que foram entrevistadas.

No processo de produção de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as fontes de informações, visando coletar relatos e memórias. As entrevistas foram transformadas em um documento (MEIHY; HOLANDA, 2011). E para analisar os dados produzidos empregou-se a metodologia da História oral. Segundo Meihy e Holanda (2011, p.72), como metodologia, a História Oral centra-se em entrevistas, sendo o discurso dos participantes o ponto central de análise, parte essencial da pesquisa, por isso os critérios da

recolha das entrevistas são discutidos desde a organização do projeto, sendo essa a primeira etapa deste procedimento metodológico.

Cabe destacar um aspecto concernente à pesquisa, que foi o respeito aos seus aspectos éticos. Considerando a importância da ética na pesquisa, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS) da Universidade Federal, recebendo o CAAE nº 26712019.2.0000 na Plataforma Brasil. Assim, o estudo foi realizado de acordo com as normas e diretrizes contidas nas Resoluções nº 466/2012, 510/2016 e 580/2018 (BRASIL, 2012; 2016).

## **ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

A análise dos dados colhidos deu-se a partir da leitura e organização das entrevistas realizada na instituição, os dados foram classificados em categorias tendo por bases os objetivos específicos desta pesquisa. Todavia será apresentado apenas os resultados que aplica ao objetivo que está sendo tratado, este que corresponde ao seguinte tópico.

### **CONTEXTO SOCIAL E EDUCACIONAL DE FLORIANO À ÉPOCA DA CRIAÇÃO DA ESCOLA**

Esta seção objetiva situar o contexto social e educacional de Floriano que convergiu para a criação do Colégio Santa Joana D'arc no período de 1950 a 1970 através das memórias dos agentes entrevistados. Tais memórias revelaram a trajetória da institucionalização da instituição pesquisada.

Os dados colhidos apontaram que o Educandário Santa Joana D'arc desde a sua fundação, que ocorreu em 1951 por um religioso, é uma instituição educacional que possui valores firmados na fé católica, classificando-a como uma instituição confessional. No ano seguinte à sua fundação, a instituição recebia alunas sob os cuidados das irmãs mercedárias do Brasil. Estas religiosas ficaram responsáveis pelo Educandário, acolhendo alunas e instruindo-as no colégio (DEMES, 2020).

A partir dessas informações, a pesquisa procurou conhecer, sob a ótica dos participantes da pesquisa, o contexto do surgimento e consolidação do Educandário Santa Joana D'arc. A esse respeito, a entrevistada E5 relatou todo o contexto que presenciou desde sua fundação. Ela inicia seu relato expondo como estava o contexto político de Floriano durante a instalação do colégio a partir dos serviços oferecidos para cidade naquela época:

A implantação dos primeiros serviços de telefonia e abastecimento de água ocorreram em 1959, época em que foi construído o aeroporto. Somente a partir da década de

1970 com a criação do Anel Viário, ocorreu a ampliação dos limites da cidade. [...] (Entrevistada E5, 2020).

A mesma entrevistada situa a fundação nesse período quando recorda que “foi nesse contexto de precariedade que em 1951, nasce o Educandário [...]” A esse respeito, o autor florianense Luís Paulo Oliveira Lopes reafirma a precariedade de Florianópolis na obra memorialista “Flagrantes de uma Cidade”, quando destaca que “na década de 1950 as estradas eram de uma precariedade extrema e Florianópolis era ligado a Teresina e outras cidades através de estradas carroçáveis” (LOPES, 1997, p.44). Nessa mesma direção, corroborando com esse discurso, E5 aponta:

Naquela época a precariedade era demais, não havia estradas, os meios de comunicação reduzidos apenas a um pequeno rádio, não havia difusoras, poucas escolas, nenhuma de 2º grau, a não ser a Escola Normal Regional. Não havia rede de esgoto, faltava água, luz, nenhuma biblioteca, dificultando as pesquisas e até mesmo o acesso aos livros necessários, poucos professores, situação econômica de precariedade, correio tardio. (Entrevistada 05, 2020)

De forma geral, pode-se observar que havia uma precariedade na infraestrutura da cidade, de modo a se inferir que o mesmo ocorria com a educação. Sobre a questão da infraestrutura, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) traz dados que corroboram com a memória da entrevistada, e esses apontam que “apenas em 1959 ocorreu a implantação dos primeiros serviços de telefonia e de abastecimento de água da cidade” (BRASIL, 2015).

Em se tratando especificamente da educação na cidade de Florianópolis, o IBGE guarda dados históricos que apontam a existência de 15 escolas primárias em 1953, conforme se destaca a seguir:

Em 1953, segundo o Serviço de Estatística da Educação e Cultura, o número de unidades escolares elevou-se para 15, com 1869 alunos matriculados. Do ensino não primário, existem no Município 1 unidade escolar de ensino ginasial, 1 de normal e 1 de comercial (1956) (IBGE, 1957, p.12)

Fica patente então que ao mesmo tempo em que a cidade crescia e carecia de serviços estruturais, isso se refletia na educação. Assim, o contexto da época favorecia a criação de uma escola que pudesse abrigar estudantes, em vista da situação das estradas e que tivesse professores suficientes para atender a demanda de alunos.

Cabe frisar que um elemento importante no contexto e na história da cidade diz respeito à tradição religiosa presente na cidade, como aponta uma vez que:

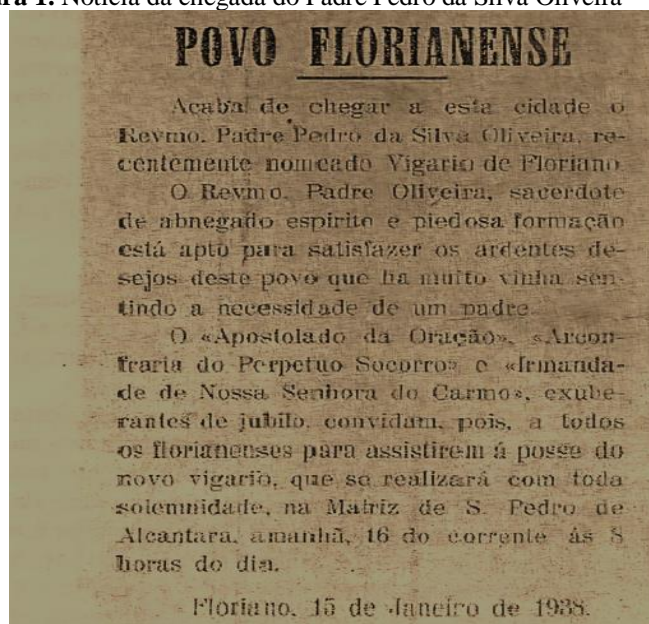
Florianópolis sempre teve grande religiosidade e entre os anos trinta até os anos cinquenta a veneração a Santa Teresinha foi intensa. Os fervorosos crentes festejavam com toda pompa o dia da Santa, trinta de setembro. Eram realizadas novenas, missas e



procissões que sempre culminava com uma grande percorrida pelas principais ruas da cidade e com peregrinação da Santa nos lares florianense. (LOPES, 1997, p. 40)

Dessa maneira, pode-se inferir a presença da religiosidade desde as primeiras décadas da fundação da cidade e isso também reverbera no seu desenvolvimento, pois a chegada de religiosos na cidade implicaria na tomada de ações que viessem melhorar a qualidade de vida das pessoas, a começar pela melhoria no setor educacional. Neste sentido, destaca-se a presença do Padre Pedro da Silva Oliveira que havia chegado à cidade em 1938, conforme noticiou o Jornal Povo florianense na época:

**Figura 1.** Notícia da chegada do Padre Pedro da Silva Oliveira



Fonte: Jornal Povo Florianense in: **Flagrantes de uma cidade**, Luís Paulo Lopes, 1997.

Cabe explicar na época que está sendo reportada nesse texto, o clero de Florianópolis ficava submetido à jurisdição Diocese de Oeiras, que foi fundada em 1944 e que em 1977 houve um desmembramento dessa diocese, sendo criada uma jurisdição religiosa que se denominou “Diocese de Oeiras-Florianópolis”<sup>4</sup>.

Após ter seu pedido atendido pela Diocese de Oeiras e receber apoio para instaurar a instituição de ensino, Padre Pedro começa a se mobilizar para a criação da escola motivado pelo desejo de educar por meio da fé. Neste sentido, uma das entrevistadas recorda que:

Em 1950, Florianópolis pertencia à Diocese de Oeiras, era vigário, incansável, responsável, zeloso e dedicado, sacerdote Pe. Pedro Oliveira, a quem Florianópolis muito deve e guarda verdadeira gratidão e reconhecimento. Este sentido a necessidade e grande carência

<sup>4</sup> A Diocese de Oeiras foi criada no dia 16 de dezembro de 1944, pelo papa Pio XII, através da bula Ad Dominici Gregis Bonum (Para o bem do rebanho do Senhor) [...] e no dia 08 de dezembro de 1977, foi criada uma segunda sede da Diocese, na cidade Florianópolis, situada a cerca de 100 quilômetros, para onde foram transferidas a residência do bispo, a administração e a organização pastoral da diocese, quando também a Igreja matriz de Florianópolis tornou-se co catedral, e o nome da cidade de Florianópolis foi acrescentado ao nome da diocese que passava a chamar-se “Diocese de Oeiras-Florianópolis”.

de uma educação transformadora, voltada para os valores evangélicos, criou em sua própria residência uma pequena escola paroquial, isto já no desejo de formar para a vida e de colocá-los sob a orientação de religiosas. (Entrevistada 05, 2020)

Dessa forma, Padre Pedro da Silva Oliveira buscou maneiras de suprir a falta de escolas religiosas improvisando uma na sua própria casa uma escola doméstica. Essa forma de educação já existia no Brasil antes mesmo do século XX e estava presente no estado do Piauí. Nesse modelo, tratava-se um formato em que os professores davam aulas em suas casas ou nas casas de quem os contratavam, a fim de suprir a falta de uma educação sistematizada e oficial. Por esse motivo, os professores envolvidos nesse tipo de prática eram conhecidos como professores ambulantes. No Piauí:

Professores ambulantes eram contratados para ministrarem aulas nas próprias casas dos proprietários rurais ou em outros locais adaptados, embora sem as condições para funcionamento de uma escola. (BRITO, 1996, p.24).

Outro exemplo que o mencionado autor cita é da escola doméstica fundada por Pe. Marcos de Araújo Costa, que funcionava de forma similar na cidade de Jaicós (PI). Na cidade de Floriano (PI) pode ser citada experiências parecidas, como a desenvolvida pela Professora Neném Preá:

Presente nas memórias da cidade pelos seus métodos de ensino. Ela mantinha uma escola doméstica, que funcionava na Antiga Pedreira e ficou conhecida por sua excessiva disciplina e uso da palmatória para o ensino eficaz de crianças nos anos iniciais de escolarização. (SANTOS; ALMEIDA, 2018, p.2).

Então, contata-se que as escolas domésticas, muito comuns no Século XIX, ainda resistiam até a essa época. Assim, a criação de escolas formais em Floriano, notadamente de caráter religioso, vem no sentido de substituir esse modelo de escolas domésticas. Nesse contexto, com o consentimento de Dom Expedito, Padre Pedro fundou o Educandário no dia 1º de março de 1951, sendo sua primeira sede a Casa Paroquial, sita à Rua Benjamim Constant, hoje Raimundo Mamede de Castro. E em 1952, com a chegada das Mercedárias a esta cidade, a escola mudou-se para à Rua Emídio Gabriel, antiga Rua do Cruzeiro, até que, em 1955, passou definitivamente a ocupar a sua sede própria, construída num amplo terreno doado pelo abnegado casal Belisa e Tiago Roque de Araújo. (DEMES, 2002)

A referência a esse casal também aparece no relato da Entrevistada 05 (2020), quando esta recorda que: “O nome de Joana D’Arc foi em homenagem à filha do Sr. Tiago e Beliza Mendes Roque, doadores do terreno e grande benfeitor das Irmãs Mercedárias”. Pelo depoimento da entrevistada, percebe-se como se deu a colaboração dos leigos católicos no processo de instalação do Educandário Santa Joana D’arc para que a educação confessional em que o Padre almejava tornar-se real, pois a mesma entrevistada destaca que foi: “notável a

busca, o empenho das Irmãs e apoio da comunidade e tantos outros benfeitores, a se deslocarem-se em busca de meios até em outros estados, a todos nossa gratidão ” (Entrevistada 05, 2020).

Assim, pode-se dizer que a criação da citada instituição decorreu da necessidade da cidade e que contou com a colaboração de leigos católicos que desejavam uma escola que exprimisse seus valores religiosos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho surgiu da curiosidade sobre o contexto histórico e as circunstâncias específicas do surgimento e da consolidação de uma escola confessional de Floriano-PI, visto que a cidade possui a presença da religiosidade muito forte e nota-se instituições educacionais com anos de funcionamento que possuem relação com a religião.

A partir do objetivo aqui destacado pode-se perceber que o contexto político, social e educacional de Floriano durante a instalação do Educandário Santa Joana D’arc acompanhava a evolução da cidade, a medida que a cidade se desenvolvia, aumentava-se a população com vindas de pessoas, religiosos e educadores para exercer papéis significativos em áreas importantes como na educação.

Observou-se através das falas dos entrevistados nos referenciais teóricos no que diz respeito às condições de infraestrutura e do setor educacional da cidade eram precárias, uma vez que foi apontado a carência de investimento em estradas, comunicação e a falta de escolas.

Constatou-se que com o aumento da população e o conseqüente incremento no comércio, a cidade tornou-se um polo de desenvolvimento, havendo a necessidade de encontrar alternativas locais para as demandas por educação. Nessa perspectiva, entidades religiosas com o auxílio dos leigos fundaram a instituição pesquisada. Daí se compreende a importância cultural e social que a instituição tem na cidade, uma vez que sua fundação expressou os valores de uma comunidade.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jozeane Lucas.; SANTOS, Marilde Chaves dos. **Escolas Domésticas: Indícios e Memórias De Funcionamento Em Floriano (PI).** In: XXVII Seminário de Iniciação Científica -2018 Da UFPI, 2018, Teresina. Anais... Teresina: UFPI, 2018. Disponível em: < [https://datastudio.google.com/u/0/reporting/1pEwLeycMjxOpBYOOzuOsE99BuQA3afq/pag e/6zXD?s=kzOYHvH\\_5jI](https://datastudio.google.com/u/0/reporting/1pEwLeycMjxOpBYOOzuOsE99BuQA3afq/pag e/6zXD?s=kzOYHvH_5jI) > acesso em: 12 de fev. 2021.

BRITO, Itamar Sousa. **História da Educação no Piauí.** 1ª ed. Teresina: EDUFPI, 1996.

Coleção Monografias Nº113, **Biblioteca IBGE**, 1957. Disponível em: <  
[https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/113/col\\_mono\\_n113\\_floriano.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/113/col_mono_n113_floriano.pdf) >  
Acesso em 24 de out. De 2020.

DEMES, Josefina. **Floriano: Sua História, Sua Gente**. Teresina: Halley, 2002.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. 4º ed. Campinas, SP: Alínea, 2007.

LOPES, Luiz Paulo, **Flagrantes de uma Cidade**. Teresina, PI: Jolene Gráfica e Editora, 1997.

MAGALHÃES, Justino. **A Construção de um objeto do conhecimento histórico: a investigação em história das instituições educativas**. Educação Unisinos. 1(2), Maio/agosto 2007: pp. 69-74. Disponível em: <  
<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/5694> > : Acesso em 15 de jun. de 2019.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. HOLANDA, Fabíola. **História Oral: como fazer, como pensar**. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa Social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

NOSELLA, Paolo. BUFFA, Ester. **As pesquisas sobre instituições escolares: Balanço Crítico**. Disponível em: <  
[http://gephisnop.weebly.com/uploads/2/3/9/6/23969914/as\\_pesquisas\\_sobre\\_instituies\\_escolares-balanco\\_critico.pdf](http://gephisnop.weebly.com/uploads/2/3/9/6/23969914/as_pesquisas_sobre_instituies_escolares-balanco_critico.pdf) > Acesso em 14 de jun. de 2019.

SILVA, Samara Mendes Araújo. **Educar crianças e jovens à luz da fé e cultura: as Instituições Escolares Confessionais Católicas na Sociedade Piauiense (1906 a 1973)**. 2010. 360 f. Tese (Doutorado em Educação) – UFC, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira Fortaleza-CE, 2010. Disponível em: <  
[http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFC-7\\_feb6361e07d5171809e42ed081c9ede7/Details](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFC-7_feb6361e07d5171809e42ed081c9ede7/Details) >:  
Acesso em 15 de jun. de 2019.

# CAPÍTULO 11

## **CARTOGRAFANDO SABERES: A ÁREA DE GEOGRAFIA NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DE DUAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE FLORIANO-PI**

Maria de Jesus Rodrigues Borges  
Marilde Chaves dos Santos

### **INTRODUÇÃO**

Este artigo tem por objetivo identificar como a área de Geografia está inserida na matriz do curso de Pedagogia de duas universidades públicas do município de Floriano-PI. Trata-se de um recorte da pesquisa intitulada “Conhecimentos dos licenciandos de Pedagogia na área de Geografia dos anos iniciais do ensino fundamental”, em que se discutiu mais amplamente a formação inicial em Geografia do professor que atua nos anos iniciais do ensino fundamental.

Partimos do pressuposto que o ensino de Geografia é parte essencial na formação de estudantes dos anos iniciais da educação básica, fornecendo-lhe um conjunto de conhecimentos que lhes ajudará na compreensão e interpretação do mundo para melhor nele atuar. Nessa etapa da educação básica fica a cargo de um professor licenciado em Pedagogia o ensino desses conhecimentos, por isso o licenciando em Pedagogia necessita apropriar-se dos meios que lhes permitam exercer o papel de intermediador no processo de ensino-aprendizagem, a fim de no futuro auxiliar na formação pessoal e cidadã das crianças das séries iniciais. Visto ser nas séries iniciais que se inicia o processo de alfabetização em língua materna, consideremos ser essa etapa o momento adequado para se proceder também à alfabetização geográfica, preparando os alunos para a compreensão das noções de Geografia.

Pautados nessas reflexões, reforçamos a importância de o futuro pedagogo se apropriar dos conhecimentos que fundamentam cada área específica que irá ministrar, para que assim possa ter clareza e objetividade ao selecionar conteúdos e metodologias que serão abordadas em sala de aula, uma vez que o “conhecimento sobre as bases epistemológicas de uma determinada área do conhecimento é a porta de acesso do profissional da educação para que possa transformar o saber acadêmico em saber escolar”. (FANTIN e TAUSCHECK, 2005, p. 58).

Consideramos que a discussão dessa questão passa pela compreensão das relações entre a trajetória do Curso de Pedagogia e as necessidades sociais as quais ele respondeu ao longo de sua existência, bem como entre essa trajetória e os saberes que foram considerados necessários para o professor atuar nas séries iniciais de escolarização. Como suporte teórico foram utilizados autores como Brzezinski (2009), Fantin e Tauscheck (2005); Braga (2007), Saviani (2012), e Sales (2007), entre outros.

Neste artigo, fez-se uma discussão de base bibliográfica e documental sobre a presença da área de Geografia no currículo do curso de Pedagogia de duas universidades públicas do município de Floriano-PI. Optamos por abordar somente os resultados obtidos com a pesquisa documental devido ao formato da publicação, deixando para outra ocasião a demonstração e análises dos outros dados obtidos na pesquisa.

## **BREVE HISTÓRICO DO CURSO DE PEDAGOGIA E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO DE GEOGRAFIA**

O primeiro ensaio para a criação do curso de Pedagogia no Brasil deu-se em 1901 com a criação da primeira Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras com o Instituto Superior de Educação em anexo, criada pela Ordem das Beneditinas de São Paulo. A criação desse Instituto foi uma tentativa de instaurar cursos de formação de professores em nível superior. Contudo, a ideia não vingou, ficando interrompida até a década de 1930. Assim, o curso de Pedagogia foi instituído no final dessa década, época que coincide com os debates sobre a criação das primeiras universidades brasileiras (BRZEZINSKI, 2009). Nesse contexto, o curso de Pedagogia:

Foi criado em 1939, já sob o signo de uma certa indefinição, ao se reorganizar a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (Decreto-lei n 9 1.190, de 04/04/1939), estruturando-a em quatro seções fundamentais (Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia) e uma seção especial de didática, o chamado curso de didática. (COELHO, 1987, p. 9).

Dessa forma, o curso de Pedagogia já apresentava à época de sua criação indefinições que reverberam até os dias de hoje, no que diz respeito à estruturação de seu currículo e à abrangência dos conhecimentos necessários na formação dos pedagogos, uma vez que ele se estruturou junto às outras licenciaturas, organizadas nas seções na antiga Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Com relação a essa faculdade, sabemos que ela formava profissionais em duas modalidades: o bacharel, com duração de três anos e o licenciado em diversas áreas, e entre elas estava o curso de Pedagogia. É nessa lógica de organização que “o curso de Pedagogia foi definido como um curso de bacharelado ao lado de todos os outros

curso das demais seções da faculdade” (SAVIANI, 2012, p. 35). Durava em média três anos, onde “eram necessários três anos para cursar o conteúdo específico das áreas de saber e mais um para o curso de Didática” (BRZEZINSKI, 2009, p. 43). Dessa forma, se o estudante de bacharel quisesse sair licenciado bastava cursar mais um ano de Didática, podendo assim exercer a docência. Essa forma de organização curricular ficou conhecida como “esquema 3 + 1.”

Ao analisar a grade curricular do recém-criado curso de Pedagogia, a autora supracitada chama atenção para o fato de que embora vasta, se verifica a inexistência de qualquer disciplina que reportasse à Geografia ou a discussões sobre o estudo do meio. Conforme Art. 19 do Decreto lei 1.190 de 1939, que apresenta a composição do currículo prevista para o Curso de Pedagogia ao longo dos três anos de curso:

- Primeira série: Complementos de Matemática. História da filosofia. Sociologia. Fundamentos biológicos da Educação. Psicologia educacional.
  - Segunda série: Estatística Educacional. História da Educação. Fundamentos sociológicos da educação. Psicologia educacional. Administração escolar.
  - Terceira série: História da Educação. Psicologia Educacional. Administração escolar. Educação comparada. Filosofia da educação.
- (BRASIL, 1939).

Cabe ressaltar que embora nesse esquema não haja nenhuma menção a disciplinas que tratem dos conteúdos da área de Geografia, visto que o ano a mais que permitia aos bacharéis em Pedagogia licenciar-se era dedicado aos conteúdos de Didática, a esses licenciados “também era concedido o registro para lecionar Matemática, História, Geografia e Estudos Sociais, no primeiro ciclo do ensino secundário”. (BRASIL, 2005). Podemos dizer então que é a partir desse marco legal que se estabelecem as relações curriculares entre o Curso de Pedagogia e o ensino de Geografia.

Destacamos que ao longo dos anos houve várias reformulações na legislação educacional brasileira propondo mudanças no curso de Pedagogia, entre elas a separação entre bacharelado e licenciatura. Conforme Coelho (1987) essas discussões se fizeram presentes em 1962 com o Parecer n° 251/62, do Conselho Federal de Educação (CFE) e em 1969, quando o curso foi reformulado pela segunda vez através do Parecer n° 252/69 e da Resolução n° 02/69, do Conselho Federal de Educação (CFE). A esse respeito afirma Saviani (2012), que no Parecer n° 251/62 do CFE, não houve grandes alterações, já no parecer n° 252/69 e da Resolução n° 02/69 do mesmo Conselho houve uma nova regulamentação no curso de Pedagogia, o designando como o curso para a formação de profissionais da educação. Com relação a esse aspecto, no final dos anos 1970 e início de 1980 ocorreu uma grande mobilização em torno da

formação de profissionais da educação, fazendo com que muitas instituições fizessem alterações curriculares no curso de Pedagogia, priorizando a formação de professores e dentre elas a formação para atuação nos anos iniciais do ensino fundamental.

Assim, a regulamentação do curso de Pedagogia do final da década de 1960 permaneceu em vigor até a aprovação da Lei de Diretrizes e Base da Educação (Lei nº 9.394/96) e sendo formalmente alterada com a Resolução n. 1/2006 do Conselho Nacional de Educação CNE/CP que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, passando efetivamente a formar professores para atuar nos anos iniciais da educação básica. Assim, o professor pedagogo passa a ser responsável pelo ensino de Geografia nos anos iniciais dessa etapa da educação básica (SAVIANI, 2012).

Apresentada essa cabe então, compreender a importância da inserção dos conhecimentos de Geografia, um curso da área das ciências humanas, no currículo do Curso de Pedagogia, de forma a contribuir para a formação do pedagogo em uma área específica que esse profissional irá lecionar.

Dessa maneira, Fantin e Tauscheck (2005, p. 61), afirmam que “o papel da Geografia nos currículos está na possibilidade de o raciocínio geográfico auxiliar na compreensão do mundo, ou do espaço geográfico organizado pelas sociedades”. Assim, a formação do pedagogo deve muni-lo de conhecimentos teóricos e práticos sobre a área de Geografia que o possibilite a fazer com que seus alunos desenvolvam o raciocínio geográfico. Daí a importância que os conteúdos dessa área sejam apresentados aos alunos nos anos iniciais de sua escolarização.

No entanto, segundo Braga (2007), os cursos de formação de professores para atuação nos anos iniciais da educação básica apresentam grande carência ao contemplar dois aspectos fundamentais da formação do professor de Geografia, (como outras áreas específicas) que são “o quê” e “como” ensinar Geografia. Para esse mesmo autor:

Essa característica da maioria dos cursos de formação de Pedagogia de não contemplar a aprendizagem dos conteúdos curriculares a serem ensinados nas séries iniciais, mas apenas as suas metodologias, [...]. É também, talvez, um dos motivos pelos quais os professores dessas séries nem sempre ensinam esses conteúdos e priorizem a leitura, a escrita e a matemática. (BRAGA, 2007, p. 140).

Nessa mesma direção, Sales (2007), evidencia que os cursos de Licenciatura em Pedagogia ainda priorizam atividades que promovam reflexões teórico-metodológicas sobre o desenvolvimento cognitivo das crianças que estão na fase inicial da educação, deixando uma grande lacuna no diálogo com outros campos do conhecimento e seus respectivos (e específicos) objetos de estudo para uma leitura e análise mais ampla.



Consideramos então relevante reconhecer como os conhecimentos da área de Geografia se apresentam atualmente na matriz curricular em dois cursos de Pedagogia, conforme está descrito a seguir.

## **OPÇÕES METODOLÓGICAS DA ESCRITA DO TEXTO**

Como já explicitado, o presente texto constitui-se com base em uma pesquisa que versa sobre os conhecimentos de Geografia por parte de licenciandos em Pedagogia. A pesquisa desenvolvida, quanto a sua abordagem, foi classificada como quantitativa (LAKATOS E MARCONI, 2011) e descritiva (PRODANOV; FREITAS, 2013) quanto aos seus objetivos.

Quanto à origem das fontes a pesquisa se classifica como documental e de campo (GIL, 2008). O recorte aqui apresentado refere-se à parte documental, pois às fontes quais se recorreu que são em documentos que ainda não receberam tratamento analítico e que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.

A pesquisa teve como campo duas instituições de ensino superior da cidade de Floriano (PI) que ofertam o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia: a Universidade 01 e a Universidade 02, das quais foram consultadas suas matrizes curriculares. Os dados levantados foram analisados tendo por base a Análise de Conteúdo, que corresponde a “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”. (BARDIN, 2009, p. 42).

## **ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

Ao analisar os projetos político-pedagógicos dos cursos das instituições investigadas com foco em suas matrizes curriculares, podemos destacar que a definição de um currículo reflete a função e os objetivos quanto ao tipo de profissional que cada instituição deseja formar como nos assevera Sacristán (2013) e Veiga (2002) que o currículo e o projeto pedagógico refletem o projeto cultural e educacional que as instituições pretendem desempenhar na educação, definindo previamente ações que visem a formação do cidadão. Ou seja, o currículo e PPP reflete aquilo que a instituição deseja realizar e considera adequado para os alunos.

Recorremos a Fantin e Tauscheck (2005, p. 61) para lembrar que “o papel da Geografia nos currículos está na possibilidade de o raciocínio geográfico auxiliar na compreensão do mundo, ou do espaço geográfico organizado pelas sociedades”. Dessa forma, as ementas das disciplinas que propõem a discussão sobre a Geografia nos anos iniciais precisam concretizar

tal objetivo, com vistas a formar profissionais que sejam capazes de auxiliar os educandos na compreensão do mundo, do seu entorno, do espaço geográfico organizado e produzido pela sociedade em que ele está inserido.

Nesse sentido, cabe observar se os currículos das duas universidades respondem a esse objetivo. Com esse intuito, foi levado em conta a quantidade de disciplina relacionada à Geografia presente no fluxograma dos cursos, com suas respectivas ementas. A partir das ementas foram observadas a nomenclatura dada às disciplinas, a carga horária, sua localização no fluxograma e a forma como os conteúdos foram dispostos.

No fluxograma da Universidade 01 foi encontrada somente uma disciplina em que se discute os conteúdos específicos da área, cuja ementa está disposta a seguir:

**Quadro 1:** Ementa da disciplina Metodologia da Geografia.

BLOCO: 7	DISCIPLINA: <b>Metodologia da Geografia (OBRIGATÓRIA)</b>	CH: 60 h
<p><b>EMENTA:</b>            Concepções de ensino-aprendizagem de Geografia. Aspectos teórico-metodológicos no ensino de Geografia. Conteúdos e materiais didáticos no ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Experiências e projetos no ensino de Geografia.</p> <p><b>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</b>            ANDRADE, Manoel Correia de. <b>Caminhos e Descaminhos da Geografia</b>. Campinas. SP Papyrus, 1993.            CARLOS, A. F. A. (org.) <b>Novos Caminhos da Geografia</b>. São Paulo: Contexto, 1999.            CARVALHO, Maria Inez. <b>Fim de século: escola e geografia</b>. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.            CALLAI, helena Copetti. <b>A formação do profissional de Geografia</b>. Ijuí: Editora Unijuí, 1999.            PIAGET, Jean; INHELDER, Babel. <b>A representação do espaço na criança</b>. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.</p> <p><b>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:</b>            CARVALHO, Edilson de. <b>Os temas mapeados nos livros didáticos de Geografia</b>. Soc. E Territ., Natl, vol. 13, p. 31-38, jan-jul 1999.            CASTRO, Iná Elias; GOMES, Paulo. Cesar da; CORREA, Roberto Lobato. (Org.s). <b>Geografia, conceitos e temas</b>. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil. 1999</p>		

Fonte: PPC da Universidade 01 (2011).

Podemos observar pela ementa que a disciplina é denominada Metodologia da Geografia e que possui a carga horária de 60 horas, sendo ofertada no sétimo período do curso, que tem a duração de 08 (oito) períodos para o curso diurno e 09 (nove) para o curso noturno, sendo disciplina obrigatória. Considerando sua nomenclatura, é possível inferir que a disciplina privilegia os aspectos metodológicos, que aponta para uma leitura mais pedagógica do que teórica dos conteúdos da área.

Considerando que os conhecimentos da área de Geografia são interdisciplinares, a pesquisa cogitou encontrar conteúdos afins em disciplinas de metodologia de outras áreas.

Assim, no fluxograma foi encontrada a disciplina Educação Ambiental, também obrigatória, cuja temática pode servir de elemento de transversalidade aos conhecimentos de Geografia.

Ao se consultar o fluxograma da Universidade 02 também só foi encontrada uma disciplina que discute os conhecimentos específicos da área de Geografia, cuja ementa está apresentada a seguir:

**Quadro 2:** Ementa da disciplina Geografia: Conteúdos e Metodologia.

BLOCO: 5	DISCIPLINA: <b>Geografia: Conteúdo e Metodologia</b>	CH: 60 + 15
<p><b>EMENTA</b>            Ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Concepções de Geografia. Conteúdo, metodologia e recursos didáticos adequados ao ensino da geografia. O ensino de Geografia e o livro didático. Parâmetro Curricular Nacional de Geografia. Planejamento e avaliação no ensino de Geografia (Projetos didáticos).</p> <p><b>COMPETÊNCIA</b>            Fomentar a análise reflexiva perante o conteúdo e metodologia de geografia numa perspectiva crítica visando a compreensão do arranjo espacial, da produção de significados coletivos, culminando com a elaboração de projetos didáticos em Geografia.</p> <p><b>CENÁRIOS DE APRENDIZAGEM</b>            Para o desenvolvimento das competências desejadas serão utilizados os cenários das salas de aula, visitas a comunidades, territórios geográficos de Florianópolis e região.</p> <p><b>BIBLIOGRAFIA BÁSICA</b>            BRASIL, Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais – vol. 6 sobre o ensino de Geografia. 2000.            NIDELCOF, Maria Tereza. As ciências sociais na Escola. São Paulo: Brasiliense, 1994.            PENTEADO, H. Dupas. Metodologia do ensino de história e geografia. São Paulo, 1996.            OLIVEIRA, U. Arilado. Para onde vai a geografia? São Paulo: Cortez, 1990.</p> <p><b>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR</b>            ALMEIDA, H E PASSINI, E. O espaço geográfico: ensino e representação. São Paulo: Cortez, 2010.            GONÇALVES, Carlos W. Porto. Geografia, política e cidadania. Ass. Dos Geógrafos. 1996.</p>		

Fonte: PPC-Universidade 02 (2015).

Como podemos perceber pelo Quadro nº 02, na universidade 02 a disciplina é denominada “Geografia: conteúdo e metodologia” e é ofertada no quinto período do curso, que possui ao todo 09 (nove) períodos. A disciplina possui a carga horária de 60 horas/aulas, acrescida de mais 15 h de atividades relacionadas à prática ou à elaboração de projetos. Pelo nome da disciplina infere-se que além de se preocupar com as questões metodológicas, ela também se volta para a apreensão dos conteúdos de Geografia das séries iniciais.

Com relação às disciplinas com temas em comum foi localizada a disciplina Educação Ambiental, ofertada no 08 Período, com a carga horária de 60 horas, só que de forma optativa.

Quanto à localização das disciplinas no fluxograma dos cursos, podemos constatar que elas se encontram dispostas de formas diferentes: na Universidade 01 ela se encontrado mais próxima do final do curso (7º período) e na Universidade 02 na metade do curso (5º período) e isso pode ter algumas implicações no aprofundamento na área. Como por exemplo, sendo a

disciplina ofertada antes da disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) I, que instrumentaliza a pesquisa acadêmica, a probabilidade de alguém realizar pesquisa na área é maior, pois nesse caso cogitamos que os alunos já conheceriam as discussões da área e poderiam optar por aprofundar essas discussões em um TCC.

Por outro lado, o oferecimento da disciplina de Metodologia nos semestres finais do curso, pode ter como vantagem o amadurecimento dos licenciandos, que dependendo das circunstâncias, já teriam experiências com as práticas pedagógicas e seus conhecimentos mais aprofundados nas discussões do curso.

Com relação aos conteúdos contemplados nas ementas das duas disciplinas podemos constatar que estes estão organizados seguindo a mesma lógica, partindo da concepção de ensino e aprendizagem de Geografia, seguindo para os aspectos teóricos-metodológicos da área, depois aos documentos legais voltados para as séries iniciais e por fim voltando-se aos projetos e práticas de ensino. Nesse caso, embora suas nomenclaturas sejam diferentes os conteúdos são similares. Apesar disso, não são encontrados tópicos que apontem para detalhamento dos conteúdos de Geografia dos anos iniciais. Nisso, podemos inferir que a discussão desses conteúdos específicos se dá de forma indireta, ao se contemplar o estudo dos recursos didáticos e da metodologia, bem como dos documentos legais voltados para o ensino das séries iniciais.

Ao explorar as ementas das disciplinas nos dois cursos, notamos que elas também destacam projetos no ensino de Geografia. Isso pressupõe a proposição de experiências teórico-práticas sobre a abordagem dos conteúdos de Geografia nas salas de aula dos anos iniciais, onde possivelmente esses projetos podem ser desenvolvidos.

Quanto à bibliografia utilizada nas disciplinas, observamos que elas não têm obras em comum. Isso decorre dos enfoques dados nos conteúdos das ementas, uma vez que a Universidade 01 preocupou-se mais com a dimensão teórico-metodológica da área, enquanto que a Universidade 02 volta-se mais para as práticas de sala de aula, embora na disposição dos conteúdos nas ementas isso apareça de forma bastante sutil.

Assim, de uma maneira geral, podemos dizer que as ementas das disciplinas em estudo tentam articular-se com os objetivos mais amplos do curso de Pedagogia, dispondo aos licenciandos os conhecimentos que as duas instituições consideram importantes na formação dos futuros pedagogos, munindo-os de saberes que “emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes”. (TARDIF, 2010, p. 38) e se apresentam como os conhecimentos

básicos que os futuros pedagogos necessitam para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Visamos, neste trabalho, identificar como a área de Geografia está inserida na matriz do curso de Pedagogia, pois como se sabe o pedagogo é o profissional responsável por ministrar essa disciplina nos anos iniciais do ensino fundamental.

Consultando os currículos dos cursos de Pedagogia de duas universidades públicas, constatamos que o estudo dos conhecimentos da área de Geografia é feito basicamente na disciplina de Metodologia da Geografia, embora conste no fluxograma dos cursos a disciplina Educação Ambiental, que contempla de forma transversal e interdisciplinar temas comuns das duas áreas.

A análise das ementas da disciplina Metodologia da Geografia apontou para uma disposição em articular os conhecimentos da área de Geografia em dois aspectos: o primeiro é de contemplar os aspectos teórico-metodológicos próprios da Geografia enquanto ciência e o segundo é de munir os licenciandos de conhecimentos que os permitam apropriar-se dos processos de ensino-aprendizagem de Geografia para crianças dos anos iniciais. Cabe então, à disciplina, no processo de formação do pedagogo, dar-lhe embasamento teórico-metodológico para que lhe permita compreender a área, saber qual o papel desse conhecimento na educação e ainda apropriar-se dos procedimentos necessários para ensinar os conteúdos para as crianças dos anos iniciais

Assim, se fosse levado em consideração apenas a carga horária dispensada aos conteúdos da área de Geografia nos currículos dos cursos de formação inicial do pedagogo, poderíamos dizer que a forma como esses conteúdos se apresenta seriam insuficientes para instrumentalizar o professor dos anos iniciais para o ensino dos conteúdos dessa etapa da educação. No entanto, situamos essa constatação em um universo maior, que é o fato de todo pedagogo ter estudado Geografia ao longo de sua trajetória escolar e além disso, os objetos de conhecimento que ele irá abordar nos anos iniciais como professor, são elementares.

Por fim, reconhecemos a amplitude da formação do pedagogo, que engloba a discussão de várias áreas e que seus currículos buscam suprir tais demandas formativas. Por isso, consideramos pertinente o aprofundamento em estudos que como este busquem identificar

aspectos que fazem pensar a formação inicial do professor pedagogo levando em consideração as condições em que a docência é exercida nos anos iniciais.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BRAGA, Maria Cleonice B. O ensino de Geografia nas séries iniciais do ensino fundamental: uma análise dos descompassos entre a formação docente e as orientações das políticas públicas. **Terra Livre**. Presidente Prudente. Ano 23, v,1 n.28. p. 129-148 jan-jun/2007. Disponível em: <https://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/issue/view/27> . Acesso em: 26 de Fev. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Relatório do Parecer CNE/CP Nº: 5 de 13 de dezembro de 2005**. Reexaminado pelo Parecer CNE/CP nº 3/2006. Relatoras: Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Disponível em < [portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05\\_05.pdf](portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf) · Arquivo PDF> Acesso em: 09 mar. 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939**. Organização da Faculdade Nacional de Filosofia. Diário Oficial União: seção 1, Brasília, DF, p. 7929. 6 mar. 1939. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/del1190.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del1190.htm). Acesso em: 03 Mar 2021.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: Busca e Movimento**. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 1996.

COELHO, Ildeu Moreira. **Formação do educador: a busca da identidade do curso de pedagogia/INEP**. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA Brasília: INEP, 1987 p. 50. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002342.pdf> . Acesso em: 05 de Mar. 2020.

FANTIN, Maria Eneida; TAUSCHECK, Maria. **Metodologia do ensino de geografia**. Curitiba: Ibpex, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. - 4. ed. - São Paulo : Atlas, 2002.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

SACRISTÁN, José Gimero. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, José Gimero (org.): **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução de Alexandre Salvaterra, revisão de Miguel Gonzáles Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013. Disponível em:< <https://statics-americanas.b2w.io/sherlock/books/firstChapter/116717644.pdf> > acesso em: 30 Nov. 2020.

SALES, Marcea Andrade. Estudos em Geografia: um desafio para licenciando em Pedagogia. **Terra Livre**. Presidente Prudente. Ano 23, v,1 n.28. p. 149-162 jan-jun/2007. Disponível em: <https://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/issue/view/27> . Acesso em: 26 Fev. 2021.

SAVIANI, Demerval. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2012. (Coleção memória da educação).

---

TARDIF, Maurice. **Saberes e formação profissional**. 10. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org.) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 14ª edição Papyrus, 2002. Disponível em: <  
<https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/01/PPP-segundo-Ilma-Passos.pdf> >  
acesso em: 27 Dez. 2020.

# CAPÍTULO 12

## EDUCAÇÃO INFANTIL: APONTAMENTOS SOBRE A LEGISLAÇÃO E SEU CURRÍCULO

Edna Xenofonte Leite  
Arlane Markely dos Santos Freire  
Rita Oliveira de Carvalho  
Marismênia Nogueira dos Santos

### INTRODUÇÃO

Neste artigo abordamos e discutimos a legislação que regulamenta a Educação Infantil e a construção de seu currículo. Sabemos que as crianças são seres sociais, sujeitos históricos pertencentes a um grupo social e, conseqüentemente, produtores de cultura. Assim, afirmando a criança como sujeito histórico-social, buscamos uma educação que contenha aspectos que contemple suas peculiaridades, e estimule uma educação pautada nas interações e brincadeiras.

É certo que a Educação Infantil brasileira obteve nas últimas décadas marcos decisivos, uma vez que a inserção desta etapa como componente da educação básica somente passa a ocorrer com a promulgação da Constituição Federal de 1988, tornando responsabilidade do poder público a educação infantil e, posteriormente, por determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 é que a educação no Brasil passa a ter sua primeira etapa a partir da Educação Infantil.

O texto produzido tem por base revisão bibliográfica e análise documental. A revisão bibliográfica contemplou autores que discutem sobre os avanços conseguidos e os problemas que ainda temos para enfrentar os obstáculos existentes. Assim para construção desse texto optamos por autores que abordam a Educação Infantil e a criança como um ser que requer especificidades, autores que concebem a educação infantil de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) (2009) e LDBEN (1996). Na análise documental utilizamos as leis que regem a área.

### A LEGISLAÇÃO QUE PAUTOU A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A partir da LDBEN de 1996, a Educação Infantil passa ser a primeira etapa da educação básica. De acordo com a LDBEN (1996), artigo 21, “a composição dos níveis escolares está



organizada em educação básica, (formada pela educação infantil, ensino fundamental, ensino médio) e educação superior”.

Podemos constatar que na Educação Infantil é garantido o atendimento educacional das crianças de zero a cinco anos de idade, e está dividida entre creches e pré-escolas. Divisão em que se compreende que creche atende a criança de zero a três anos, e a pré-escola, de quatro e cinco anos de idade.

A criança é um ser histórico, afirmado em documentos e leis, tal qual no primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado em 2001 e que teve vigência até 2011. Segundo o plano, “a criança é um sujeito social e histórico que está inserido em uma sociedade na qual partilha de uma determinada cultura. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também contribui com ele” (BRASIL, 2001).

A Educação Infantil tem uma especificidade em relação ao processo educacional, uma vez que necessita reconhecer a criança em seu processo de desenvolvimento, valorizando sua capacidade de imaginação, fantasia, o poder de criação que este sujeito possui, bem como sua capacidade de inventar e reinventar, modificar e transformar constantemente as ações cotidianas.

Estes aspectos tornam a educação desta etapa diferenciada, pois para proporcionar o desenvolvimento integral da criança, primeiramente devemos conhecer este ser em cada etapa de seu desenvolvimento, suas características, e o processo de imersão deste enquanto sujeito social da sociedade. A ciência até hoje tem se ocupado de entender e estudar o desenvolvimento deste ser, porém existe uma necessidade de compreender como a sociedade pensa e absorve a criança (CORSARO, 2011).

Não há como pensar em Educação Infantil enquanto instituição escolarizante porque fazer isso é desqualificar o que está previsto na LDBEN, é não atender as necessidades básicas da criança pequena. Nesta fase, a criança deve ser estimulada através de jogos, brincadeiras e atividades lúdicas; a exercitar suas potencialidades sociais, físicas, cognitivas e motoras, explorando e experimentando novas descobertas no cotidiano.

As crianças precisam ter contato com ambientes que estimulem o desenvolvimento integral. Nas instituições devem ter atividades que auxiliem esse processo através da utilização de revistas, livros, jornais, água, areia, argila, texturas, tecidos, telas, cartazes, vídeos e brinquedos, atividades em áreas externas, contato e experiências com a natureza, com a terra,

com o ar, além de experimentos relacionados à física, química e vivências culturais. Pois conforme Lima (2017)

Existe uma cultura visual muito forte na escola que geralmente desde o portão de entrada dispõe de uma série de imagens, personagens infantis, fotos, gravuras. A ideia de que pela imagem pode-se ensinar algo as crianças é algo comum na cultura escolar. Além disso, é inegável, que em nossa sociedade atual, a linguagem visual exerce um papel quase dominante em relação às demais linguagens tendo em vista o forte poder que as mídias sociais e a tecnologia têm exercido em nossas vidas, e as crianças, sem dúvida estão cada vez mais cedo envolvidas e fazendo uso desses aparatos (p. 16).

Ademais, necessitam experimentar diversas possibilidades de construção de sua autonomia, e ter escolhas para isto, pois assim aprenderá a se expressar e a explorar as diversas linguagens para comunicação. Para que isso ocorra se faz necessário um ambiente seguro dentro da instituição, já que é função desta promover espaços que ofereçam momentos de autonomia e interação, no qual os diversos lugares do ambiente se constituam em significados e possibilidade de construções para as crianças. De acordo com a autora supracitada:

As mudanças trazidas pela globalização, pelo uso das tecnologias, lançaram novos paradigmas para a infância. As brincadeiras, os brinquedos mudaram. Assim como o uso de telas, e o poder da imagem que está a cada dia mais presente, dentro e fora da escola. O mercado tem disputado ferrenhamente, o campo da cultura infantil, ao lançar uma tendência muito forte de padronização da infância. Esse processo se deu inicialmente com a forte influência da televisão na vida das crianças, tomadas por propagandas de brinquedos, roupas, e todo tipo de produto que pudesse ser comercializado (Idem, p. 113).

Em meio a este contexto, é a educação infantil que exerce papel auxiliar com as famílias em prol do desenvolvimento das potencialidades das crianças, ampliando suas relações sociais através das diferentes convivências, ajudando em seu processo de autoconhecimento e na construção de sua autonomia para realização de atividades básicas.

A ciência aponta que o ser humano é o animal mais dependente, no que diz respeito a sua capacidade de não conseguir tomar conta de si sozinho no início de sua vida. O contato inicial da vida das crianças é geralmente com suas famílias, muito embora seja a educação infantil que normalmente promove sua vivência social, pois é nesta etapa que as crianças interagem com os pares infantis, além da vivência familiar.

De acordo com o artigo 29 da LDBEN (1996), para que haja um melhor desenvolvimento integral as crianças devem ter oportunidades de criar, reconstruir o mundo em que vivem e aos poucos vão compreendendo os diferentes papéis assumidos pelos adultos, sendo que para isto se faz necessário um ambiente estimulador e rico em brincadeiras, bem como, atividades lúdicas, para que as crianças possam estimular profundamente seu desenvolvimento integral.

A primeira etapa da educação básica é oferecida em creches, pré-escolas, centros infantis que se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados, ou até filantrópicos, no qual as crianças permanecem no período diurno, em jornada de tempo integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgãos competentes do sistema de ensino e submetidos ao controle social.

De acordo com a Constituição Federal (1988), em seu artigo 208, o dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade (Inciso IV).

Em conformidade a constituição, o artigo 30 da LDBEN determina que compete aos municípios manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação infantil e de ensino fundamental.

Na década de 1990 é publicado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (1990), que admite a criança como sujeito de direitos e objeto de proteção integral. O ECA substituiu o repressivo Código de Menores de 1979, e reconhece a criança e o adolescente como sujeitos de direitos e pessoas em desenvolvimento, outrossim, estabelece parâmetros que delineiam e conceituam o que é criança e o que é adolescente. E aponta quem é a criança;

[...] a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente, aquela entre doze e dezoito anos de idade. Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade [...]. Art. 6º Na interpretação desta Lei levar-se-ão em conta os fins sociais a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento (BRASIL, 1990).

Os artigos citados definem alguns direitos que o ECA assegura às crianças brasileiras. No que se refere ao âmbito das instituições de Educação Infantil, este documento afirma em seu artigo 54 que "é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade" (ECA, 1990, Inc. IV).

Este documento também estabeleceu garantias legais e direitos para a infância, sendo que o artigo terceiro expressa que a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa, afirmando, portanto, o dever do Estado de assegurar às crianças o atendimento em creche, pré-escola, centros infantis, entre outros.

A LDBEN de 1996, que definiu legalmente pela primeira vez o objetivo da educação infantil, elenca em seu artigo 29 que essa etapa tem como finalidade o desenvolvimento integral

da criança até seis anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da sociedade (LDBEN, 1996).

A promulgação da LDBEN trouxe muitas conquistas para Educação Infantil, haja vista que estendeu a garantia da gratuidade para as creches e pré-escolas, já que a Constituição Federal, no artigo 208 prevê apenas o atendimento em creche e pré-escola às crianças daquela idade, silenciando a questão da gratuidade (LEITE, 2019).

Entretanto, através de uma interpretação disposto no artigo 30 desta lei, a educação infantil não integra propriamente o domínio fundamental do ensino, uma vez que na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registros do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

Assim podemos afirmar que com a LDBEN é que o caráter educativo das creches e pré-escolas foi legalizado, uma vez que a educação infantil se constitui como a primeira etapa da educação básica. A maior mudança com a sua aprovação é que ao serem integradas ao Sistema Nacional de Educação, as creches passaram a pertencer às Secretarias Municipais de Educação, se consolidando em um grande marco para educação infantil no país.

Assim, a Constituição Federal de 1988, artigo 214, e a LDBEN artigo 9º, declararam a obrigatoriedade do Ministério da Educação (MEC) no que diz respeito à elaboração do PNE com o objetivo de traçar metas e propostas com a vigência de dez anos. Ambos os documentos devem contemplar a primeira etapa da educação básica.

Outro avanço para educação infantil aconteceu em 1998, quando o Ministério da Educação elaborou o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) (1998), no qual se constitui em orientações pedagógicas e referências, entretanto não possui caráter mandatário.

O RCNEI obteve um significado diferenciado por que se tornou o primeiro documento curricular nacional direcionado a esta faixa etária, pois apesar deste currículo não ser obrigatório, e ficar sob critério das instituições optarem pela sua implantação ou não, nas referidas instituições, ainda sim se torna um norte em currículo para educação infantil (BRASIL, 1998).

Simultaneamente a este documento, o Conselho Nacional de Educação (CNE) definiu as DCNEI estabelecidas pela Câmara de Educação Básica do CNE como lei com caráter mandatário, no qual institui procedimentos e encaminhamentos nacionais para as ações e práticas pedagógicas infantis brasileiras (BRASIL, 2009).

Na Educação Infantil, as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular devem ter como eixos norteadores as interações e brincadeiras em conformidade com as DCNEI, no qual determina que a finalidade dela é o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social, e será oferecida em articulação com a família e com a comunidade, cumprindo, indissociavelmente, as funções de cuidar e educar (DCNEI, 2009). Este documento aponta que a Educação Infantil deve ter como eixos norteadores a interação e a brincadeira, garantido experiências que:

I – promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; II – favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; III- possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais; V – ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas; e VI – possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar (..)(DCNEI, 2009).

Podemos apontar as DCNEI como um dos documentos mais completos em relação à educação infantil, que tem como princípios: éticos, políticos e estéticos. Também não podemos deixar de mencionar que este documento trouxe um norte, um caminho, pois não havia definição em relação ao currículo para esta etapa.

A importância das interações e brincadeiras afirmadas nas DCNEI se constitui como eixo central nas pesquisas de Kishimoto (2009), no qual afirma que brincar é a principal atividade para a criança. Aliás, esta autora coloca que o brincar está para a criança, assim como o trabalho está para o adulto, e que através do brincar a criança é capaz de se expressar inteiramente e explorar o mundo.

Em 2014, com aprovação do segundo PNE, para o decênio 2014 - 2024, sancionado através da Lei nº 13.005/2014, são estabelecidas metas voltadas à educação infantil. A primeira meta delas estipula estratégias voltadas a ampliação do acesso, por meio da universalização da pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade até o ano de 2016 e da expansão do atendimento em creches para no mínimo 50% das crianças de até 3 anos de idade até o final da vigência do plano (PNE, 2014).

Esse percentual já estava estabelecido no PNE (2001-2010), o que se repete na meta do PNE (2014-2024), reafirmando mais uma vez a Emenda Constitucional nº 59, de 2009, que determina a obrigatoriedade da matrícula na educação básica na faixa etária de 4 a 17 anos, no

qual tinha como prazo o ano de 2016. Salientamos, outrossim, a questão da obrigatoriedade faz parte das políticas educacionais há mais de duas décadas, que tem influência e orientação de organismos internacionais.

As políticas públicas nacionais para a Educação Infantil tomam por base as recomendações do Banco Mundial. Uma delas é o preço que se paga por aluno, confirmando que se tem que atender pobremente a pobreza, e assim também como a recomendação de intervir o quanto antes na educação para evitar gastos futuros com saúde e educação.

No se refere ao financiamento da Educação Infantil é com aprovação Lei nº. 11.494, de 20 de junho de 2007, que normatiza e regulamenta o financiamento da educação básica, que se cria o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), passando a contemplar a Educação Infantil pública, ou seja, o gasto com esta primeira etapa da educação básica passa a ter financiamento.

Apesar da Educação Infantil ter se tornado um direito da criança, ela não se constituía em uma obrigação; suas famílias poderiam optar em matricular ou não seus filhos na primeira etapa da educação básica. Somente a partir de 2009, a Emenda Constitucional nº 59 alterou o inciso I do Artigo 208 da Constituição Federal, tornando a “educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”.

Como se pode constatar, mesmo ainda não contemplando a faixa etária de zero a três anos de idade, esta emenda torna a matrícula obrigatória, em parte da Educação Infantil, demonstrando assim um progresso significativo, embora haja ainda o desafio de envolver toda etapa.

É fácil constatar, então, que o acesso à Educação Infantil no país ainda enfrenta obstáculos, pois conseguir a matrícula em creches e pré-escolas nem sempre é possível, especialmente para as famílias mais pobres. Por outro lado, existe um consenso entre os pesquisadores e militantes da área, segundo o qual não basta ter somente acesso à creche e pré-escola, é preciso que sejam de qualidade (LEITE, 2019).

A nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que em dezembro de 2017 aprovou as versões para Educação Infantil e ensino fundamental, e em 2018 sancionou a versão completa incluindo Ensino Médio e a Base Nacional Comum de Formação de Professores (BNC Formação de Professores) aponta muitos retrocessos nos diferentes níveis em relação a várias

conquistas alcançadas pela educação em geral e provoca grandes alterações na Educação Infantil e no ensino fundamental.

A BNCC (2017) é o documento atual do MEC que trata da referência obrigatória para elaboração dos currículos escolares para Educação Infantil e ensino fundamental no Brasil. A BNCC coloca um currículo comum nas escolas de educação básica reverberando assim o sentido que se busca para com a escola, neste caso, para a educação (LEITE, 2019).

Em relação à Educação Infantil, os objetivos de aprendizagens são baseados em quatro áreas do conhecimento, que tem como referência os campos de experiência substanciadores das relações das crianças com múltiplas linguagens e conhecimentos. Este documento afirma que a relação com ensino fundamental se apoia nas experiências propostas pela Educação Infantil, que se desdobram nos componentes curriculares dos anos iniciais do ensino fundamental.

Pontuamos que a BNCC propõe a ideia de unicidade, padronização, e a pretensão de uma cultura única, descaracterizando assim a diversidade existente “A base é a base” (BRASIL, 2017), ou seja, o documento é o ponto de partida e a exigência obrigatória à todas as escolas, desde a educação infantil, no que se refere aos processos de aprendizagem, experiências educativas e conteúdos disciplinares.

Porém, ao se analisar a versão final do documento vários estudiosos se posicionaram contrários a concepção de competências individuais previstas na BNCC, por entenderem que está pautado em uma visão de mercado. De acordo com Freire (1996) não há neutralidade na educação, pois o currículo está carregado de sentidos, de significados, de valores. Corroboramos com a ideia apontada a seguir,

[...] a educação entre nós tem servido à alienação, à manutenção do status quo, à conservação da ordem econômica, social e política opressora, ela pode também ser um importante instrumento a serviço da elaboração e concretização de um novo projeto social. Se a escola reproduz a hegemonia burguesa, ela não é um simples reflexo da sociedade, mas pode e deve tronar-se também um instrumento valioso para a instauração de uma nova hegemonia e de um novo bloco histórico (COELHO, 1982, p. 39).

A própria elaboração da BNCC não foi concebida com aprovação da grande maioria de educadores, filósofos, sociólogos, antropólogos e críticos deste país que avaliam que não há avanço no sentido de propor uma educação equalizadora em torno de acesso de qualidade à educação para todos. Houve apoio de grande parte da camada política e social brasileira que pensa a educação dualista, com favorecimento aos empresários. Igualmente foi pautada em outros modelos de currículos, descontextualizando assim certas especificidades educacionais

do país. Um dos seus maiores desafios está posto na questão da estrutura das políticas públicas para a educação.

Desde sua institucionalização, a educação tem servido a interesses de um determinado grupo social. Considerando que o currículo é dos elementos determinantes dentro do complexo escolar podemos colocar que o mesmo está a serviço e atende aos interesses vigentes do complexo educativo, mantendo bem claro sua posição em relação ao modelo de sociedade que defende, ao apontar uma educação que não tem por objetivo a emancipação do ser humano, mas sim, o domínio de uma classe sobre outra (TONET, 2016).

Apesar das dificuldades apontadas, salientamos que o currículo é muito importante dentro do contexto de organização escolar, assim, destacamos que seja construído por todas as esferas educacionais destacando a grande relevância do educador neste processo. Na Educação Infantil sempre houve grandes questionamentos em torno do currículo, por que este representa uma concepção presente em cada época social (ARROYO, 2013).

Como definido nas DCNEI, "é o conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico" (BRASIL, 2009, p. 12). Em conformidade com Kishimoto (2009), a valorização da escuta e observação infantil em creches e pré-escolas traduz uma nova forma de pensar o currículo, que se afasta da concepção centrada no adulto e de conteúdos fixados antecipadamente, características ainda presentes nas demais etapas da educação.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este trabalho teve como objetivo maior analisar a Educação Infantil e sua inserção na educação de acordo com a legislação da área, assim como refletir sobre o processo de constituição da educação infantil.

Sabemos que a garantia do direito à educação teve grandes avanços durante estas últimas décadas, como foi possível constatar através da análise documental e dos artigos que estes postulam. A LDBEN, sem dúvidas, é o documento mais importante, e nele é dado os primeiros nortes para o currículo da Educação Infantil. Outro documento fundamental são as DCNEI, que fornece a base para a prática docente, porque afirmam que a Educação Infantil deve ocorrer através das interações e brincadeiras.

Sobre as propostas educacionais e mudanças do documento curricular vigente, a BNCC, constatamos que em sua composição é formada por áreas, componentes curriculares e objetivos



de aprendizagem. Embora ao analisarmos a conjuntura atual no que se refere ao acesso da criança a escola, e assim a vivência do que propõe o currículo, podemos afirmar que direitos básicos como desenvolvimento humano e direito de todos à aprendizagem ainda não são garantidos aos brasileiros de forma universal. Como bem aponta Aquino (2012), a oferta para crianças de 4 a 6 anos vem se fazendo, primordialmente, em tempo parcial. O que pode ser constatado com o não cumprimento, até o ano de 2020, cinco anos depois da aprovação do PNE, da sua primeira meta que estabelece a universalização da Educação Infantil. Embora o fato de constar em lei se torne compromisso, não há garantia de cumprimento, resultando assim em mais uma lei brasileira que precisa de lutas para implantação. Salientamos que o novo PNE tem desafios antigos a serem resolvidos, e o enfrentamento em relação às desigualdades de classes que em um contexto de pandemia vivenciado por todo o país, com início em março de 2020, tem se agravado.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- AQUINO, Ligia Maria L. de. (Org.). **Educação infantil e PNE: questões e tensões para o século XXI**. Campinas - SP: Autores Associados, 2012.
- BRASIL. **A educação infantil na Base Nacional Comum Curricular**. Base Nacional Comum Curricular. Documento em fase de construção. Brasília, DF: MEC, 2017.
- BRASIL. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em: 30 fev. de 2021.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil. 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category\\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 24 mar. 2021.
- BRASIL. **Lei nº. 10.172, de 09 janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República [2001]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm) Acesso em: 26 fev. 2021.
- BRASIL. Constituição Federal. **Diário Oficial da União**, Brasília. 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 10 mar. 2021.
- BRASIL. **Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República [2014]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 26 abr. 2020.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC; SEF, 1998.

BRASIL, **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm). Acesso em: 05 mar. 2021.

BRASIL, **Lei nº. 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2007/lei/111494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/lei/111494.htm). Acesso em: 05 mar. 2021.

COELHO, Ildeu Moreira. A questão do Trabalho Pedagógico. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.) **O educador: vida e morte**. Rio de Janeiro: Edições Grall, 1982.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage learning, 2009.

LEITE, Edna Xenofonte. 2019). **Educação infantil e formação docente: desafios de professoras egressas do curso de pedagogia da URCA**. 2019, 216f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte, 2019.

LIMA, Janine Mara Freitas de. **Infância e Cultura no Mundo Bitá: representações, narrativas e aprendizagens**. 2017. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte, 2017.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. 3º ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2016

# CAPÍTULO 13

## CONSTRUIR COMPETÊNCIAS RESSIGNIFICANDO OS SABERES EXISTENTES

Andréa de Sousa Mota  
Mere Lucia Soares do Nascimento Figueiredo  
Tatiana Pereira Gomes Pinto

### INTRODUÇÃO

Neste estudo partilha-se um recorte de reflexões baseadas nas revisões bibliográficas relativas aos conceitos da aprendizagem por competência. A escola que é um ambiente educacional vem sofrendo influências de diversos campos da sociedade. Embora haja um constante movimento de mudança no âmbito educacional, em face às novas metodologias alinhadas às tecnologias da informação e de comunicação, (TICs) e outros modelos afins, o ensino fragmentado em disciplinas e avaliações periódicas que pouco contribuem para aprendizagem do aluno é o retrato de como se desenvolve o processo de ensino-aprendizagem atualmente.

Trata-se de um método tradicional, que separa os conteúdos em blocos e avalia o desempenho dos estudantes de tempos em tempos. Um modelo tradicional subordinado ao padrão pedagógico da instrução que considera que o professor deve ensinar e avaliar tudo e todos como se fosse um só. “A mente do aluno vista como vazia”, que precisa ser inserida informações que são transferidas de maneira segmentada e minimamente relacionadas aos seus saberes e aos seus conhecimentos pré-existentes.

O problema é que o mundo modificou, evoluiu e os modelos educacionais também, porém ainda existem práticas insipientes no contexto da nossa sociedade, por isso é preciso pensar em uma proposta de ensino mais contextualizada, integral, de forma interdisciplinar, o aluno é um ser histórico-social, trazendo suas experiências, valores, culturas que são permeados no seu viver social. A escola historicamente firmou-se como provedora da informação, mas mediante aos desafios impostos pelos dias atuais mudanças ocorreram para as demandas da sociedade moderna, pois os saberes podem ser adquiridos fora dos muros escolares na velocidade, na quantidade e no momento que os alunos desejarem, por isso o modelo de ensino por competência chama cada vez mais atenção.

O modelo de educação baseado em competência sugere uma combinação de conhecimentos, motivações, valores, atitudes e habilidades, propõe o desenvolvimento de alunos reflexivos, ativos e protagonistas, que sabem distinguir o que sabem e o que não sabem e qual o meio que se utilizará para adquirir e buscar o conhecimento, além de propor o fim do modelo das disciplinas desconexas, individualizadas. Este modelo não visa à negação das disciplinas e sim a conexão destas com todas as áreas do saber, contextualizando as experiências educacionais ao dia a dia do discente, valorizando o seu conhecimento pré-existente. Como muitas outras ideias, encontrou, no mundo educacional, opiniões favoráveis e desfavoráveis em função de critérios associados a seu pertencimento a um ou a outro paradigma pedagógico segundo Zabala (2014, p.11). Assim, existem razões consistentes em ambas as direções, mas sabemos que ideias não melhoram o ensino, muito menos mudanças aparentes, elas precisam ocorrer de forma sistêmica, real e concreta para que a educação possa de fato ocorrer de forma integral e verdadeira com significado para toda vida.

Promover ações para colocar em prática aquilo que o aluno aprende na escola, não é o fato de não passar pela aquisição de aprendizado, mas adquirir conhecimento e praticá-lo, ampliar os conhecimentos do estudante de organizar os saberes e agir conscientemente, observar a situação em que se encontra e ter a possibilidade de elaborar e formar seus pensamentos e atitudes para usá-los na situação pertinente e distinguir se há necessidade de buscar novos aprendizados, antes de resolver o problema, tornar o aluno ativo, autor no seu processo de aprendizagem. O modelo de educação baseada em competência permite que os discentes usem suas práticas adquiridas fora da sala de aula, ou seja, busca-se dar valor ao contexto de cada estudante, bem como utilizá-lo a favor da sua educação.

O papel do docente é fundamental, ele precisa ser um facilitador, auxiliando na reflexão do pensamento e proporcionando aprendizagem, a sua experiência é basilar para propiciar a reflexão, a escola é indispensável para garantir as principais aprendizagens, o docente passa a ser o sujeito que media, ele contribuirá no desenvolvimento do aluno e sua criatividade, a autonomia, a reflexão, atitudes se tornarão cada vez mais ativas. Este aluno deixará de ser apenas um expectador do processo educacional. Há uma necessidade de oferecer aos estudantes uma formação mais flexível e polivalente diante do mundo em que vivemos, visto que o modelo tradicional de ensinar já está a um tempo ultrapassado, por isso é necessário inserir estratégias que favoreçam a elaboração de aprendizagens significativas e contextualizadas.

O objetivo deste estudo é conhecer sobre o modelo de educação baseada em competência na escola e sua relação com o ensino e a aprendizagem. Nossa opinião é que a

admissão do conceito de competência de forma generalizada pode ser um meio dinâmico para difundir princípios pedagógicos apropriados para disseminar um ensino que se una a uma perspectiva de formação integral, justo e para toda a vida.

Espera-se que se chegue a uma reflexão de que mudanças devem ocorrer no sistema educacional, mudanças essas que venham a contribuir para beneficiar os reais sujeitos da educação: os alunos. Alunos como sujeitos ativos na construção do conhecimento, já que a compreensão do processo de aprendizagem do estudante deveria ser uma preocupação constante na política educacional.

## CONCEITOS E DEFINIÇÕES

Antes de falar sobre aprendizagem por competência, vamos definir aprendizagem. O desejo de desvendar a origem do conhecimento é registrado desde o século III a.C no campo da filosofia. A palavra aprender vem do latim *apprehendere* “Aprendizagem” é o ato de aprender e possui a seguinte definição pelo dicionário Aurélio: ir adquirindo conhecimento de, estudar. De acordo com etimologia a aprendizagem está relacionada com aquisição e apropriação de experiências. Para Gagné (1965) aprendizagem é “uma mudança na disposição ou capacidade das pessoas”, é a transformação do que foi adquirido de informação para que possa ser modificado e aprendido, é necessário que a pessoa seja “capaz”.

É, nessa perspectiva, que está situada, a lógica da aprendizagem por competências. A Educação Baseada em Competências (EBC) é um tipo de abordagem sobre o processo de ensino e aprendizagem, o que se aprende deve servir para poder agir de forma eficiente e determinada diante de uma situação real.

Primeiramente denominado nos anos de 1970, nos EUA, Ensino Baseado em Competência, ela passa a ser disseminado no Brasil com maior força na década de 1990, em decorrência do uso do conceito (competências) na Reforma do Ensino Brasileiro ocorrida nesta década, em 1996 com a publicação de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o governo federal determinou a criação de competências e diretrizes para o ensino. Atualmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta a utilização do ensino por competência para o desenvolvimento educacional integral, promovendo assim uma experiência educacional mais humanizada.

A educação baseada em competência busca outra lógica na aprendizagem, respeitando a individualidade, contextualizando e conectando os conteúdos das diversas disciplinas, protagonizando o discente, permitindo sua participação no processo de construção do saber,

onde o aluno dá sentido ao que aprendeu e ao que está aprendendo, ou seja, buscando o equilíbrio entre teoria e prática. Entendemos que um ensino baseado em competências é uma nova e grande oportunidade para que a educação não seja patrimônio de alguns poucos privilegiados.

## CONHECENDO AS COMPETÊNCIAS GERAIS PAUTADAS NA BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define quais são as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas brasileiras da rede pública e da rede particular de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Tem a função de garantir o direito à aprendizagem e o desenvolvimento pleno de todos os estudantes. Por isso, é um documento importante para a promoção da igualdade no sistema educacional, colaborando na construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. Brasil (2017).

O desafio, portanto, é complexo, pois impacta não apenas os currículos, mas processos de ensino e aprendizagem, gestão, formação de professores e avaliação. Possibilita que as escolas promovam não apenas o desenvolvimento intelectual, mas também o social, o físico, o emocional e o cultural, compreendidos como dimensões fundamentais para a perspectiva de uma educação integral.

A BNCC traz uma grande inovação ao estabelecer 10 competências gerais para nortear as áreas de conhecimento e seus componentes curriculares. Segundo o documento, o desenvolvimento dessas competências é essencial para assegurar os direitos de aprendizagem de todos os estudantes da Educação Básica. Estas competências são:

1. Conhecimento
2. Pensamento científico, crítico e criativo
3. Repertório cultural
4. Comunicação
5. Cultura digital
6. Trabalho e projeto de vida
7. Argumentação
8. Autoconhecimento e autocuidado
9. Empatia e cooperação
10. Responsabilidade e cidadania

Assim, As Competências Gerais não devem ser interpretadas como um componente curricular, mas tratadas de forma transdisciplinar, presentes em todas as áreas de conhecimento e etapas da educação.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2017, p.08)

Desse modo, a proposta da BNCC requer que as escolas reestruturem seus currículos de modo a promover cada uma das competências, ao mesmo tempo em que abordam os conhecimentos essenciais listados no documento.

Desenvolver uma educação por competência é o novo desafio da educação, pois ela reivindica o uso dos componentes curriculares num formato diferente da educação tradicional. As disciplinas não serão mais fragmentadas, seria um currículo integrado, pois as competências promulgam uma integração de conteúdos, conceitos e processos metodológicos.

Mas o que significa ser competente: etimologicamente se origina da palavra competente. O termo competência (do latim *competentia*, “proporção”, “justa relação”, significa aptidão, idoneidade, faculdade que a pessoa tem para apreciar ou resolver um assunto) terá surgido pela primeira vez na língua francesa, no século XV, designando a legitimidade e a autoridade das instituições (por exemplo, o tribunal) para tratar de determinados problemas. No século XVIII amplia-se o seu significado para o nível individual, designando a capacidade devida ao saber e à experiência.

São diversos os significados da noção de competências. No âmbito escolar, a competência destaca a mobilização de recursos, conhecimentos ou saberes vivenciado. Mostrar-se na ação ajustada diante de situações complicadas, imprevisíveis, modificáveis e sempre singulares (Boterf, 2003; Perrenoud, 2000, 2001, 2005).

Vasco Moretto (2014) acredita que competência não se alcança, se desenvolve de acordo com a prática pedagógica no cotidiano da sala de aula. Moretto destaca também que competência é um conjunto de habilidades, onde habilidade está relacionada ao saber fazer, isso nos oportuniza a reflexões significativas como as competências dos alunos se configuram.

Dallan (2010) pontua que para desenvolver competências é fundamental propor atividades desafiadoras que possibilitem ao aprendiz mobilizar e colocar em sinergia os conhecimentos já internalizados ao mesmo tempo em que ele deve buscar novos conhecimentos.

A pedagogia da competência assume duas dimensões: uma psicológica, em que a noção de competência é apropriada sob a ótica das teorias psicológicas da aprendizagem; outra socioeconômica, pelo qual essa noção adquire um significado no âmbito das relações sociais de produção. (RAMOS, M.2006, p.154)

Segundo Perrenoud (1999, p.28-30) é “a capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. “É a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações)

a fim de solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”. Refletindo sobre essas definições, percebe-se que a educação baseada em competência, se pauta na construção de um conhecimento duradouro com significado e relevância, se fala na articulação dos saberes, no desenvolvimento de um entendimento crítico com uma função social, onde o discente não se sente perdido com as informações que vão se acrescentando ao seu aprendizado, a proposta deste modelo é a superação de um ensino que foi reduzido a uma aprendizagem memorizadora de conhecimento, fato que implica na impossibilidade destes conhecimentos serem aplicados a realidade.

## **ENSINO POR COMPETÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR**

A modernidade é a era da tecnologia da informação e da comunicação, nunca se produziu e consumiu tanto conteúdo, em todos os pontos e áreas da sociedade. Infelizmente hoje ainda ocorre que grandes partes dos conhecimentos adquiridos na idade escolar não serão usadas, não porque o que se aprendeu não é útil, mas como se aprendeu que é a questão, pois não foi aprendido a usá-los em situações concretas. Deve-se desenvolver nos alunos capacidades e usar seus conhecimentos fora dos muros da escola, colocar em prática o que estudou, para transformar verdadeiramente em aprendizado. O modelo baseado em competência propõe que o aluno seja capaz de agir conscientemente, interpretando e organizando o conhecimento para cada situação que ele se encontre envolvido, propõe ao aluno autonomia, criticidade e desenvolvimento de habilidades para aprender a aprender, aprender a fazer e a aprender a ser/conviver.

Perrenoud (1999), diz que uma competência pode mobilizar várias outras. Se, no ensino tradicional, tem-se registro de notas; no currículo por competências, tem-se registro de resultados. Tem-se ainda a competência em detrimento do conteúdo, a contextualização em detrimento da dicotomia teoria/prática, a interdisciplinaridade em detrimento da fragmentação disciplinar, dentre outras características.

Por fim, Perrenoud (1999, p. 53) sugere a quem deseja trabalhar por competências que:

1. considere os conhecimentos como recursos a serem mobilizados.
2. trabalhe regularmente por problemas.
3. crie ou utilize outros meios de ensino.
4. negocie e conduza projetos com os alunos.
5. adote um planejamento flexível.
6. implemente e explicita um novo contrato didático.
7. pratique uma avaliação formadora em situação de trabalho.
8. dirija-se para uma menor compartimentação disciplinar.



Sendo assim, a fragmentação das tarefas e o estudante passivo saem de cena e dão lugar para a multidisciplinaridade e interatividade, aspectos antes desconsiderados passam a ser valorizados. Uma abordagem por competências muda o ofício do aluno e do professor. O estudante terá que se envolver, terá que se estimular com as aprendizagens a realizar. O docente, por sua vez, transforma-se num avalista de saberes, num organizador de aprendizagens, num incentivador de projetos. (Perrenoud, 2000, 2005). Aprendemos mais quando o conteúdo tem a ver com as nossas vidas, as atividades devem basear-se nas experiências e no saber dos alunos e os exercícios devem ser adaptados ao contexto e à realidade destes.

Existe a preocupação de que o ensino-aprendizagem baseado na educação por competências possa prejudicar o desenvolvimento dos conteúdos da disciplina. Esse pensamento não se aplica, já que o objetivo é conseguir fazer com que o aluno tenha competência para aprender a aprender. É importante ressaltar que um aluno, ao desenvolver competências seguindo orientações de um professor, acredita-se que o mesmo vai aprender a usá-las de maneira adequada e conveniente em diversas situações da vida. (Viegas 2021).

Por exemplo: o professor irá colocar para o aluno uma proposta de atividade, mas permitirá que o mesmo a execute inicialmente de uma maneira livre para desenvolver assim sua criatividade, autonomia, autogestão do seu aprendizado, entre outras habilidades, após irá colocar determinadas regras, como fazer para cumpri-las e depois irá permitir colocar em prática da maneira que foi entendido, cabe ao docente ir orientando e o estimulando. Esse comportamento de ser competente (saber saber), mas também ter habilidade (saber fazer), deve ser desenvolvido em todas as áreas de conhecimento.

Portanto, a escola deve focar seu trabalho em competências para preparar o aluno para lidar com situações de seu cotidiano, tornando-os capazes de resolver problemas reais, alinhando assim as tendências educacionais de colocar o aluno como protagonista do processo de ensino aprendizagem. (Dias, 2010).

Além desses pontos, não podemos deixar de mencionar o fato de que as provas do ENEM são orientadas por Matrizes de Referências com competências e habilidades. Dessa forma, as escolas que trabalham com a proposta de ensinar os alunos a entender e solucionar os problemas a sua volta, além de formar estudantes mais preparados para lidar com os desafios da vida, estará também os preparando para ter um bom desempenho no ENEM.

Por isso, Perrenoud, incentiva o desenvolvimento das competências a partir da escola, relacionando os saberes formais e sua utilização em situações concretas, que se efetivam no

cotidiano. Isso nos leva também a reavaliar o currículo, pois quando pensamos em currículo, imediatamente nos remete a ideia de um conjunto de matérias reunidas em torno de disciplinas, com conteúdos sendo ministrados por professores no ambiente escolar, de forma a conduzi-lo ao encontro das “reais” necessidades educacionais. Deixando de representar (o currículo) como aparelho de reprodução de conteúdos e conhecimentos, passando a atuar como instrumento de reflexão das práticas pedagógicas dos professores e demais profissionais. Com isso, observa-se a necessidade da adequação dos mesmos para o desenvolvimento de competências para a vida prática, sendo necessária a diminuição de conteúdos a serem transmitidos. Ao afirmar tal necessidade, Perrenoud (1999) o faz, no intuito de propiciar um tempo maior para os alunos exercitarem seus saberes e conhecimentos.

No entanto, Perrenoud (1999) compreende que os currículos são sempre realizados de maneira a contemplar e favorecer uma elite social em detrimento dos grupos menos favorecidos economicamente, mas considera a proposta de competências uma alternativa para a mudança desse quadro. A abordagem pedagógica pode trazer como consequência novos caminhos de luta diante das desigualdades sociais, uma vez que todos teriam oportunidades de desenvolvimento das mesmas competências lógicas para a vida prática.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ser competente não é realizar uma mera assimilação de experiências suplementares, gerais ou locais, mas sim, compreender a construção de esquemas que permitem mobilizar conhecimentos na situação certa e com discernimento. Uma abordagem por competências defende que o sujeito constrói os seus próprios saberes, numa interação afetiva que possibilita o aprender a aprender. Em contexto educativo, com os outros, o sujeito (re)descobre, (re)inventa novas possibilidades de ação que lhe permitem colocar-se crítica e autonomamente na sociedade atual.

Ensinar por competência é um grande desafio para no processo educativo, tornar o aluno protagonista ativo do aprendizado, equilibrar teoria e prática, identificar os conceitos pré-existentes nos estudantes e considerá-los, formar indivíduos para atuar em um mercado complexo e em constante desenvolvimento, se utilizar de novas formas de ensino consistentes para responder as situações conflitantes que estão relacionadas à vida real. Todas essas mudanças é um difícil processo de construção educacional.

Em uma ação educativa não se pode permitir a neutralidade. A educação não pode identificar-se somente com uma melhor preparação intelectual e técnica do aluno. A principal

função da instituição educativa é educar, ensinar novas formas de lidar com o conhecimento e que este é importante para que possamos dialogar com a vida. Uma educação integral, contextualizada pensando em um sujeito que se encontra no mundo da diversidade, da pluralidade e da tecnologia. Homogeneizar é simplificar, o heterogêneo nos oportuniza um conhecimento pessoal e individual e este nos possibilita um sistema interativo e evolutivo de significados e de experiências socialmente condicionado e parcialmente compartilhado. Ensinar por competência com significado para vida deve-se pensar em uma criação de uma estratégia metodológica com um enfoque contextualizado, globalizado.

Enfim deixamos aqui registrado nossas reflexões sobre o modelo da educação baseada em competência que nos permite refletir sobre a educação, que deve apresentar um sentido amplo e fundamental para o sucesso do processo de ensino e aprendizado, deve se comprometer em não apenas transmitir informações, mas sim (re)significar saberes, uma aprendizagem que não que não se preocupa com o modelo final que será alcançado, mas com o percurso que será percorrido.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**.2017

BOTERF, G. **Desenvolvendo as competências profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003

DALLAN, E. M. C. **Competências e Habilidades (ferramentas): Como planejar por competências**. Nova Escola : A Revista do Professor. São Paulo. 2000

DIAS, I. S. **Competências em educação: conceito e significados pedagógicos**. Disponível em:< <https://www.scielo.br> >.Acesso em 20/03/2021.

KIPERMAN, A. **Por que se fala tanto em competências para a educação?** Desafios da Educação. Disponível em:< <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/origem-das-competencias-para-a-educacao/>>. Acesso em 16/03/2021.

MARTINS, R. B. **Desenvolvendo Competências**. Portal Educação. Disponível em:<<https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/administracao/desenvolvendo-competencias/2714>>. Acesso em 15/03/2021.

MORETTO, V. P. **Planejamento: Planejando a educação para o desenvolvimento de competências**. 10º ed, Petrópolis : Vozes, 2014.

PERRENOUD, P. **Escola e cidadania: O papel da escola na formação para a democracia**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, P. **Construir competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RAMOS, M.N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** . 3ªed, São Paulo. Cortez, 2006.

SILVA, V. A ; REBOLO, F. **A educação intercultural e os desafios para a escola e para o professor.** Disponível em: < <https://www.scielo.br> > Acesso em 20/03/2021

SOUZA, Z. R ; BIELLA, J. **Currículo Baseado em Competências.** Natal : Sesi, 2010.

VIEGAS, A. **Competências e Habilidades no ensino: o que são e como aplicá-las?** PAR Plataforma Educacional. Disponível em:< <https://www.somospar.com.br/competencias-e-habilidades/>> .Acesso em 12/03/2021.

ZABALA, A ; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências.** Porto Alegre: Artmed, 2014.

# CAPÍTULO 14

## OS SABERES PEDAGÓGICOS DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: DELINEAMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DA PRÁXIS DOCENTE

Sâmia Maria Lima dos Santos  
Arlane Markely dos Santos Freire

### INTRODUÇÃO

Em meados dos anos 1980, nos Estados Unidos e no Canadá, surgem estudos sobre os saberes produzidos pelos professores. Antes desse período, as pesquisas realizadas em torno da problemática docente reduziam-se ao estudo sistemático da cognição do professor, pautado em uma concepção mecanicista, objetivista e tecnicista de aprendizagem. Tal estudo, fundamentado, também, na Psicologia, compreendia a figura do professor como um detentor de conhecimento, concebendo o enfoque cognitivista como o único necessário à compreensão da atividade docente, desconsiderando o professor como um sujeito social, cuja história de vida está intimamente relacionada com a prática pedagógica que o mesmo exerce (ALMEIDA; BIAJONE, 2007).

É nesse cenário que surgem os estudos empenhados em colocar a prática pedagógica e docente como objeto de análise, buscando ressignificar os processos formativos tomando como ponto de partida os saberes pedagógicos dos professores.

Os saberes pedagógicos são inerentes ao processo formativo e a prática docente. Parte desses saberes se origina das teorias pedagógicas assimiladas nos processos de formação inicial. Outra parte é produzida pelos professores no cotidiano de suas práticas, na medida em que estes ressignificam, no seu fazer docente, os conteúdos oriundos das teorias pedagógicas que foram por eles idealizadas e inseridas nas práticas cotidianas do ensino (MAGALHÃES, 2018).

Nesse sentido, os saberes pedagógicos dos professores só ganham sentido quando instrumentaliza a prática. É a partir dela que os mesmos confrontam e reelaboram as teorias da educação e da pedagogia, constituindo assim, os seus saberes pedagógicos (PIMENTA, 2012). Como bem discute Franco (2016), a prática pedagógica se concretiza quando há a reflexão contínua e coletiva, “uma aula ou um encontro educativo tornar-se-á uma prática pedagógica quando se organizar em torno de intencionalidades, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades” (p. 536).

É nessa perspectiva que nos inquietamos em compreender de que se constituem os saberes pedagógicos dos professores da educação básica e como estes se materializam na prática pedagógica dos mesmos. A partir desse objetivo o trabalho faz uma reflexão no que se refere a práxis docente.

Esta pesquisa se justifica à medida que nos propomos a contribuir para a discussão da temática, bem como, para o reconhecimento da importância dos saberes pedagógicos no processo de ensino no âmbito da educação básica.

Do ponto de vista metodológico, e em consonância com os objetivos propostos, o trabalho foi desenvolvido a partir de abordagem qualitativa. Esse tipo de pesquisa “preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento, etc” (LAKATOS, 1999, p. 269). Para a análise do tema, o trabalho tem como base a revisão bibliográfica de pesquisas relacionadas a temática.

O texto está organizado em quatro partes. Inicialmente, a introdução que contextualiza o tema abordado. Na segunda parte trata da conceituação de saber pedagógico e sua importância para prática docente, em seguida discute os delineamentos dos saberes pedagógicos na relação teórica e prática, dentro da perspectiva da práxis enquanto um processo dialético. Por fim, as considerações finais.

## **O SABER PEDAGÓGICO: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

O saber pedagógico do professor é hoje uma temática muito discutida, tanto pelos teóricos da área da educação, como pelos próprios professores no cotidiano do seu trabalho. Discute-se, principalmente, sobre pontos ligados ao papel do professor no sentido de este possibilitar uma aprendizagem significativa para os seus alunos, e a relação entre os saberes que os alunos trazem da sua prática social, mediante as experiências de vida que vivenciam, e os conteúdos científicos, sem perder de vista o acesso destes ao “saber elaborado” (SAVIANI, 2012, destaque do autor).

Para uma maior compreensão acerca da temática que tem como cerne os saberes pedagógicos dos professores e a importância destes para a prática docente, faz-se necessário apreender, com mais profundidade, o conceito de saber. Para Azzi (2012),

"o saber pedagógico é o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua ação docente, ou seja, é o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula, no contexto da escola onde atua. A prática

docente é, simultaneamente, expressão desse saber pedagógico construído e fonte de seu desenvolvimento" (p.49).

Segundo Tardif (2014), o que caracteriza um saber é a exigência de racionalidade, logo, não é suficiente que o indivíduo apenas execute determinadas tarefas, é necessário que este tenha consciência dos motivos pelos quais as realizam e a quem as mesmas servem.

Doravante, chamaremos de “saber” unicamente os pensamentos, as idéias, os juízos, os discursos, os argumentos que obedeçam a certas exigências de racionalidade. Eu falo ou ajo racionalmente quando sou capaz de justificar, por meio de razões, de declarações, de procedimentos, etc., o meu discurso ou a minha ação diante de um outro ator que me questiona sobre a pertinência, o valor deles, etc. Essa “capacidade” ou essa “competência” é verificada na argumentação, isto é, num discurso em que proponho razões para justificar meus atos. Essas razões são discutíveis, criticáveis e revisáveis. (TARDIF, 2014, p. 199).

A racionalidade é inerente ao saber, para que este seja reconhecido como tal, faz-se necessário que atenda algumas exigências oriundas da racionalidade. Esta por sua vez, não se resume a algo pronto e acabado, mas sim, está intimamente ligada a processos de reflexão e de criticidade que não são estáticos.

Nessa perspectiva, tecendo crítica à reflexividade mecânica da formação e em defesa de uma formação fundamentada na reflexividade crítica, dialógica e transformadora construída de forma colaborativa, Rodrigues (2016) clarifica o entendimento de racionalidade pedagógica:

Traçando críticas ao fazer educativo baseado na pura técnica, na ausência de reflexão crítica e na asfixia dos significados pessoais, a racionalidade pedagógica se sustenta na ideia do trabalho docente como interação entre as pessoas, regido por posturas dialógicas e colaborativas que visam a construção e a emancipação dos sujeitos entre si mediados pelo mundo (p. 191).

Neste mesmo direcionamento, Magalhães (2018) diz que a racionalidade pedagógica “íntegra, portanto, conceitos, discursos, teorias e práticas subjacentes à ação de ensinar, bem como as razões que justificam as decisões tomadas pelo docente, os motivos que o levam a agir de determinada maneira” (p. 34). Assim, podemos considerar que, uma consistente formação contínua de professores fundamentada na ideia de racionalidade pedagógica é aquela que tome como ponto de partida as aprendizagens professorais, a troca de experiência das boas práticas e os saberes de constituição docente dos professores.

O objetivo do saber permeia o campo da prática. Assim, o real sentido do saber é responder aos problemas que a prática apresenta. É na prática que o mesmo se constitui e é através da reflexão que ganha potencialidade.

Ao tentar conceituar a noção de saber em seu sentido amplo, Tardif (2014) busca compreender não apenas o conceito, mas, também, como estes saberes se configuram

efetivamente nas práticas dos professores. Tal compreensão pode ser apreendida a partir da análise do que ele define de epistemologia da prática profissional. Nesse sentido, o autor citado afirma que,

chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas. Damos aqui a noção de “saber” um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser. (TARDIF, 2014, p. 255).

Nessa perspectiva, a finalidade de uma epistemologia da prática profissional é desvendar esses saberes, compreendendo como os mesmos se integram efetivamente às práticas dos profissionais docentes e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função das limitações e dos recursos intimamente relacionados às suas atividades de trabalho. A epistemologia da prática profissional objetiva, também, compreender a natureza desses saberes e o papel que os mesmos exercem no processo de trabalho docente, bem como na construção dos processos identitários dos professores (TARDIF, 2014).

### **DELINEAMENTOS PARA CONSTRUÇÃO DA PRÁXIS DOCENTE**

No decorrer da prática docente, os professores estão constantemente refletindo sobre o seu trabalho, no entanto, a relação que o professor estabelece com os saberes não é exclusivamente cognitiva. Os saberes produzidos e mobilizados pelos docentes no cotidiano do seu fazer docente são oriundos da cognição, mas também, e muito, de fontes sociais variadas. Logo, os saberes só podem ser compreendidos na sua totalidade intimamente relacionados com o contexto em que foram produzidos, assim, são “plurais, temporais e existenciais” (TARDIF, 2014, destaque do autor).

São plurais porque são oriundos de diversas naturezas, advêm de variadas fontes sociais. São temporais porque se desenvolvem no decorrer de um *contínuum* no exercício da profissão, isto é, não são estáticos, mas, sim, recriam-se sempre quando necessário, mediante as práticas profissionais vivenciadas pelos professores no decorrer da carreira. São existenciais, pois o professor é também a pessoa e como tal possui uma trajetória de vida, permeada de valores, crenças e certezas que repercutem na sua atuação profissional e na relação que estabelece com seus alunos (TARDIF, 2014).

Na construção dos saberes o professor concomitantemente também constrói gradativamente a sua identidade, esta, por sua vez, não é um dado imutável e nem pode ser adquirida, mas se configura como um processo de construção do sujeito historicamente situado.



As experiências profissionais e as de ordem pessoal se confundem no processo de construção da identidade do professor, enquanto profissional e ao mesmo tempo um ser social. Nesse sentido, “o professor é uma pessoa e uma parte importante da pessoa é o professor” (NÓVOA, 2009).

Vale ressaltar que o cenário histórico-social e político da última década nos impulsiona a pertinentes reflexões acerca da necessidade de uma formação inicial e contínua de professores coerente com uma realidade multicultural, com os movimentos de resistência, em confrontos estruturais e ideológicos. Um processo formativo que reconheça o professor como produtor de saberes, capaz de refletir criticamente sobre a sua prática, buscando transformá-la.

No entanto, Rodrigues (2016) aponta que “a desvalorização e a falta de espaços instituídos para a reflexão dos saberes da prática à luz dos conhecimentos teóricos tornam ainda mais difícil o trabalho de professores de qualquer nível de ensino” (p. 27). Nesse sentido, torna-se fundamental a criação de espaços coletivos de produção da aprendizagem docente, que possibilite a elaboração, reelaboração e ressignificação dos saberes pedagógicos expressos na prática docente e concomitantemente fonte de desenvolvimento da mesma, possibilitando, assim, ao professor a articulação dialética entre os conhecimentos específicos das disciplinas de ensino e os saberes pedagógicos, a teoria e a prática, o ensino e a pesquisa, contribuindo, dessa forma, para a construção de uma práxis criadora. Como bem aponta Franco (2016), “nesse aspecto, uma prática pedagógica, em seu sentido de práxis, configura-se sempre como uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo” (p. 536).

A prática pedagógica não deve existir fora da práxis. No contexto das instituições escolares onde se situam os professores a unidade entre teoria e prática precisa ocorrer de forma reflexiva. Neste sentido compreendemos que com o conhecimento adquirido ocorre a vivência da práxis.

Assim, concordamos com Lima (2003) que a práxis enquanto um processo dialético se constitui em um movimento de “ação-reflexão-ação refletida”, para tanto a articulação entre teoria e prática é essencial, por meio dessa relação é que se pode construir os saberes pedagógicos que alicerçam um projeto de uma sociedade crítica e emancipada.

O movimento de ação e reflexão se configura como elemento importante na prática pedagógica de professores da educação básica e na construção de novas práticas dentro e fora da sala de aula. Nesse contexto, a formação inicial e contínua dos professores torna-se elemento

essencial para a construção de uma prática docente reflexiva que favoreça o diálogo entre os professores e seus pares, bem como entre eles e seus alunos, uma prática de professores que através da reflexão na ação e sobre a ação contribua para a formação do pensamento crítico, reflexivo e criativo do aluno.

Nessa perspectiva, as propostas curriculares de melhoria da educação pública só terão efetividade na medida em que forem pensadas levando em consideração os saberes que alicerçam a prática docente, visto que, qualquer proposta curricular será efetivada de fato pelo profissional docente, cuja prática profissional é norteada por saberes oriundos das suas experiências pessoais e profissionais. Enquanto estes forem pensados como meros destinatários de políticas e propostas curriculares educacionais prontas, serão bem pobres as mudanças educacionais. Para Tardif (201) “os saberes experienciais passarão a ser reconhecidos a partir do momento em que os professores manifestarem suas próprias ideias a respeito dos saberes curriculares e disciplinares e, sobretudo, a respeito de sua própria formação profissional (p.55).”

Assim, uma política de formação de professores que valorize os saberes dos docentes em suas propostas curriculares só poderá ser efetivada a partir do reconhecimento do professor como pesquisador da sua prática e da escola como lugar privilegiado para a pesquisa sobre a prática docente. A pesquisa se constitui como instrumento de formação docente à medida que possibilita aos professores a reflexão sobre a prática e a construção/ressignificação dos seus saberes, logo, é relevante que o pesquisador - professor da academia e o professor – pesquisador da escola trabalhem na coletividade, como afirma Pimenta (2005, p.523):

A importância da pesquisa na formação de professores acontece no movimento que compreende os docentes como sujeitos que podem construir conhecimento sobre o ensinar na reflexão crítica sobre sua atividade, na dimensão coletiva e contextualizada institucional e historicamente. Nessa direção, encontramos pesquisas denominadas de colaborativa, realizadas na relação entre pesquisadores-professores da universidade e professores- pesquisadores nas escolas, utilizando como metodologia a pesquisa-ação. (PIMENTA, 2005, p. 523)

Nesse sentido, a construção de uma proposta de formação inicial e contínua de professores, numa perspectiva crítica, para uma sociedade multicultural e em permanente transformação deve estar fundamentada em um projeto de educação e de sociedade que esteja alinhado com os interesses da classe majoritária, a saber, a trabalhadora, e que compreenda o professor como sujeito que constrói conhecimento no movimento dialético da ação – reflexão-ação refletida.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É no decorrer da prática docente e orientados pelos conhecimentos teóricos que os professores da educação básica constroem os seus saberes pedagógicos. A produção e ressignificação dos saberes pedagógicos se dá no movimento da atividade de ensinar, enquanto uma atividade conjunta dos professores e dos alunos. É no cotidiano escolar que os professores mobilizam os saberes necessários à resolução dos problemas colocados pela prática docente, assim, os saberes só podem ser compreendidos em sua totalidade quando considerado o contexto específico em que estes foram produzidos.

Os conhecimentos teóricos assimilados pelo professor no decorrer do seu processo formativo, a concepção de educação e de sociedade que o professor defende, a interação que o mesmo estabelece com seus alunos, suas escolhas metodológicas, as experiências de vida oriundas da prática profissional e pessoal do professor contribuem na constituição dos saberes pedagógicos deste profissional.

Os saberes pedagógicos contribuem com a prática, à medida em que são mobilizados para responder aos problemas que a mesma coloca, assim, o saber pedagógico só pode ser constituído na ação. É pensando sobre o que se faz que os saberes pedagógicos são construídos.

Os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia são instrumentos que possibilitam aos professores refletirem sobre seu próprio fazer, através deles os professores questionam e ressignificam sua prática, para tanto, faz-se necessário que as ciências da educação tomem como ponto de partida a prática dos professores. É tomando a prática social da educação como ponto de partida e de chegada que a formação de professores possibilita a reinvenção dos saberes pedagógicos.

Uma formação de professores fundamentada na perspectiva da epistemologia da práxis se configura como uma política de formação que valoriza o professor na sua dimensão pessoal e profissional, que possibilite a instituição de espaços formativos de reflexão coletiva do fazer docente. Uma política de formação de professores que viabilize condições para a construção da práxis transformadora, e que perceba a escola como lugar privilegiado para tal construção.

Considerando as questões aqui levantadas podemos afirmar que a práxis reflexiva contribui também para nortear o trabalho do professor de forma interdisciplinar, que consiste na ação, reflexão e ação refletida.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri e BIAJONE, Jefferson. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p. 281-295, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v33n2/a07v33n2.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2020.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, dec. 2016. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S217666812016000300534&script=sci\\_arttext&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S217666812016000300534&script=sci_arttext&tlng=pt). Acesso em: 25 mar.2021.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. Metodologia qualitativa e quantitativa. In: **Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas,1999.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A Hora da Prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente**. 3ª Ed. Fortaleza, Ed. Demócrito Rocha: 2003.

MAGALHÃES, Maria de Lourdes Tavares. **Os Saberes Pedagógicos de Professores do Curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri/URCA – um estudo sobre a racionalidade pedagógica nas narrativas docentes**. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Fortaleza, 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/36418>. Acesso em: 11 fev. 2020.

NÓVOA, Antônio. **Professores: Imagens do Futuro Presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a13v31n3.pdf>. Acesso em:29 mar.2021.

RODRIGUES, Cícera Sineide Dantas. **Tessituras da racionalidade pedagógica na docência universitária: narrativas de professores formadores**. Tese (doutorado) – Centro de Educação - Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: [http://www.uece.br/ppge/wp-content/uploads/sites/29/2019/06/Tese\\_CICERA-SINEIDE-DANTAS-RODRIGUES.pdf](http://www.uece.br/ppge/wp-content/uploads/sites/29/2019/06/Tese_CICERA-SINEIDE-DANTAS-RODRIGUES.pdf). Acesso em: 20 nov. 2020

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed.

Campinas, SP: Autores Associados, 2012. – (coleção educação contemporânea);

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

# CAPÍTULO 15

## A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO DO PNE (2014-2024): APONTAMENTOS E DISCURSÃO

Edilene da Silva Oliveira  
Daiana Araújo de Oliveira  
Arlane Markely dos Santos Freire

### INTRODUÇÃO

A universidade é uma instituição social sendo essa caracterizada pela ação e também pela prática social, se contrapondo à concepção de universidade como instituição administrativa. Enquanto instituição social, ela está a serviço da educação e da construção de uma sociedade mais humanizada (CHAUÍ, 1999). Desse modo, a universidade deve “[...] possibilitar que todos os seres humanos tenham condições de ser partícipes e desfrutadores dos avanços da civilização historicamente construída e compromissados com a solução dos problemas que essa mesma civilização gerou” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 162). Nessa construção, ações das políticas públicas devem garantir a entrada e permanência dos partícipes universitários.

Segundo Boaventura Santos (2008), a universidade tem sido alvo de expectativas e conhecimento mediante sua expansão. Isso ocorre com ampliação de vagas e criação de novas instituições de ensino superior no Brasil a partir dos governos do Partido dos Trabalhadores (PT), entre 2003 e 2014, e também com aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) que traz consigo as ações que deveriam ser realizadas para a consolidação e alargamento do ensino superior no país.

De acordo com Certeau (1995) “a universidade deve solucionar atualmente um problema para o qual sua tradição não a preparou: a relação entre a cultura e a massificação de seu recrutamento” (p. 101), sendo ela foi espaço que sempre delegado as elites, pois quem a frequentava tinha de ter um poder financeiro para custear o ensino superior. Nascida para uma elite, a universidade passa a ser sonho possível para a classe trabalhadora no Brasil, existindo assim uma nova forma de fazer acolher e ensinar para a pedagogia universitária. É outro grupo que vem buscar os conhecimentos nessa instituição. Para isso as políticas são criadas e favorecem a sua expansão passam a contribuir com a inserção da classe trabalhadora na universidade.

Quanto ao exercício da docência, Ibiapina (2007) compreende essa como sendo uma profissão do professor. Dessa forma, “[...] docência é atividade de ensino e pesquisa que necessita de conhecimentos especializados, saberes e competências específicas adquiridos tanto por meio de processo de formação acadêmica contínua e permanente, quanto da prática” (p. 40). Dessa forma, para Ibiapina (2007), a docência é uma atividade que necessita de reflexão crítica e cuja a intenção dela é realizar a mediação das aprendizagens e também de garantir a educação escolar dos alunos. Para Veiga (2010), a docência na educação superior é compreendida como atividade complexa e o seu exercício exige dos professores múltiplos saberes. Ainda mais por que estão recebendo um público que até um passado próximo não tinham acesso à educação superior.

A formação inicial do professor não o prepara diretamente para a atuação na universidade. Para essa atuação é necessário a busca de uma formação continuada, como por exemplo, mestrado ou doutorado, que possa proporcionar saberes para o professor lecionar na educação superior. Compreendemos ainda, por meio das vozes dos professores, que a docência é um permanente fazer e refazer, ela é inacabada, seja na educação básica ou na educação superior.

Considerando que o PNE (2014-2024) é um instrumento de planejamento que serve para orientar a execução e também para aprimoramento de políticas públicas para a educação brasileira. Destarte, este trabalho realiza apontamentos e discursão no que se refere à Docência no Ensino Superior, atendendo ao que está previsto no plano.

Quanto a metodologia do trabalho, o estudo é desenvolvido por meio da revisão bibliográfica da literatura sobre a temática e pesquisa documental. Para Lakatos e Marconi (2010) a pesquisa bibliográfica tem como finalidade colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito, filmado sobre determinado assunto. Em outras palavras, tem como finalidade buscar subsídios teóricos para dialogar com o estudo em questão. Por outro lado, para Gil (2002), a pesquisa documental é um tipo de pesquisa que se aproxima da pesquisa bibliográfica, o que as distingue é a natureza das fontes.

Pesquisa documental é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não fraudados); tem sido largamente utilizada nas ciências sociais, na investigação histórica, a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências [...] (PÁDUA, 1997, p. 62).

Dessa forma, a pesquisa documental realiza-se do documento orientador, PNE (2014-2024), referente ao que ele propõe para a docência no ensino superior. Salientamos ainda que,

os dados coletados foram discutidos e estudados com a intenção de captar com fidelidade as informações contidas no plano referente à docência nesse nível de ensino. Nesse artigo consideramos importante aliar a pesquisa bibliográfica com a documental para tratarmos do assunto.

O trabalho está estruturado em quatro tópicos da seguinte maneira: no primeiro tópico intitulado “Discussão teórico-metodológica”, na qual apresentamos as discussões sobre a docência no ensino superior; no terceiro tópico “Análise e discussão dos dados”, expomos o que o PNE menciona sobre a docência no ensino superior a partir da breve análise realizada e alguns conceitos sobre o assunto. Já no quarto tópico apresentamos algumas considerações a respeito da pesquisa realizada.

## **DISCUSSÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA**

A docência é compreendida como uma atividade “profissional complexa” que exige do professor saberes e competências, sendo esses indispensáveis para o exercício de sua atuação (IBIAPIANA, 2007). Já com relação à docência no ensino superior, Masetto (2003) considera que, por um bom tempo, ter experiência em uma profissão era o suficiente para exercer a docência nos cursos superiores. Isso nos trouxe uma herança da qual a formação inicial e continuada dos profissionais do ensino superior não fossem uma prioridade das iniciativas governamentais.

Segundo Masetto (2003) “até a década de 1970, embora já estivessem em funcionamento inúmeras universidades brasileiras, praticamente só era exigido do candidato a professor, o bacharelado e o exercício competente da sua profissão” (p. 12). É nesse contexto que se dá origem a atividade docente na Educação Superior. Nessa época ela não contava com elementos legais que estimulem e/ou obriguem a formação pedagógica dos docentes dessa etapa de ensino.

Para Veiga (2010) a docência na educação superior “[...]constitui um exercício profissional que requer capacidade e reflexão crítica sobre a prática [...]” (p. 26). Essa autora considera que a ação pedagógica é um processo que faz a mediação aos conhecimentos científicos, pedagógicos e também aos experienciais. Por outro lado, de acordo com Gimeno Sacristán (1999) “a qualidade em educação é indissociável da qualidade humana dos docentes” (p. 32). Sendo assim, o compromisso que o docente tem com o aprendizado, e também com o crescimento intelectual de seus alunos(as), está ligado com a competência docente dele.

É perceptivo a necessidade de formação pedagógica dos professores que atuam no ensino superior. Corroborando com este ponto de vista, Isaia (2006) expõe que:

[...] as bases para o enfrentamento dos desafios relativos à docência superior pressupõem iniciativas conjuntas de professores e alunos, em consonância com seus contextos institucionais e com as políticas de educação superior, a fim de favorecerem o desenvolvimento institucional e profissional de todos aqueles que labutam nesse nível de ensino (p. 80).

Dessa forma, considerando o que foi ressaltado por Isaia (2006), a universidade precisa ser compreendida como um espaço de formação que busca a realização de uma docência de qualidade no ensino superior. Anastaciou (2006) afirma que, “é de conhecimento da comunidade acadêmica, e preocupação central dos que pesquisam a docência universitária, a insuficiência pedagógica acerca dos saberes docentes [...]” (p. 147). Isso pode ser observado na legislação educacional em vigor, Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN) 9394/96, no artigo 66 quando essa propõe que “a preparação para exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996).

Para Anastaciou (2006), a LDBEN desconsidera esta problemática exposta por ela anteriormente, deixando a formação inicial, e também a continuada, a cargo de cada instituição ou pessoal. Com isso, observa-se evidentemente que não há preocupação com a formação pedagógica em termos legais, nem com a integração entre os profissionais ou com as trocas de experiências. No entanto, compreende-se que a docência na educação superior é uma atividade complexa e para exercê-la são necessários múltiplos saberes.

[...] exige tanto uma preparação cuidadosa como singulares condições de exercício, o que pode distingui-la de outras profissões [...] o exercício da docência exige múltiplos saberes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações. A ciência pedagógica situa-se nesse contexto e só com essa perspectiva contribui para a formação dos professores (CUNHA, 2010, p. 25).

Libâneo (2001) compreende a formação do docente como um campo de tensões/conflitos:

De um lado, estão os pedagogos que insistem na necessidade de aquisição de saberes pedagógicos e competências metodológicas e de mudanças de atitudes em relação à tarefa de ensinar. De outro, estão os docentes que recusam essa necessidade de formação pedagógica específica. A despeito disso, a condução pedagógica da universidade supõe uma dupla convicção: a) de que o professor universitário possui duas especialidades profissionais: a ser especialista na matéria e especialista no ensino dessa matéria. b) de que, se houver algum lugar mais propício para promover mudanças e inovações em vista da melhoria da qualidade de ensino, esse lugar é o curso, com seus professores e alunos, e a forma, a gestão participativa (p. 3).

Considerando as palavras de Libâneo (2011), essa necessidade de adquirir os saberes pedagógicos e competências metodológicas estão cada vez mais presentes na docência do



ensino superior, sendo que não é mais possível saber apenas as especificidades da sua área, é preciso desenvolver maneiras de o aluno apreender os conhecimentos necessários da área específica. As características dos alunos mudaram e a realidade educacional no ensino superior também.

## **ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

O PNE foi aprovado mediante a Lei nº 13.005/2014 que entrou em vigência em 24 de junho de 2014. O plano estabelece diretrizes, metas e estratégias para a Educação brasileira no período de 10 anos de 2014-2024 (BRASIL, 2014). Vale frisar que, desde a Constituição Federal de 1988, o Brasil tem a obrigação de planejar o seu ensino, com o intuito de ofertar uma Educação com qualidade para o povo brasileiro. Dessa forma, os estados, os municípios e o Distrito Federal devem elaborar planos a partir do plano nacional, mas também considerando a realidade educacional local.

A trajetória de construção do PNE (2014-2024) é fruto de debate com a participação da sociedade civil, de agentes públicos, entidades de classe, estudantes, profissionais da educação e pais e mães de alunos. Essa teve início em 2010 na Conferência Nacional de Educação (CONAE), com o tema central “Construindo o Sistema Nacional Articulado: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação”.

O atual PNE é um documento que expõe um conjunto de metas e estratégias que contemplam todos os níveis, modalidades e também etapas educacionais, desde a Educação Infantil até a Educação Superior (Pós-Graduação); sendo ele composto de 20 metas e 254 estratégias (BRASIL, 2014).

Destacamos que no PNE (2014-2024) as metas 12, 13 e 14 apresentam objetivos globais voltados para a Educação Superior e a carreira dos docentes nesse nível de ensino. Entre essas destacamos a meta 13: “Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para setenta e cinco por cento, sendo, do total, no mínimo, trinta e cinco por cento doutores” (BRASIL, 2014, p. 75). Sendo essa meta composta de 9 estratégias que trazem preocupações com a qualidade do ensino superior e da docência nesse nível de ensino. Dentro das estratégias dessa meta, destacamos a 13.9: “Promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais técnico-administrativos da educação superior” (BRASIL, 2014, p. 77). Tal meta pode ser considerada a que está mais voltada para a formação e a qualificação do docente

da educação superior. De acordo com o Observatório<sup>5</sup> do PNE (2014-2024), o cumprimento dessa estratégia no ano de 2019 ainda estava em andamento. Os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), a partir dos resultados do Censo do ano de 2017, demonstram que no Brasil ainda necessitava de avanços no que se refere a formação dos professores do ensino superior da rede pública e privada.

Ao tratar sobre a meta 13 do PNE (2014-2024) Dourado (2016) ressalta a sua relevância,

[...] é de grande importância e certamente terá impacto nas IES, sobretudo em parcela considerável das IES privadas que não contam com quadro docente com formação predominante de mestres e doutores. Essa meta avança ao estabelecer a exigência de qualificação a todo o sistema, o que implica alterações ainda mais propositivas no cenário das faculdades e centros universitários. É importante destacar a exigência da titulação e, ao mesmo tempo, é preciso assegurar formação continuada, carreira, salários e condições de trabalho compatíveis (p. 31).

Para Dourado (2016) o PNE (2014-2024) avança ao definir no artigo 5º que a execução do plano, assim como o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e também de avaliações periódicas, efetivadas pelas seguintes instâncias: Ministério da Educação (MEC); Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal, Conselho Nacional de Educação (CNE) e pelo Fórum Nacional de Educação (FNE).

No Brasil, em 2018, o número era de 2.448 (dois mil, quatrocentos e quarenta e oito) instituições de nível superior distribuídas em públicas que são 296 (duzentos de noventa e seis) onde 109 (um cento e nove) são instituições federais, 124 (um cento e vinte e quatro) estaduais e 63 (sessenta e três) municipais; já as instituições privadas somam hoje 2.152 (dois mil, cento e cinquenta e dois) instituições. É perceptível o crescimento da educação superior privada no país nos últimos dezesseis anos. Foram criados alguns programas que garante a entrada e permanência dos universitários não somente nas instituições públicas, mas nas privadas também, como é o caso do Programa Universidade para Todos (Prouni), implantado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e o Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies), programa estabelecido, em 12 de julho de 2001, pela Lei nº 10.260.

No cenário educacional brasileiro o ensino superior é distribuído, nas seguintes instituições:

**Quadro 1:** Números de instituições de ensino superior no Brasil (2017)

Instituições	Total	Público	Privado
--------------	-------	---------	---------

<sup>5</sup> Lançado em 2013, o Observatório é um projeto de monitoramento do PNE (2014-2024) coordenado pelo Todos pela Educação, em parceria com 28 organizações, que tem como objetivo monitorar o plano a partir de dados públicos.

Universidade	199	106	93
Centros Universitários	189	8	181
Faculdades	2.020	142	1878
IF e CEFET	40	40	0

Fonte: INEP (2019)

De acordo com os dados do INEP, o ensino superior nos últimos 20 anos conseguiu uma expansão grande chegando hoje até 35.380 (trinta e cinco mil, trezentos e oitenta) cursos de graduação no país e 8.286.663 (oito milhões, duzentos e oitenta e seis mil, seiscentos e sessenta e três) matrículas. Um sistema desse tamanho precisa se preocupar com a estrutura física das instituições e com o ensino dos seus alunos. É preciso buscar um ensino de qualidade que torne esses estudantes profissionais capazes de suprir a demanda dos mercados de trabalho ao qual estão se preparando para ingressar. Porém é preciso também ressaltar a importância dos docentes, aqueles professores que irão estar diretamente trabalhando com essas pessoas e formando-as. No que se refere aos docentes de ensino superior, no quadro 2, é exposto o número de profissionais no ano de 2018, de acordo com seu grau de escolaridade.

**Quadro 2:** Número de docentes do ensino superior no Brasil (2017)

Total	Sem Graduação	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
392.036	10	4.613	72.301	154.285	160.827

FONTES: INEP (2019)

Quando discutimos a formação pedagógica dos professores universitários é porque temos a compreensão que é necessário numa trajetória acadêmica de um docente pensar sua formação inicial e continuada, permitindo que o processo seja algo refletido e construído de forma sólida para uma carreira docente de qualidade. Ao pensar uma carreira de qualidade não devemos enfatizar apenas a formação, sendo essa uma das suas dimensões. É preciso se preocupar também com as condições de trabalho e a remuneração desse profissional.

Com a expansão do ensino superior ocorre a implantação de novas universidades, centros universitários, faculdades e institutos federais. A instalação de novos cursos e ampliação dos números de matrículas faz com que o sistema precise de mais docentes para lecionar nesses cursos. Ocorre então a realização em um maior número de concursos e seleções para ampliar o quadro de professores universitários no país. Com isso, a preocupação sobre a formação desses educadores também se intensifica, principalmente com o maior número de matrículas desses nos cursos de mestrado e doutorado. Mesmo com a meta do PNE que estabelece estratégias

voltadas para aumentar o número de docentes mestres e doutores, ainda é possível encontrar professores com nível de graduação, especialização e sem graduação no ensino superior brasileiro, como demonstrado no quadro 2.

O PNE vem discutir metas e ações a serem seguidas e colocadas em prática para a melhoria da educação superior no país, além de ter um olhar para a formação dos professores universitários. Por um tempo nos preocupamos com a formação de docentes da educação básica sem dar muita importância a formação dos educadores que formavam esses professores que iriam atuar na escola. Para Zabalza (2004) “(...) torna-se desnecessário falar a respeito da contínua formação se não é sob uma perspectiva de crescer como pessoas (...) (p.39). A ideia de aperfeiçoamento, de desenvolvimento pessoal, entre outras costuma ser atribuída comumente ao conceito de educação.”.

Os profissionais que estão atuando na educação superior têm o desafio de estar cada vez mais atualizados com as tecnologias e com as práticas pedagógicas que ajudem no seu trabalho com os alunos. São muitas as mudanças ocorridas no nosso mundo educacional, e os estudantes também têm conhecimentos e vivências diferentes de algumas décadas atrás.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A escrita desse trabalho nos levou a pensar e refletir sobre a docência no ensino superior, sendo conduzido através das análises. A docência se faz na própria docência. Nóvoa (2002) nos escreve sobre a experiência como processo formativo, “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, no quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente o papel de formador e de formando” (p. 24). É assim que queremos encarar a docência no ensino superior.

O PNE traz essa preocupação com a formação da docência para o ensino superior. É preciso pensar mais sobre a formação docente, é preciso refletir as demandas que nos cerca todos os dias. A educação é dialógica e libertadora, e precisa ser exercida dessa forma no ensino superior. Porém é preciso ressaltar que mesmo com avanços as metas do plano ainda não foram cumpridas, como estabelece a lei, pela ausência de mais investimentos nas instituições públicas de ensino superior do país. Tal cenário tem se agravado desde 2016 com aprovação da Emenda Constitucional 95, que também congelou os gastos com educação. Considerando tal contexto podemos concluir que a falta de maior financiamento tende a causar grandes repercussões no trabalho docente. O país precisa da universidade para se desenvolver, e o investimento em ciência é fundamental.

## REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência na educação Superior**. In: RISTOFF, Dilvo; SAVEGNANI, Palmira. **Docência na educação superior**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 147-171. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489018/Doc%C3%A4ncia+na+Educa%C3%A7%C3%A3o+Superior/997400de-a6c1-4aa7-a06c-b586dc4d6412?version=1.1>. Acesso em: 08 jan. 2019.

BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)> Acesso em: 06 jan. 2019.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (2014-2024)** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf> Acesso em: 05 dez. 2018.

CERTEAU, Michel. As universidades diante da cultura de massa. In: **A cultura no plural**. Trad. Enid Abreu Dobránszky. Campinas, SP: Papyrus, 1995. p. 101-121.

CHAUÍ, M. S. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, Hélgio. (Org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 211-223.

CUNHA, Maria Isabel da. **Trajetória e Lugares de Formação da Docência Universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara, SP: Junqueira & Marins, 2010.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação: política de Estado para a educação brasileira**. - Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/523064/PLANO+NACIONAL+DE+EDUCA%C3%87%C3%83O+-+Pol%C3%ADtica+de+Estado+para+a+educa%C3%A7%C3%A3o+brasileira/2cbb3d59-497d-45a8-a5af-d3bbe814336e?version=1.5>. Acesso em: 10 jan. 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

IBIAPINA, I. M. L. de M. A trama: o significado de docência. In: IBIAPINA, I. M. L. de M.; RIBEIRO, M. M. G.; FERREIRA, M. S. (Orgs.). **Pesquisa em Educação: múltiplos olhares**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007. p. 29-50.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Superior 2017. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acessado em 27 de jan. 2019.

ISAIA, S. M. A. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, Dilvo; SAVEGNANI, Palmira. **Docência na educação superior**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 63-84. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489018/Doc%C3%A4ncia+na+Educa%C3%A7%C3%A3o+Superior/997400de-a6c1-4aa7-a06c-b586dc4d6412?version=1.1>

[%C3%A3o+Superior/997400de-a6c1-4aa7-a06c-b586dc4d6412?version=1.1](#). Acesso em: 08 de jan. 2019.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **O ensino de graduação na universidade** – a aula universitária. FAG, 2001. Disponível em: <<http://www.fag.edu.br/nucleos/nad/arquivos/apoio4.pdf>>. Acesso em: 09 jan. 2019.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. 4ª. Reimpressão; Editora Sammus editorial; São Paulo, 2003.

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa/Portugal: Educa, 2002.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 2. ed. São Paulo: Papirus, 1997.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Alternativas pedagógicas para a formação do professor da educação superior. In: VEIGA, I. P. A.; VIANA, C. M. Q. Q. (Orgs.). **Docentes para a educação superior: processos formativos**. Campinas, SP: Papirus, 2010. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

ZABALZA, Miguel A. **O ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

# CAPÍTULO 16

## A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO NA GESTÃO ESCOLAR

Arlane Markely dos Santos Freire  
Daiana Araújo de Oliveira  
Edna Xenofonte Leite

### INTRODUÇÃO

O presente trabalho<sup>6</sup> se propôs a discutir a importância do planejamento participativo na escola, compreendendo-o como elemento essencial no processo de construção de uma gestão democrática. Para compor o fazer investigativo utilizou-se de revisão bibliográfica de trabalhos relacionados a temática. O texto está dividido em quatro partes. Inicialmente, tratamos sobre os conceitos de gestão escolar e gestão educacional. Na segunda parte discutimos acerca da relevância da gestão democrática e do processo de construção do planejamento participativo, na quarta discutimos as etapas desse planejamento e em seguida terçemos as considerações finais.

Segundo Vieira (2006), as políticas que traduzem as intenções do Poder Público ao serem transformadas em práticas se materializam na gestão. A gestão educacional que se difere de gestão escolar está relacionada ao espectro de iniciativas desenvolvidas pelas diferentes instâncias de governo. O estado exerce grande influência na educação. A gestão educacional se expressa através dos sistemas de ensino de responsabilidade da União, Estados, Distrito Federal e Municípios. No que se refere a escola todas as definições situadas em sua esfera dizem respeito também à gestão educacional, sobretudo quando se trata da esfera pública.

A gestão escolar que engloba as dimensões técnicas, administrativas e pedagógicas necessita que estas estejam integradas para cumprir sua função. De acordo com Vieira (2006), o conceito de gestão escolar refere-se abrangência dos estabelecimentos de ensino. “São tarefas específicas da escola a gestão de seu pessoal, assim como de seus recursos materiais e financeiros. Noutras palavras, cabe a ela gerir seu patrimônio imaterial e material” (p. 62).

Nessa lógica de argumentação é pertinente assinalar que a gestão da escola é um ato político que implica tomada de decisões que devem ocorrer de forma coletiva. Para isso, se faz

---

<sup>6</sup> Parte desse texto foi publicado nos anais do XVI Congresso de História da Educação do Ceará, em 2016.

necessário que aconteça a participação plena de toda a comunidade compromissada, englobando assim a comunidade interna e externa, a quem a escola serve e pertence efetivamente. As iniciativas precisam favorecer o fortalecimento de ações que envolvam o diálogo e a participação permitindo, assim, o confronto entre as políticas públicas propostas e as práticas gestoras consolidadas. Para tal se faz necessário o planejamento das ações e atividades que a escola deverá desempenhar ao longo do ano.

Considerando o exposto, o texto debate acerca do planejamento participativo numa perspectiva democrática e mais especificamente discute seu papel no trabalho do gestor escolar, fazendo apontamentos quanto a execução na unidade escolar.

## **2.A RELEVÂNCIA DO PLANEJAMENTO NA GESTÃO ESCOLAR**

É notório o fato de o planejamento ser uma necessidade constante em todas as áreas do conhecimento. Cada vez mais a atitude de planejar ganha importância e torna-se essencial. Afinal, planejar é analisar uma dada realidade, refletindo sobre as condições nela existentes, sendo assim uma atividade tipicamente humana. Segundo Padilha (2001),

[...] Planejar, em sentido amplo, é um problema, estabelecendo fins e meios que apontem para superação, de modo a atingir objetivos antes previstos, pensando e prevendo necessariamente o futuro, mas sem desconsiderar as condições do presente e as experiências do passado, levando em conta os contextos e os pressupostos filosófico, cultural, econômico e político de quem planeja e com quem planeja (PADILHA, 2001, p.63).

A tarefa de planejar exige sistematização e envolve múltiplos aspectos, é preciso levar em consideração o que se pretende realizar, de que forma e qual o objetivo a ser alcançado. Na área da educação e do ensino há vários níveis de planejamento; como o planejamento do sistema educacional, das atividades de uma escola, do currículo e o planejamento da ação didática que envolve planejamento de curso, de unidade e de aula. “Fazer planos sem um processo de planejamento é tecer uma rede em que só há os nós e nada que os ligue entre si. Ter um processo de planejamento sem planos é correr o risco de que a rede se desmanche por falta de pontos de ligação dos fios”. (GANDIN, 1991, p. 32).

A primeira coisa que nos vem à mente quando pensamos qual a finalidade do planejamento é a eficiência, que é a execução perfeita de uma tarefa que se realiza. O planejamento ajuda a alcançá-la, mas esta finalidade só é atingida quando o processo é concebido como uma prática que sublinhe a participação. Para tanto, planejar requer que todo esse desenvolvimento aconteça por meio de fases. Quando falamos em planejamento participativo entendemos que ele só acontece com a participação de todos que compõem a



escola, o que vai além dos muros da instituição, ou seja, não citamos apenas o corpo discente e docente, mas também os pais, os representantes da própria comunidade onde a escola está situada e até mesmo a sociedade civil no geral. É notável que as instituições almejem oferecer aos seus educandos um ensino de qualidade, porém a construção do conhecimento não acontece apenas através do ensino-aprendizagem dentro da sala de aula, até porque não se deve tê-la como espaço apenas de escuta, mas, principalmente, de debate. Diante desse entendimento, as relações entre a gestão e a comunidade escolar devem considerar o conceito de democracia. De acordo com o artigo 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996,

“os sistemas de ensino definirão formas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I. participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II. Participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

Convém citar que o planejamento escolar, por ter um caráter político pedagógico, passa por todo um processo democrático que inclui tomada de decisões, tendo sempre como enfoque o educacional. Devendo fundamentar sua prática na crença de que o melhor para as pessoas é aquilo que essas mesmas decidiram em grupo, é se ter o planejamento como uma forma que nos levar a pensar. Planejar é transformar a realidade numa direção escolhida, pois é no planejamento que devemos ter em mente qual é a ação que desejamos que seja concretizada.

Como um processo político, o planejamento participativo exige de seus integrantes uma posição diante da situação problema a ser estudada e resolvida dentro da escola. Seu aspecto fundamental está centrado no contínuo propósito coletivo. Embora seja um trabalho desafiante e interessante, o planejamento participativo encontra em sua efetivação uma série de dificuldades. A desconfiança natural da própria comunidade escolar em relação a preocupação com o crescer do outro, do todo. Por outro lado, o planejamento participativo tem vantagens, sendo um processo de maiorias decidindo, executando e avaliando, assume por isso mesmo uma imagem de credibilidade. O trabalho coletivo para um fim comum conta com objetivos específicos, ampliando horizontes de decisões, a divisão do trabalho e as responsabilidades.

Não se pode conceber a efetivação do planejamento participativo das atividades escolares sem a participação da comunidade, pois só com a participação haverá um verdadeiro trabalho integrado. Toda a comunidade decidindo, atuando, garantirá em grande parte a realização de atividades que favoreceram o crescimento da escola, inclusive junto aos órgãos governamentais, diminuindo o risco de descontinuidade administrativa decorrente do próprio sistema. Uma grande vantagem do planejamento participativo reside na ação dialógica que o

caracteriza. A ação participativa não se restringe a dados quantitativos, partindo da realidade, busca dados qualitativos para a execução dos seus projetos, lançando assim sementes para um verdadeiro processo educativo que venha contribuir com toda a comunidade.

"Entendo, pois que o processo educativo é a passagem da desigualdade à igualdade. Portanto, só é possível considerar o processo educativo em seu conjunto como democrático sob a condição de se distinguir a democracia como possibilidade no ponto de partida e a democracia como realidade no ponto de chegada" (SAVIANI, 2001, p. 25).

Tendo como base a discussão acima levantada, destacamos que o papel do gestor escolar é de fundamental importância no exercício de uma gestão democrática e no processo de construção de um planejamento participativo. Ele é quem desempenha o papel de gestor das ações e por meio do diálogo com a comunidade escolar poderá realizar tal função de forma mais transparente e democrática. Nessa perspectiva as decisões centralizadas no gestor cedem lugar a deliberações coletivas que ocorrem por meio de colegiados dentro da escola.

### **3. ETAPAS DO PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO**

Para que haja de fato uma transformação no ambiente escolar é necessário o trabalho em equipe. O ponto de partida inicial é a definição de um objetivo em comum, com base no princípio de que na escola tudo está relacionado ao pedagógico. É necessário que todos voltem seu olhar e atenção o que acontece na instituição e se tornem responsáveis por ela, e ao citarmos isso não se trata apenas do cumprimento de metas pré-estabelecidas pela rede de ensino em que as escolas estão inseridas, mas também do próprio ambiente que deve contribuir para bom êxito de todas as ações. Para tanto, é necessário que as ações administrativas estejam alinhadas às funções sociais da escola, o que inclui um olhar diferenciado no que se refere as questões extra-classes. É necessário que diretor possa reservar um horário semanal para conversar com toda a equipe que compõe a gestão escolar, bem como organizar momentos com os demais que fazem parte da escola. A escola está inserida em contexto socioeconômico e este também precisa ser considerado no momento de planejar suas ações, nesse sentido concordamos com Ganzeli (2001);

"A participação de todos os envolvidos no dia-a-dia da escola nas decisões sobre os seus rumos, garante a produção de um planejamento no qual estejam contemplados os diferentes "olhares" da realidade escolar, possibilitando assim, a criação de vínculos entre pais, alunos, professores, funcionários e especialistas. A presença do debate democrático possibilita a produção de critérios coletivos na orientação do processo de planejamento, que por sua vez, incorpora significados comuns aos diferentes agentes educacionais, colaborando com a identificação desses com o trabalho desenvolvido na escola. Favorece a execução de ações através de compromissos construídos entre aqueles diretamente atingidos pelo planejamento educacional." (p.3).

As reuniões periódicas são a maneira mais profissional de consolidar o trabalho entre todos, o que acontece inicialmente por meio da semana pedagógica, planejada de forma antecipada pela equipe da gestão da escola. É essencial organizar a rotina da instituição, e isso se dará através do calendário escolar, que traça o cronograma de atividades a ser seguido durante o ano. Nele deverá ser incluso o período de avaliações, as datas de início e término dos semestres, reuniões de pais, datas comemorativas, entre outras coisas, as quais estão submetidas ao calendário da secretária de educação a qual a escola está vinculada. Desde o calendário a escola já deverá se preocupar com a realidade local. Algo muito importante também é a elaboração e revisão periódica do Projeto Político Pedagógico (PPP). Esse documento traz os objetivos da instituição, os princípios filosóficos da instituição, os programas e projetos a serem desenvolvidos na escola, entre outros, além de esclarecer qual o papel de cada um na instituição. Cabe ainda citar que torna-se muito importante para sua construção uma pesquisa prévia, que deve ter caráter diagnóstico em relação a realidade da escola.

"A partir da LDB 9394/96 a escola deve ser organizada seguindo as premissas da gestão democrática e passou a estimular a participação da comunidade por meio das instâncias colegiadas, o que não significa que tenham sido dadas condições concretas de exercício e de participação. As instâncias colegiadas são os espaços de representação dos segmentos da escola: discentes, docentes, funcionários, pais e comunidade. É pela utilização desses espaços, conquista da própria comunidade, que a gestão democrática ganha força e pode transformar a realidade escolar" (CASSOL CARBELLO, 2013, p. 88).

Para a execução do que é planejado caberá, principalmente, ao conselho escolar exercer esse papel. As ações desenvolvidas pela escola deverão ser acompanhadas de perto pelo conselho escolar, que é um colegiado formado por pessoas que representam os professores, os pais, funcionários, alunos e membros da comunidade. Tendo como objetivo contribuir na gestão administrativa, financeira e pedagógica, este conselho possui função deliberativa, consultiva, fiscal e mobilizadora. Para melhor exemplificar cabe ao mesmo colaborar de forma mais direta nas demandas da escola e manter uma boa relação e comunicação com todos os segmentos. Estes representantes devem se reunir com regularidade, em horário adequado para todos, e tudo que for debatido e decidido deverá ser registrado. Não esquecendo que na escola, também, deve-se ter o regimento e estatuto, que são dois documentos importantes que tratam das regras a serem seguidas no ambiente escolar e também são elaborados em grupo. Além disso, cabe também ao conselho deliberar quanto ao uso de recursos financeiros repassados por meio de programas como, por exemplo, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Cabe a este colegiado definir as prioridades para compra de materiais e prestar contas junto à comunidade escolar.

Partindo do princípio de que é preciso operacionalizar o planejamento, Ganzelli (2001) apresenta um método de elaboração com base no Método Altadir de Planificação Popular. Com o objetivo de orientar a construção de um Planejamento Escolar Participativo, por meio da resolução de problemas levantados e explicados por todos os segmentos que vivenciam o dia-a-dia da escola, esse plano deve seguir os seguintes passos: o levantamento dos problemas, os indicadores que demonstram a existência desse na escola, quais suas causas, a elaboração de operações que podem solucionar os problemas, avaliação dos resultados alcançados e a exposição do plano para toda comunidade escolar.

Considerando as discursões aqui levantadas, é preciso ressaltar que para cumprir suas funções a escola necessita que tudo seja organizado de forma prévia, o que deve ocorrer também com os projetos pedagógicos que se deseja realizar na instituição. E, como aqui discorreremos, a participação de diferentes atores nas ações realizadas são oportunas para envolver a comunidade local. Não se trata de celebrar apenas uma data de forma isolada, é necessário que o aluno compreenda por exemplo quem foi Zumbi, por que ainda temos presente em nossos dias casos de racismo, e como estamos lidando com tal fato. É falar de folclore, mas também trazer para dentro da escola o reisado que tem no bairro e fazer uma relação do mesmo com aquilo que está sendo debatido. Porém, é preciso considerar que a escola é um aparelho do Estado e por isso ela também depende da atuação deste para que seu planejamento seja executado.

“Organizar a escola com a participação da comunidade nas instâncias decisórias é importante e está legalmente regulamentado no Brasil. Contudo, na prática, esbarra em condicionantes materiais e imateriais para acontecer. Esses condicionantes são engendrados no seio da sociedade capitalista que tem no individualismo, na exclusão social, na perspectiva de transformação de direitos em serviços, a expressão de suas características. Nesse contexto, atribuir a um profissional a responsabilidade de promover a participação da comunidade é bastante pretensioso tendo em vista as condições para a participação da classe trabalhadora na organização da escola” (CASSOL CARBELLO, 2013, p. 92).

Concordamos com Cassol Carbello (2013) que “a ação específica e isolada de um profissional não tem o poder de transformação de uma instituição social, contudo, ações contextualizadas e conscientes são necessárias e fomentam mudanças maiores” (p. 92). Espera-se que com o planejamento participativo sendo executado dentro da escola se possa alcançar os objetivos comuns a todos, sem esquecer que é necessário o diálogo constante com a secretária de educação, para que ocorra a articulação das famílias e a mobilização dos segmentos escolares.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A execução de um planejamento participativo está aliada a ações concretas da gestão democrática do ensino público que se traduz na participação ativa da comunidade escolar. Como bem afirma Vieira (2006), “a gestão democrática é um dos temas mais discutidos entre os educadores, representando importante desafio na operacionalização das políticas de educação e no cotidiano da escola” (p.64).

O processo educativo nesse bojo passa a ser eminentemente político, criativo crítico e preocupado em transmitir conhecimentos integrados e inferidos a partir da realidade individual e social de cada educando, e da comunidade em que vive. Contudo, como bem destaca Cassol Carbello (2013), esse processo não se realiza de forma mágica, a gestão democrática que tem seu respaldo na Constituição de 1988 e na LDBEN, foi implantada de acordo com princípios da política neoliberal. “Desta maneira, os conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência são importados das teorias econômicas e administrativas para as pedagógicas e incorporados à gestão da escola pública” (p. 80).

Nesse contexto a escola passa a ser cobrada por resultados associados as avaliações externas, mas ao mesmo tempo ela é dependente das políticas educacionais para que possa alcançá-los. Partindo dessa premissa, o trabalho do gestor escolar encontra-se também dependente das ações da gestão educacional que sofre influências dos organismos internacionais e das políticas educacionais. A execução do planejamento participativo depende necessariamente da ação do Estado, o que significa dizer que nem sempre o que é pensando pela escola consegue ser executado, pôr na maioria das vezes emanar do financiamento da União, do estado ou do município. Tal afirmativa nos faz compreender o porquê mesmo com os avanços do que prevê a própria legislação, a relação entre teoria e prática ainda precisa se estreitar muito. A escola sozinha não é capaz de atingir metas e diminuir as desigualdades sociais sem uma maior efetivação das políticas educacionais criadas pelo Estado.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em: 30 fev. de 2021.

CASSOL CARBELLO, Sandra Regina. A atuação do pedagogo na gestão democrática da escola pública: A participação da comunidade como um desafio. **Revista de Administração Educacional**, Recife, v.4, n.10, p.1-202, jul/dez, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/ADED/article/view/2302>. Acesso em: 04 abr. 2021.

GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática educativa**. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

GANZELI, P. O processo de planejamento participativo da unidade escolar. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 1, p. 26–41, 2001. DOI: 10.22633/rpge.v0i1.9129. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9129>. Acesso em: 5 abr. 2021.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento Dialógico: Como construir o projeto político pedagógico escola**. São Paulo: Cortez :Instituto Paulo Freire, 2001.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação política**. 34.ed. revista. Campinas, SP: Autores Associados,2001.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 23, n. 1, p. 53-69, jan-abr. 2007. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19013>. Acesso em:01 abr.2021.



# SOBRE O ORGANIZADOR

## ELLERY HENRIQUE BARROS DA SILVA

Doutorando em Psicologia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Licenciado em Pedagogia (UFPI). Especialista em Gestão Educacional em Rede (UFPI), Educação Infantil (UESPI) e Tecnologias Educacionais (FIOCRUZ). Professor substituto da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Membro do Núcleo *de Estudos e Pesquisas em Psicologia Educacional, Queixa Escolar e Desenvolvimento Humano (PSIQUED)* e da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE). E-mail: [elleryhbs@gmail.com](mailto:elleryhbs@gmail.com).



## LISTA DE AUTORES

### **Andréa de Sousa Mota**

Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Europeia do Atlântico (PPGE / UNEATLANTICO). E-mail: andreamotaconsultoria@gmail.com.

### **Ângela Viana de Sousa Silva**

Professora do Instituto Federal do Piauí (IFPI), Especialista em Metodologia do Ensino em Língua Materna e Estrangeira. E-mail: angelaestenio@hotmail.com.

### **Ana Cristina Alves Rodrigues**

Bióloga (UESPI), Mestranda em Desenvolvimento e Meio ambiente (UFPI), E-mail: cristinaalvesrodrigues440@gmail.com.

### **Arlane Markely dos Santos Freire**

Mestra em Educação pela Universidade Federal de Campina Grande/PB. Graduada em Pedagogia. Especialista em Gestão Escolar, Docência do Ensino Superior e Educação Infantil e Fundamental. Professora da rede municipal de Crato-Ceará. Atuou entre 2016 e 2018 como presidente do Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb de Crato, bem como em outras atividades de âmbito municipal. Pesquisa sobre Políticas Educacionais e Gestão da Educação. E-mail: arlanemarkely@yahoo.com.br.

### **Creusa Carvalho da Costa**

Bióloga (UFPI), Especialista em Gestão Ambiental (UESPI), Mestranda em Desenvolvimento e Meio ambiente (UFPI). E-mail: creusa-ufpi@outlook.com.

### **Daiana Araújo de Oliveira**

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Professora da rede municipal de ensino de Crato/CE. E-mail: araujo.daiana@gmail.com.

### **Edna Xenofonte Leite**

Mestra em Educação pela Mestrado Acadêmico e Intercampi em Educação e Ensino (MAIE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE); Especialista em Educação Infantil pela Universidade Federal do Ceará (UFC); Pedagoga pela Universidade Regional do Cariri (URCA), Professora temporária do Programa de Formação de Professores PARFOR (URCA); Professora de Educação Infantil nos municípios de Crato e Juazeiro do Norte - CE. Pesquisadora na área de formação e professores de Educação Infantil e práticas educacionais na Infância. E-mail: ednaxenofonte@yahoo.com.br.

### **Edilene da Silva Oliveira**

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte. E-mail: edilene12oliveira@hotmail.com.

### **Glauce Barros Santos Sousa Araujo**

Doutoranda em Ensino pela Universidade do Vale do Taquari/RS; Mestre em Ensino pela Universidade do Vale do Taquari/RS. Especialista em Teoria do Texto e Literatura de Língua Portuguesa; Especialista em Gestão Escolar; Especialista em Coordenação Pedagógica; Especialista em Psicopedagogia nos processos de ensino-aprendizagem; Licenciada em Letras/Português; Licenciada em Pedagogia; Escritora dos livros " Olhares ,Vozes e Poesias (2019);Coletânea Piauí em Letras 3 (2020),Sócia Benemérita da Academia de Letras e Belas Artes (Albeartes); Docente da Faculdade de Floriano-FAESF e Técnica Educacional da 10ª gerência regional de educação de Floriano-Piauí; membro da equipe multidisciplinar de enfrentamento às situações de Violência Escolar da 10ª gre. E-mail: glauce.barros@bol.com.br.

### **Ivanilza Moreira de Andrade**

Graduação licenciatura e Bacharelado Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Ceará, Mestrado em Biologia Vegetal pela Universidade Federal de Pernambuco e Doutorado em Botânica pela Universidade Estadual de Feira de Santana. Atualmente é professora efetiva da Universidade Federal do Piauí. Professora Permanente do Programa de Mestrado em Biotecnologia da UFPI (BIOTEC) e professora do quadro permanente do Programa de Mestrado em Ciências Ambientais. E-mail: ivanilzaandrade@hotmail.com.

### **José Machado Moita Neto**

Licenciaturas em Química e Filosofia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Bacharelado em Engenharia Civil (UFPI), Bacharelado em Direito (UFPI), Mestrado, Doutorado e Pós-doutorado na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Orientador de Doutorado no programa Desenvolvimento e Meio Ambiente - REDE CAPES.

E-mail: jose.machado.moita.neto@gmail.com.

### **Jozeane Lucas de Almeida**

Aluna do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí – UFPI/CAFS. E-mail: jozeanealmeida681@gmail.com.

### **Luciana Alves Rocha**

Pedagoga (UFPI), Especialista em Gestão e Supervisão Escolar com Docência para o Ensino Superior (FAEME) e Psicopedagogia Clínica e Institucional (FM); Professora efetiva da SEMED/Floriano-PI. E-mail: luciana.educacao@hotmail.com.

### **Liliane Pereira da Silva Dias**

Licenciada em Letras Português (UESPI), Especialista em Administração Pública e Linguística Aplicada na Educação (CM); Servidora Pública do IFPI. E-mail: [liliapsilva6@gmail.com](mailto:liliapsilva6@gmail.com).

### **Marilde Chaves dos Santos**

Doutora em História da Educação. Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI), do Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS). Coordenadora de projetos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da Universidade Federal do Piauí (PIBIC/UFPI), premiado no II SIUFPI, na modalidade oral, no eixo da grande área das Ciências Humanas. E-mail: [marildechaves@bol.com.br](mailto:marildechaves@bol.com.br).

### **Maria Lair Liberato Bento**

Psicóloga do Instituto Federal do Piauí (IFPI), Especialista em Ambiente Organizacional, Saúde e Ergonomia. E-mail: [lair.liberato@gmail.com](mailto:lair.liberato@gmail.com)

### **Marta Lemos Castro**

Pedagoga (UESPI), Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (ISESJT) e Docência para o Ensino Superior (FJC); Técnica em Assuntos Educacionais do IFPI e pesquisadora do Grupo de pesquisa GREPAEFDOC do IFPI – Campus Uruçuí. E-mail: [mlemoscastro@gmail.com](mailto:mlemoscastro@gmail.com).

### **Maria de Jesus Rodrigues Borges**

Licenciada em Geografia UESI e Pedagogia (UFPI). E-mail: [maria.jesus-10@hotmail.com](mailto:maria.jesus-10@hotmail.com).

### **Marismênia Nogueira dos Santos**

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Analista em Gestão Educacional do Estado de Pernambuco Pesquisadora-colaboradora do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário (IMO) E-mail: [marismenia.santos@aluno.uece.br](mailto:marismenia.santos@aluno.uece.br).

### **Mere Lucia Soares do Nascimento Figueiredo**

Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Internacional Iberoamericana (PPGE / UNINI). E-mail: [merelucianas@gmail.com](mailto:merelucianas@gmail.com).

### **Regina de Sousa Rocha Cruz**

Técnica em Assuntos Educacionais (IFPI- Campus Floriano), Professora de Língua Portuguesa (SEDUC, PI). Graduada em Letras Português (UESPI), Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura (FACINTER), Especialista em Gestão Escolar: Administração, Supervisão e Orientação (UCAM). Membro do Colegiado do Curso de Ciências Biológicas (IFPI – Campus Floriano). E membro do Grupo de Pesquisa em Políticas Educacionais, Práticas Educativas e Formação de Professores (GPPEPE/Campus Floriano/IFPI). E-mail: [regina.rocha@ifpi.edu.br](mailto:regina.rocha@ifpi.edu.br).

### **Rita Oliveira de Carvalho**

Mestra em Educação pela Mestrado Acadêmico e Intercampi em Educação e Ensino (MAIE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE); Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Integrada de Patos (FIP). Pedagoga pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Professora da Universidade Regional do Cariri (URCA). E-mail: rythaolicarvalho@yahoo.com.br.

### **Sâmia Maria Lima dos Santos**

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Professora da rede municipal de ensino de Missão Velha/CE. E-mail: samalisantos@gmail.com.

### **Tamires de Sousa Abreu**

Acadêmica do curso de graduação em pedagogia, pela Universidade Federal do Piauí/ Campus Amílcar Ferreira Sobral (UFPI/CAFS) bolsista do (PIBIC/UFPI), premiada no II SIUFPI, na modalidade oral, no eixo da grande área das Ciências Humanas. E-mail: abreutamires80@gmail.com.

### **Tatiana Pereira Gomes Pinto**

Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Internacional Iberoamericana (PPGE / UNINI). E-mail: tatipgomesp@gmail.com.

www.editorapublicar.com.br  
contato@editorapublicar.com.br  
@epublicar  
facebook.com.br/epublicar

# EDUCAÇÃO, CULTURA & POLÍTICAS PÚBLICAS:

## SABERES E INTERDISCIPLINARIDADES

ELLERY HENRIQUE BARROS DA SILVA  
[ORGANIZADOR]



**2021**

www.editorapublicar.com.br  
contato@editorapublicar.com.br  
@epublicar  
facebook.com.br/epublicar

# EDUCAÇÃO, CULTURA & POLÍTICAS PÚBLICAS:

## SABERES E INTERDISCIPLINARIDADES

ELLERY HENRIQUE BARROS DA SILVA  
[ORGANIZADOR]



2021