

Diana Nara da Silva Oliveira —
Ivaneide Barbosa Ulisses
Carlos Rochester Ferreira de Lima
(Organizadores)

FORMAÇÃO DOCENTE:

REFLEXÕES SOBRE ESTÁGIO,
ENSINO E PRÁTICAS EDUCATIVAS
NO **VALE DO JAGUARIBE**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

REITORA PRO TEMPORE

Josete de Oliveira Castelo Branco Sales

EDITORA DA UECE

Erasmio Miessa Ruiz

CONSELHO EDITORIAL

Antônio Luciano Pontes	Lucili Grangeiro Cortez
Eduardo Diatahy Bezerra de Menezes	Luiz Cruz Lima
Emanuel Ângelo da Rocha Fragoso	Manfredo Ramos
Francisco Horácio da Silva Frota	Marcelo Gurgel Carlos da Silva
Francisco Josênio Camelo Parente	Marcony Silva Cunha
Gisafran Nazareno Mota Jucá	Maria do Socorro Ferreira Osterne
José Ferreira Nunes	Maria Salete Bessa Jorge
Liduína Farias Almeida da Costa	Silvia Maria Nóbrega-Therrien

CONSELHO CONSULTIVO

Antônio Torres Montenegro UFPE	Maria do Socorro Silva Aragão UFC
Eliane P. Zamith Brito FGV	Maria Lírida Callou de Araújo e Mendonça UNIFOR
Homero Santiago USP	Pierre Salama Universidade de Paris VIII
Ieda Maria Alves USP	Romeu Gomes FIOCRUZ
Manuel Domingos Neto UFF	Túlio Batista Franco UFF

Diana Nara da Silva Oliveira —
Ivaneide Barbosa Ulisses
Carlos Rochester Ferreira de Lima
(Organizadores)

FORMAÇÃO DOCENTE:

REFLEXÕES SOBRE ESTÁGIO,
ENSINO E PRÁTICAS EDUCATIVAS
NO **VALE DO JAGUARIBE**

1ª Edição
Fortaleza - CE
2020



FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES SOBRE ESTÁGIO, ENSINO E PRÁTICAS EDUCATIVAS NO VALE DO JAGUARIBE

©2020 *Copyright by* Diana Nara da Silva Oliveira, Ivaneide Barbosa Ulisses e Carlos Rochester Ferreira de Lima

O conteúdo deste livro, bem como os dados usados e sua fidedignidade, são de responsabilidade exclusiva do autor. O download e o compartilhamento da obra são autorizados desde que sejam atribuídos créditos ao autor. Além disso, é vedada a alteração de qualquer forma e/ou utilizá-la para fins comerciais.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE
Av. Dr. Silas Munguba, 1700 – Campus do Itaperi – Reitoria – Fortaleza – Ceará
CEP: 60714-903 – Tel: (085) 3101-9893
www.uece.br/eduece – E-mail: eduece@uece.br

Editora filiada à



Coordenação Editorial

Erasmus Miessa Ruiz

Capa e Diagramação

Narcelio Lopes

Revisão de Texto

Vanessa Pinto Rodrigues Farias

Ficha Catalográfica

Lúcia Oliveira CRB - 3/304

-
- F723 Formação docente: reflexões sobre estágio, ensino e práticas educativas no Vale do Jaguaribe [recurso eletrônico] / Organizado por Diana Nara da Silva Oliveira, Ivaneide Barbosa Ulisses, Carlos Rochester Ferreira de Lima. - Fortaleza : EdUECE, 2020.
Livro eletrônico.
ISBN: 978-65-86445-23-7 (E-book)
1. Professores - Formação. 2. Pesquisa educacional.
3. Formação docente. I. Oliveira, Diana Nara da Silva. II. Ulisses, Ivaneide Barbosa. III. Lima, Carlos Rochester Ferreira de. IV. Título.

CDD: 370.71

APRESENTAÇÃO

O propósito desta coletânea de artigos é divulgar os resultados de pesquisas concluídas e em andamento pelos discentes e docentes da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM), Campus da Universidade Estadual do Ceará (UECE), na cidade de Limoeiro do Norte/CE.

O e-Book traz instigantes contribuições para o campo educativo a partir da abordagem de diversos aspectos que permeiam o trabalho desenvolvido pela universidade no âmbito do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão dos cursos de licenciatura, trazendo uma importante contribuição ao debate de questões relevantes aos processos formativos de professores e às práticas pedagógicas.

As abordagens evidenciam a preocupação dos pesquisadores em refletir e compreender os processos educativos a partir de múltiplos enfoques da formação de professores e da prática pedagógica. Tal preocupação se reveste de especial importância diante do cenário atual que se apresenta altamente desafiador àqueles que atuam no campo da educação, seja no âmbito do trabalho desenvolvido nas IES, nas escolas, seja no campo dos movimentos sociais que empunham a bandeira em defesa da educação pública, gratuita, laica e de qualidade social. Diante de tal cenário, cada vez mais se acentua a importância das pesquisas e a necessidade de di-

vulgação e socialização do conhecimento produzido na área da educação. Nestes termos, a presente coletânea apresenta dezenove artigos divididos em duas seções organizadas a partir da aproximação temática das discussões, a saber: a) Formação de Professores, PIBID e Estágio Supervisionado; b) Currículo, Ensino, Concepções, Práticas Educativas e Avaliação. A seção *Formação de Professores, PIBID e Estágio Supervisionado* congrega nove artigos que apresentam reflexões e discussões que abordam temas como a contribuição da extensão universitária para a aproximação do licenciando com o objeto de pesquisa, o potencial do estágio supervisionado na construção da identidade e dos saberes docentes, o papel desempenhado pela educação a distância na formação dos professores, as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID na aproximação com os saberes da prática docente e a formação de professores de artes. A seção *Currículo, Ensino, Concepções, Práticas Educativas e Avaliação* reúne dez artigos com abordagem de temas, tais como, as dimensões da política de avaliação dos cursos do ensino superior, a utilização de tecnologias para potencializar o ensino de línguas estrangeiras, o currículo da EJA numa abordagem crítica e as potencialidades pedagógicas dos jogos em sala de aula, além de abordar as diretrizes curriculares do estado do Ceará e a influências do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (SPAECE) no processo de ensino-aprendizagem dos discentes.

Frente à diversidade dos temas, esperamos que o(a) leitor(a) se sinta instigado(a) a estender e aprofundar os conhecimentos sobre formação de professores e práticas pedagógicas, de forma crítica e reflexiva, contribuindo assim, para a produção de novas pesquisas e, por conseguinte, produção

de novos conhecimentos na área. Por fim, esclarecemos que é de inteira responsabilidade dos autores e autoras as ideias defendidas, assim como o uso culto da Língua Portuguesa e a aplicação das normas técnicas da ABNT.

Fortaleza, 11 de dezembro de 2019

Profa. Dra. Maria José Camelo Maciel

Sumário

APRESENTAÇÃO 5

A CONTRIBUIÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA PÓS-GRADUAÇÃO: O ENCONTRO COM O OBJETO DE PESQUISA 12

Tânia Maria Lima

Mila Nayane da Silva

Claudiana Nogueira de Alencar

Sandra Maria Gadelha de Carvalho

DESVELANDO AS MOTIVAÇÕES DE ESTUDANTES E PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO 30

Ávila Ravena da Silva

Maria Vanderlane de Sousa Silva

Renato da Silva Sampaio de Oliveira

Diana Nara da Silva Oliveira

DIMENSÕES DA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DOS CURSOS DO ENSINO SUPERIOR PRESENCIAL E A DISTÂNCIA..... 45

Silvana de Sousa Pinho 45

Alexandre Costa Magalhães Magalhães..... 45

ENSINO DE HISTÓRIA: UM OLHAR A PARTIR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO 64

Caroline Souza Silva

Fátima Sara Pereira Maia

Leandro Nogueira da Silva

Ivaneide Barbosa Ulisses

ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO ENSINO FUNDAMENTAL COM A UTILIZAÇÃO DE TECNOLOGIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA 75

Ilcalene de Freitas Marinho

Luciana Meire Gomes Reges

ENSINO DE QUÍMICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES DO PIBID – IFCE – CAMPUS ARACATI 89

Ana Karoline Rocha de Oliveira

Júlia Rodrigues Mendes de Andrade

Joyce de Sousa Filgueiras

João Paulo Guerreiro de Almeida

ESTÁGIO SUPERVISIONADO II: A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA NA VALORIZAÇÃO DOS SABERES DOCENTES105

Alana Rachel Silva Moreira

Edineide Maria Maia da Silva de Holanda

Francisca Aline Silva Batista

Ângela Thaís da Silva Brito

EXPERIÊNCIAS COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM LIMOEIRO DO NORTE- CEARÁ: EDUCAÇÃO PATRIMONIAL EM FOCO116

Maria Celeste Lino de Lima

Mauro Henrique de Moura Sousa

Elisgardênia de Oliveira Chaves

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: INTERFACES DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.. 128

Francisco Valdenir de Andrade Souza

Raquel Lima de Freitas

O CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DIÁLOGOS INDISPENSÁVEIS.....145

Alana Kelly Rodrigues Lima

Jaiane Tatiele Alexandre Barboza Soares

Maria Raqueliane de Melo Martins

Diana Nara da Silva Oliveira

O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA E A EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO161

Paula Jociane Maia dos Santos

Paulo Iris Chaves Filho

Ivaneide Barbosa Ulisses

O SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SPAECE) E SUAS IMPLICAÇÕES NO CURRÍCULO ESCOLAR.....173

Mônica Costa Cordeiro

Wiliane Bento Rabelo

Carla Maraisa Sousa Costa

Diana Nara da Silva Oliveira

OS JOGOS EM SALA DE AULA: POSSIBILIDADES REAIS189

José Anderson Costa Gomes

Verônica Maria de Araújo Pontes

OS SABERES DOCENTES NA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO: A VISÃO DE GRADUANDAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FAFIDAM204

Carla Gardênia da Silva Melo

Francisca Michele de Oliveira

Inhana Gomes da Silva

Sandra Maria Soeiro Dias

PELAS LENTES DE ESTAGIÁRIOS INQUIETOS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM HISTÓRIA.....222

Janaína da Silva Lima

Maria Aline Silva Carvalho

Yasmin Ferreira Maia

Cintya Chaves

REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E O DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DO CEARÁ (DCRC).....241

Francisco Alex Almeida Lima

Carlos Rochester Ferreira de Lima

**RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS (CANDOMBLÉ E UMBANDA) NA
MISCEGENAÇÃO DE CULTURAS: EXPERIÊNCIAS COM ALUNOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL EM LIMOEIRO DO NORTE, CEARÁ256**

Andrea de Castro Costa

Elisgardênia de Oliveira Chaves

**UM RECORTE HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE ARTES: DA
COLÔNIA À SOCIEDADE DO CONHECIMENTO269**

Raquel Lima de Freitas

**TRINTA ANOS DE ESCOLINHA REINAÇÕES: UM IDEAL DE EDUCAÇÃO QUE
CONCRETIZA SONHOS DE VIDA – CRIANÇA FELIZ VIRA ADULTO LEGAL .283**

Maria Ivonilde Nogueira Vieira

Raquel Lima de Freitas

Maurício da Silva Rodrigues

SOBRE OS AUTORES295

A CONTRIBUIÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA PÓS-GRADUAÇÃO: O ENCONTRO COM O OBJETO DE PESQUISA

Tânia Maria Lima
Mila Nayane da Silva
Claudiana Nogueira de Alencar
Sandra Maria Gadelha de Carvalho

Introdução

Este trabalho tem por objetivo principal, apresentar as contribuições que as vivências e experiências na participação como bolsista no Programa de Extensão universitária proporcionaram a estudantes da graduação em sua inserção no curso de pós-graduação, assim como, no encontro com seus objetos de estudo no caminhar acadêmico.

O lócus de nossa investigação se concentra no Laboratório de Estudos da Educação do Campo (LECAMPO), da Faculdade de Filosofia Dom Aurelino Matos (FAFIDAM), campus da Universidade Estadual do Ceará (UECE), na cidade de Limoeiro do Norte/CE, o qual é coordenado pela Prof^ª. Dr^ª. Sandra Maria Gadelha de Carvalho que vem desenvolvendo, desde o ano de 2014, o Programa de Extensão “Educação do Campo, Escola e Organização da cultura: vivências e conhecimentos para a emancipação humana”, coordenado pela professora supracitada, o qual tem como objetivo: ampliar a formação discente através de experiências educativas desenvolvidas na sociedade, voltando-se a estudar e contri-

buir de maneira teórica e prática com a luta e resistência da organização de camponeses Sem Terra do Acampamento Zé Maria do Tomé, localizado na região da Chapada do Apodi, situada na divisa entre Ceará e Rio Grande do Norte.

Neste sentido, o Programa de Extensão atua, sobretudo, no espaço do Acampamento Zé Maria do Tomé, onde centenas de famílias da Chapada do Apodi, organizadas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e com apoio de várias entidades e organizações sociais, ocuparam esta área em busca de trabalho e sobrevivência para seus filhos, lutando e resistindo coletivamente pelo direito a terra e para que nela plante, em contraposição a lógica destrutiva do capital no campo que se estende através do crescimento do Agronegócio na região.

No programa, atuam diferentes cursos, entre eles Pedagogia, História e Geografia. Ao longo dos anos, o Programa tem se renovado e ampliado suas parcerias, trazendo novos projetos de pesquisa, os quais contemplam as seguintes áreas: A Universidade Popular- formação e autoformação para a emancipação humana no contexto do agronegócio¹; Território, conflitos territoriais por água e terra;² e o projeto Registrar memórias e conhecer histórias: vivências de camponeses das comunidades da Chapada do Apodi, nos municípios de Limoeiro do Norte e Quixeré³. Percebemos, dessa maneira, a presença de um dos pontos preconizados pela Política de Extensão Universitária, que se diz respeito a “estimular atividades de Extensão cujo desenvolvimento implique relações mul-

1 Coordenado pelo Prof. Dr. José Ernandi Mendes.

2 Do curso de Geografia, coordenado inicialmente pela Profa. Dra. Alexsandra Bezerra da Rocha e hoje, pela Profa. Dra. Maria Lucenir Jerônimo Chaves.

3 Coordenado pela Profa. Dra. Elisgardênia de Oliveira Chaves.

ti, inter ou transdisciplinares e interprofissionais de setores da Universidade e da sociedade [...]” (FORPROEX, 2012, p. 09).

Além dos estudos e aprofundamentos destas temáticas em pesquisas, outras discussões marcam a história desse programa de Extensão, tais como a Educação de Jovens e Adultos EJA; discussões de Gênero, com enfoque no papel das mulheres do Acampamento Zé Maria na luta pela terra; a Infância Sem terrinha no contexto de luta pelo território; o fechamento das escolas do Campo, dentre outras.

Assim, torna-se pertinente ressaltar a relevância das ações que ocorrem no âmbito da academia e que através dos Programas de Extensão transcendem esse espaço, proporcionando a troca de saberes e o diálogo com a sociedade, desvelando e gerando saberes de caráter não formal, “quebrando os muros” da hegemonia do saber científico/acadêmico centralizado, utilizando como ferramenta a busca da formação plena do indivíduo Licenciado para lecionar, prevalecendo o compromisso com a humanização diante do sistema capitalista.

Metodologia

De natureza qualitativa, para a concretização deste estudo, buscou-se referências em Alencar, Carvalho e Mendes (2015); Mendes, Carvalho, Freitas (2015); Freire (2016) e Gohn (2011, 2013), referenciais teóricos que dialogaram com as discussões realizadas ao longo da análise dos *memoriais dos Projetos de pesquisa de duas estudantes de Pós-graduação que durante a graduação em Pedagogia na FAFIDAM/UECE participaram como bolsistas do Programa de Extensão mencionado nesse trabalho e que atualmente apresentaram os seus*

trabalhos, pesquisando em suas dissertações temáticas voltadas para os aprendizados e papéis das mulheres e crianças Sem Terra nas lutas do Acampamento Zé Maria do Tomé.

Para além do institucional: contribuições educativas da extensão universitária para a formação acadêmica, profissional e humana dos estudantes

O percurso histórico de consolidação da Extensão Universitária é marcado por diversas mudanças, especialmente, no que se refere à sociedade brasileira e à Universidade Pública. Em análise, podemos conferir que o saber hegemônico da acadêmica foi aos poucos perdendo o protagonismo, e, a Extensão, em seu caráter de assistencialismo foi dando lugar à troca de saberes entre os participantes das atividades.

Examinamos que a extensão universitária em sua nova roupagem vem delineando outra maneira de construção do saber, a qual tem se realizado por um movimento de “*mão dupla*”; isso se explica pela significatividade que o contato com diferentes vivências, perspectivas de mundo, experiências e estudos agregam na formação dos indivíduos envolvidos nestes Programas.

Nesta discussão, torna-se oportuno ressaltar a dialogicidade (FREIRE, 2016) construída entre Universidade e comunidade ao longo das últimas décadas, cujas relações e interações estabelecidas entre os indivíduos têm concretizado e fortalecido a perspectiva de que todos os indivíduos portam saberes, constroem conhecimentos e práticas sociais. Deste modo, os Programas e Projetos de Extensão têm se guiado

pelo compromisso de possibilitar diálogos e vivências educativas que falem a formação do indivíduo, ampliando sua capacidade de intervenção social na realidade a que pertence.

Em nossa realidade, observamos que o Programa de Extensão da FAFIDAM/UECE vem sendo desenvolvido de forma sólida na instituição, buscando sempre dialogar com a realidade e os sujeitos do Acampamento Zé Maria do Tomé. Todo esse movimento de troca entre a academia e os Movimentos Sociais camponeses vem proporcionando aos indivíduos que participam ou participaram desta experiência, uma aprendizagem significativa, que acontece através de contatos e relações sociais, da observação e reflexão sobre as práticas político-educativas geradas por estas famílias que lutam pela terra perseguindo uma perspectiva de justiça e transformação social.

Nesse entendimento, vemos que, para os estudantes da graduação, que se encontram em fecundo processo formativo, conhecer as várias realidades sociais e seus personagens, captando as relações que mediam os processos educativos ali construídos, se tornando uma fonte inesgotável de crescimento humano, pois “torna-se uma atividade transformadora, criadora, autocriadora, uma atividade que produz forma e transforma o homem social, seu meio, sua consciência e suas ações no mundo real” (CARVALHO; PIO; MENDES, 2014 *apud* ALENCAR; CARVALHO; MENDES, 2015, p. 6).

Assim, examinamos que os aprendizados gerados nessa comunicação entre universidade/sociedade, consolidados em uma relação dialética entre o Programa de Extensão da FAFIDAM/UECE e os sujeitos do Acampamento Zé Maria, ecoam respostas positivas. Nas ações desenvolvidas pelos bolsistas e os professores nesse espaço é constantemente en-

fatizada por eles a importância que a extensão promove na aproximação dos estudantes universitários com a realidade da região na qual fazem parte, permitindo que esses tomem consciência sobre os conflitos territoriais que marcam a área da Chapada do Apodi/CE. Reconhecem-se mais próximos da luta e resistência do “povo” camponês pela Reforma Agrária e novas relações de produção e de vida com a terra.

Nessa esteira, a Política de Extensão Universitária nos aproxima do entendimento sobre as práticas educativas que se desvelam ao longo das atividades propiciadas pelos Programas de Extensão, demonstrando que:

A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico (FORPROEX, 1987 *apud* PROEX, 2012, p. 15).

Por esta compreensão, refletimos que a experiência da Extensão conduz os sujeitos à construção de uma *práxis*, a qual os direciona a tomar o entendimento da realidade na sua forma verdadeira, chegando ao campo da essência das relações adquiridas com as transformações sociais. Para que possamos objetivar intervenções no dado contexto, precisamos superar, primordialmente, o enraizamento da superioridade que se estabeleceu entre o saber científico e o saber popular (GOHN, 2011).

A troca de saberes que se consolidam nestas experiências promove aberturas para a formação de novos sujeitos, que passam a reconhecer a si e seus espaços como lugares de riqueza humana e cultural que, ao serem socializados evidenciam o potencial dos conhecimentos e saberes ali construídos. No contexto camponês, essas experiências têm contribuído para extinção da hegemonia do saber formal, que tende a reduzir a vida camponesa do campo da produção do saber, deixando à margem as práticas político-educativas geradas no contexto rural.

Nesse sentido, a Extensão realiza o que toda universidade deveria proporcionar: um modo de vislumbrar a vida acadêmica “fora da sala de aula e dos laboratórios”, livre para vivenciar e conhecer a realidade do outro, sobretudo, compreender as dimensões educacionais que permeiam os sujeitos, sejam elas em seu caráter formal e não formal. Para tanto, a FORPROEX (2012) conota as transformações advindas da compreensão sobre o “fazer extensão”, anunciando que:

A Extensão Universitária tornou-se o instrumento por excelência de inter-relação da Universidade com a sociedade, de oxigenação da própria Universidade, de democratização do conhecimento acadêmico, assim como de (re) produção desse conhecimento por meio da troca de saberes com as comunidades. Uma via de mão dupla ou, como se definiu nos anos seguintes, uma forma de “interação dialógica” que traz múltiplas possibilidades de transformação da sociedade e da própria Universidade Pública (FORPROEX, 2012, p. 17).

Fazer chegar o conhecimento acadêmico à comunidade, transpondo muros, democratizando o saber, ao mesmo tempo em que se abrem as portas para que a sociedade adentre a academia, munida de seus saberes e experiências reconhecidas e valorizadas, é caminho para a ampliação do campo de relações e de aprendizados entre esses sujeitos, construindo espaços de ações e diálogos transformadores, edificadores de novos sujeitos, novas práticas educativas e sociais.

Aproximando essa premissa da realidade estudada, é possível evidenciar que o Programa de Extensão que se desenvolve na FAFIDAM/UECE tem contribuído não só para despertar uma nova consciência nos moradores do Acampamento Zé Maria do Tomé, pautada, dentre outras coisas, no esclarecimento sobre as relações de exploração, adoecimento e desumanização provocadas pelas empresas do agronegócio na região da Chapada do Apodi/CE, mas tem desnudado o olhar de muitos estudantes da própria universidade e da sociedade para o caráter revolucionário e transformador dos Movimentos sociais, em especial o MST, articulação político-social que organiza e apoia a resistência no Acampamento.

Enquanto estudantes da graduação, e mesmo em nossas relações com os demais bolsistas que participavam do Programa de Extensão, tivemos a oportunidade de presenciar como o processo formativo ora vivenciado pelos estudantes fornecendo um novo olhar para com os Movimentos Sociais, nos ajudando a romper com a imagem negativa, criminosa e marginalizada que nos foi injetada pela sociedade capitalista sobre essas articulações.

Dessa forma, fomos sendo despertados para as suas bandeiras de luta, para a sua realidade de exploração, desigualdade e injustiça social, ao mesmo tempo em que a for-

mação dessa conscientização, de novas práticas, relações e aprendizados por esses moradores foram se constituindo como nossas identidades de estudo, definindo nossos campos de pesquisa e aprofundamento no âmbito da universidade. Assim, trataremos a seguir, o relato de dois memoriais de ex-alunas do Programa de Extensão da FAFIDAM-UECE, que atualmente na pós-graduação narraram como foi substancial esta experiência para o encontro e identificação com seus objetos de pesquisa: As mulheres e crianças do Acampamento Zé Maria do Tomé em suas atuações e aprendizados no processo de participação da luta pela terra.

Os Sem terrinhas na luta pela terra

A aproximação e o contato com o Acampamento citado ocorreu quando me tornei bolsista do Programa de Extensão da FAFIDAM-UECE, desenvolvendo um projeto de pesquisa, juntamente à professora Sandra Gadelha, voltado a analisar a *práxis* do Movimento 21 (M21), articulação político-social que comporta diversos movimentos sociais e organizações de esquerda que atuam no Baixo Vale do Jaguaribe, com o objetivo de enfrentar o Agronegócio na Região e cobrar esclarecimento e justiça para o caso do ambientalista Zé Maria do Tomé.⁴

Nesse período, tive a oportunidade de participar mais ativamente das atividades desenvolvidas no Acampamento,

4 Líder comunitário da Região da Chapa do Apodi- CE que foi assassinado no dia 21 de abril de 2010, com 25 tiros no percurso da cidade de Limoeiro do Norte ao Tomé, em decorrência de suas denúncias sobre a apropriação ilegal das terras públicas para o Agronegócio no Perímetro Irrigado Jaguaribe/Apodi, e o envenenamento dos alimentos, do ar e dos mananciais de água através da pulverização aérea de agrotóxicos.

visitando o espaço, conhecendo as famílias que lá vivem, integrando oficinas e na própria Semana Zé Maria do Tomé, evento que reúne movimentos sociais da região, a sociedade civil e a universidade para reafirmar a luta empreendida por Zé Maria do Tomé, onde o acampamento é, nesse contexto, símbolo que eterniza essa luta.

Na trajetória de encontro com as crianças do Acampamento, como sujeitos da pesquisa, dois momentos se mostraram significantes na construção de minha identidade de pesquisa com os Sem Terrinhas. O primeiro foi a participação na I Oficina de Agroecologia realizada no Acampamento em parceria do MAIE/ UECE⁵ com o Projeto de Extensão. Essa oficina visava fortalecer juntos aos acampados o princípio da agroecologia em sua produção. A mesma contou com a participação de algumas das crianças do Acampamento, que integraram os grupos ao longo do desenvolvimento das atividades propostas.

Em uma destas atividades, cada grupo foi orientado a escolher uma forma de ilustrar em cartaz a agricultura, sob a ótica do passado ou do presente. Ao longo das narrações das diferentes memórias dos participantes, observamos a participação ativa das crianças ao comunicar ao grupo sua vontade por desenhar aspectos da agricultura que elas conheciam, detalhando-os a nós à medida que os ilustravam. A todo o momento elas estiveram a compartilhar seus olhares conosco, ouvindo e sendo ouvidas pelo grupo, assim como mostrando suas percepções do que elas conheciam sobre a agricultura.

⁵ O MAIE é oferecido pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), sendo desenvolvido nos *campi* da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM), no município de Limoeiro do Norte-Ceará e Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC), em Quixadá.

O segundo momento ocorreu no ano de 2017, quando o acampamento Zé Maria do Tomé lutava contra uma drástica medida de reintegração de posse. Buscando mostrar a resistência do coletivo pelo direito a terra e denunciar a situação à população de Limoeiro do Norte e região, os moradores, juntamente aos Movimentos sociais da região e a Universidade, sobretudo, na figura do LECAMPO/FAFIDAM, realizaram na cidade uma Manifestação contra essa ordem. Ao participar deste momento, atentamos para o número considerável de crianças que se faziam presentes no ato. Sempre acompanhadas de seus pais, as mesmas carregavam bandeiras do MST, cartazes de apoio a luta e uniam-se ao coletivo nas palavras de ordem e músicas entoadas pela comunidade.

Percebe-se assim, que o LECAMPO fornece apoio teórico e prático junto à luta e resistência do Acampamento Zé Maria, vindo, através de suas pesquisas por meio do Programa de Extensão, a evidenciar os sujeitos e as práticas político-educativas construídas por eles no forjar da luta pela terra que, no Movimento Sem Terra, não se esgota em si mesma, mas se alça a lutar por outros direitos que expressem o viver com igualdade no campo, dentre eles, a educação, saúde e políticas públicas que apoiem a agricultura familiar. Nesse campo de aprendizados, posso dizer que o acampamento se tornou um espaço familiar para mim, pois foi neste chão que aprendi a reconhecer-me como defensora das lutas do povo camponês, enquanto classe popular e trabalhadora. Nessa caminhada entrei em contato com suas histórias de vida, visões de mundo, perspectivas e bandeiras de luta dos sujeitos do acampamento, assim como, pude observar que o sentido da coletividade constituído neste espaço legitima que as crianças que ali habitam também tenham sua participação e papéis valorizados no Movimento.

Diante dessas experiências, algo muito pertinente que Miguel Arroyo (2013) nos fala sobre os movimentos sociais é que para compreendê-los verdadeiramente, faz-se necessário, sobretudo, vivenciá-los. Percebemos, com isso, que é exatamente este contato singular que a extensão universitária proporciona aos que dela participam, contato dinâmico com a realidade de estudo. Para tanto, ressaltamos o papel que a extensão universitária exerce na formação do universitário, lhe possibilitando entender e se envolver com o verdadeiro significado da relação universidade-sociedade, compreendendo o quanto ela é fundamental para que possamos assumir causas sociais nos reconhecendo como partícipes delas.

Feminismo e a extensão universitária: caminho trilhado para a compreensão da organização e conscientização feminina no acampamento Zé Maria do Tomé

A forma como se deu o encontro com a temática que diz respeito à mulher Sem Terra, a educação não formal e o processo de conscientização acerca do sistema patriarcal e capitalista foi trilhado pela minha vida pessoal e acadêmica. Levando em consideração a realidade patriarcal a qual estou inserida, dialeticamente através das experiências vivenciadas na academia e fora desta, passei a me identificar como feminista.

Nesse sentido, é importante destacar que o feminismo tenta romper com os ditames do patriarcado, através de suas práticas de mobilização e conscientização das mulheres, mas não é considerado somente feminismo as práticas inseridas no movimento organizado. Conforme orienta Alves e Pitanguy (1985, p. 9, grifo das autoras) o exercício feminista pode

estar “[...] também na esfera doméstica, no trabalho, em todas as esferas em que mulheres buscam recriar as relações interpessoais sob um prisma onde o *feminino* não seja o menos, o desvalorizado”.

Partindo desta assertiva, pude enxergar e observar com os “olhos do feminismo” as mulheres durante as atividades desenvolvidas pelo projeto de extensão o qual fiz parte nos anos de 2015 e 2016. O início do envolvimento com o acampamento citado neste trabalho foi por intermédio das aulas da disciplina Fundamentos da Educação Popular e de Jovens e Adultos, ministrada pela prof.^a Dr^a Sandra Gadelha no ano de 2015. Nesse momento, pude apreender que o espaço do campo era também repleto de significados e vivências ricas em aprendizagens, das quais tive a oportunidade de fazer parte, a partir do intercâmbio possibilitado pela disciplina supracitada e, posteriormente, o programa de extensão. Nesses dois momentos houve acontecimentos marcantes que proporcionaram a aproximação com as mulheres que ocupam as terras onde está localizado o acampamento Zé Maria do Tomé.

Logo após a disciplina, ainda no ano de 2015, passei a me interessar pelos estudos relacionados ao contexto rural, no mesmo ano aconteceu a minha inserção no Laboratório de Estudos da Educação do Campo (LECAMPO), desse modo, desenvolvendo atividades no Programa de Extensão mencionado. Foi nesse momento da “caminhada” que cheguei mais próximo do meu encontro com a referenciada temática de pesquisa e estudo.

Em uma das visitas ao acampamento nas atividades de extensão, pude observar a conversa de uma acampada com uma aluna da UFERSA (na ocasião estavam num intercâmbio) sobre algo relacionado ao feminismo, e o que escutei da

camponesa foi: “Meu marido disse que depois que eu comecei com esse negócio de mulher, tô toda prá frente!”. Foi nesse instante que teve início as minhas observações e busca para compreender o que estava/está acontecendo com as mulheres do acampamento Zé Maria do Tomé, na perspectiva de investigar como se dava/dá as relações patriarcais na tessitura da luta pela terra e como dialeticamente pode surgir a *práxis* das mulheres através das práticas educativas não formais proporcionadas pela organização do território ocupado.

Diante do exposto, é patente que a relação que a universidade mantém com os movimentos sociais, do mesmo modo, o programa de extensão universitária da FAFIDAM são partes do meu encontro com a temática da pesquisa desenvolvida na pós-graduação, bem como no processo de conscientização no que se trata da realidade, do contexto rural e das relações hegemônicas que são mantidas entre o campo e a cidade. Sobre o aspecto do processo de conscientização, Maria da Glória Gohn apresenta que:

[...] para Paulo Freire, a conscientização não significa um ato mecânico, instantâneo, de tomada de consciência da realidade. Ela é um processo construído por momentos onde se caminha do nível espontâneo e ingênuo, que ocorre quando a pessoa se aproxima da realidade, para uma tomada de consciência (GOHN, 2013, p. 35).

Na presença do que foi discorrido durante todo o trabalho, assim como da contextualização da Chapada do Apodi e as suas lutas, o caráter educativo do MST em diálogo com o programa de extensão da FAFIDAM, podemos verificar que

esta relação assume um papel primordial na formação dos (as) estudantes que deste programa participaram/participam. Tendo em vista que as novas formas de vislumbrar a sociedade são decorrentes do elo mantido entre a academia e a comunidade a qual o programa é desenvolvido. Pôde-se a partir das experiências adquiridas por intermédio da parceria entre a universidade e os movimentos sociais, especificamente o MST, desvelar a realidade opressora que se instala, porém, além disto, fui posta diante de situações as quais oportunizaram descobrir a Educação de modo amplo, pois despertou-me a buscar dar voz e rosto às mulheres Sem Terra que lutam contra o sistema patriarcal e capitalista na Chapada do Apodi através das práticas educativas no interior da organização do acampamento, de igual modo, favoreceu a minha formação como pedagoga comprometida com a transformação social, de maneira que a educação por mim é compreendida, seja na dimensão formal ou não, como a ponte para a construção de relações humanizadas.

Considerações finais

Na análise dos memoriais dos projetos de pesquisa das ex-bolsistas de extensão foi possível identificar o papel que as experiências e vivências nesse programa promoveram no despertar dessas alunas para uma identificação com os Movimentos Sociais e as lutas camponesas, destacando neste contexto os lugares e os papéis que são ocupados por mulheres e crianças nas lutas do Acampamento Zé Maria do Tomé.

Analisamos que o trabalho com os sujeitos dessa articulação por meio do projeto do programa de extensão

propiciou as alunas uma forte identificação com causas substanciais dessa coletividade, tais como a participação e construção de práticas político-educativas por mulheres e crianças do acampamento, e as possíveis práticas de resistências nascentes dessa realidade do descaso com a educação no contexto rural, evidenciando o protagonismo desses sujeitos no processo de luta.

Nesse sentido, conferimos o papel que a extensão universitária exerce na formação do universitário, lhe possibilitando entender e se envolver com o verdadeiro significado da relação universidade-sociedade, compreendendo o quanto ela é fundamental para que possamos assumir causas sociais nos entendendo como partícipes delas através do desenvolvimento das pesquisas originadas em contato com a formação política proporcionada pelas atividades formativas em contato com os sujeitos do campo e que lutam pela reforma agrária, organizados pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

Põe-se em evidência que as ações possibilitaram entender o papel da Educação em suas múltiplas dimensões na vida e transformação social dos sujeitos envolvidos no programa de extensão, principalmente, quando se trata da experiência vivida por nós, ex-bolsistas de extensão universitária, na qual nos reconstruímos como ser social e ativo no nosso contexto, a partir do contato com as mulheres, crianças e homens do Acampamento Zé Maria do Tome/MST. Notamos que fomos leigos na leitura do “mundo real”, mas agora, passamos a ler a realidade com o olhar daqueles que compreendem que a sociedade os enxota do seu lugar, mas dialeticamente os impulsionam mais e mais a resistir por intermédio da educação, sobretudo.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, C. N.; CARVALHO, S. M. G.; MENDES, J. E. Práxis educativa e discursiva no movimento 21: transgressões e fronteiras e hibridismo emancipatório. **Caderno de linguagem e sociedade**, v. 16, n. 2, (2015). Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/les/issue/archive>. Acesso em: 10 nov. 2019.

ALVES, Branca Moreira; PITANGUY, Jacqueline. **O que é feminismo**. São Paulo. Abril Cultural: Brasiliense, 1985.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CARVALHO, Sandra M. G. de; MENDES, José E. Práxis educativa do Movimento 21 na resistência ao agronegócio. **Interface: a journal for and about social movements** Artigo. Volume 6 (1): 45 - 73 (Maio 2014).

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS- FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus: 2012. Disponível em: <http://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>.

FREITAS, Bernadete Maria Coelho. **Marcas da modernização da agricultura no território do perímetro irrigado Jaguaribe-Apodi: uma face da atual reestruturação socioespacial do Ceará**. 2010. 181 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2016.

GHON, M. G. **Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativo do terceiro setor**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GHON, M. G. **Educação popular e movimentos sociais**. In: Educação popular: lugar de construção social coletiva/Daniilo R. Streck, Maria Teresa Esteban (orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 33-48.

MENDES, J. E.; CARVALHO, S. M. G. de; FREITAS, B. M. C. O agrogócio na Chapada do Apodi e a atuação de resistência do Movimento 21. *In*: FONTOURA, J. L. da.; DILLMANN, Mauro, ROSA, Graziela Rinaldi da.; VANIEL, Berenice Vahl. **Vozes do campo**: ressignificando saberes e fazeres. São Leopoldo: Oikos, 2015. P. 87-105.

DESVELANDO AS MOTIVAÇÕES DE ESTUDANTES E PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Ávila Ravena da Silva
Maria Vanderlane de Sousa Silva
Renato da Silva Sampaio de Oliveira
Diana Nara da Silva Oliveira

Introdução

O presente trabalho aborda as vivências de graduandos/as do curso de Licenciatura Plena em História da Universidade Estadual do Ceará, Campus da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, em Limoeiro do Norte, matriculados nas disciplinas Estágio Supervisionado Fundamental II e Organização e Legislação da Educação Brasileira. O estudo foi desenvolvido a partir das experiências de estagiários em uma Escola de Ensino Fundamental na cidade de Jaguaruana-Ceará⁶, em duas turmas do 6º ano do ensino fundamental, com alunos na faixa etária entre 10 e 11 anos. A temática a ser abordada ao longo do estudo versa sobre a motivação de estudantes e professores na educação básica. Sendo uma produção em partes bibliográfica buscando refletir sobre a experiência do estágio para a formação de professores e em partes pesquisa de campo, pois refleti o cotidiano da escola no processo formativo dos graduandos. Como resultados

6 Jaguaruana é uma pequena cidade do interior do estado do Ceará que fica localizada na microrregião do Baixo do Jaguaribe. A região do Baixo Jaguaribe está situada a nordeste do estado do Ceará, sendo composta pelos municípios de Alto Santo, Aracati, Fortim, Icapuí, Itaiçaba, Jaguaruana, Limoeiro do Norte, Morada Nova, Palhano, Quixeré, Russas, São João do Jaguaribe e Tabuleiro do Norte (OLIVEIRA, 2017, p. 55).

preliminares foi possível analisar o processo de organização da dinâmica de sala de aula, bem como destacamos a importância da mesma para a formação e reconhecimento dos futuros licenciados enquanto profissionais da área da Educação.

A precariedade na educação pública é um dos vários problemas sociais existentes no nosso país. Isso porque existem crianças e jovens que ainda não têm acesso à escola plenamente, visto que o acesso não se resume à matrícula, inclui a permanência e condições de aprendizagem. A grande maioria das escolas públicas encontra-se superlotada e oferece poucas condições estruturais; como consequência esses jovens têm menos oportunidades para prosseguir seus estudos ou até mesmo para ingressar na universidade. Vale ressaltar que um dos maiores problemas do Brasil é o pouco investimento na educação. No país apenas são investidos 6% do Produto Interno Bruto (PIB), o que não é suficiente diante dos desafios enfrentados, em especial pela educação básica. Ressalta-se ainda como agravante dessa situação a PEC 241/2016 que congela os gastos em setores públicos por vinte anos. Além dessas questões, também entra a formação docente que encontra desafios com o sucateamento da universidade pública e o crescimento do ensino a distância.

A educação brasileira enfrenta graves problemas, como ausência de investimentos, políticas públicas deficientes, formação inicial e continuada deficiente, desvalorização da profissão docente, baixa remuneração, dentre outros; especialmente na educação básica (ensino infantil, fundamental e médio). São diversos os fatores que proporcionam resultados negativos, um exemplo disso são as crianças que se encontram no 6º ano do ensino fundamental e não dominam as habilidades de ler e escrever, requisitos essenciais para a permanência e prosseguimento nos estudos.

Esse diagnóstico realizado a partir do estágio supervisionado nos permite afirmar que esse resultado reflete o que acontece na estrutura educacional brasileira atualmente, pois vivemos uma fase em que a educação básica volta-se apenas para o treinamento para as provas externas, negligenciando o processo de ensino-aprendizagem em função do treino exaustivo, tanto dos professores como dos alunos. Ainda podemos destacar outros agravantes, como baixos salários dos profissionais da educação, professores frustrados diante das condições de trabalho e que, por isso, não exercem com profissionalismo sua profissão, enfrentando cotidianamente dificuldades diárias da realidade escolar, além dos pais que, em sua maioria, não participam na educação dos filhos, entre muitos outros agravantes. Esses desafios, tanto relativos à universalização quanto à qualidade, afetam principalmente a parcela mais carente da sociedade: os mais pobres, os negros, os indígenas, a população do campo, mulheres, crianças e jovens com deficiência.

É fundamental lembrar que a busca pela melhoria do ensino deve considerar o princípio da equidade, pois a desigualdade educacional é um legado histórico e ainda uma marca do país; desse modo, inclusão e qualidade devem andar sempre juntas no campo da educação. Entretanto, existem visões diferentes sobre a política educacional na sociedade brasileira, algo que tende a continuar, e o grande desafio é como criar consensos básicos não apenas sobre as metas, mas, sobretudo, sobre os meios que deverão ser usados para melhorar a educação como um todo. Diante disso, o elemento decisivo no futuro será a construção de capacidades sociais e institucionais de encontrar soluções consensuais dentro de situações de dissenso.

Concepções do estágio supervisionado – relatos assimilados

Compreende-se aqui, o estágio como um campo de conhecimento que envolve estudo, análise, problematização, reflexão e proposição de soluções para o ensinar e o aprender, compreendendo a reflexão sobre as práticas pedagógicas, o trabalho docente e as práticas institucionais, situadas em contextos sociais, históricos e culturais. Nesse sentido, caracteriza-se como mediação entre os professores formadores os estudantes em curso e os professores das escolas. Em sua realização os sujeitos acima citados se colocam atentos aos saberes docentes e às relações que estabelecem, e a partir dos quais poderão realizar as articulações pedagógicas e perceber as possibilidades de se realizar pesquisas entre eles, tendo os problemas da escola como fenômeno a serem analisados, compreendido e mesmo superados (ALMEIDA; PIMENTA, 2014).

A partir desta significação, pode-se inferir que o período de atuação do estagiário dentro da realidade escolar onde frequenta a sala dos professores, participa e realiza o planejamento, tem contato com o núcleo gestor e com os alunos, que é de suma importância para que futuramente quando os graduandos entrarem no mercado de trabalho estejam familiarizado com o ambiente e promover reflexões e ações produtivas dentro deste, corroborando como afirma Silva (2011), para ir além de somente capacitar o indivíduo para o mercado, mas também formar cidadãos reconhecidos enquanto interventores sociais.

Contudo, é importante salientar que é costumeiro as disciplinas de estágio supervisionado serem temidas pelos alunos/as e/ou deixadas para o final da graduação. O tratar com a educação básica por vezes se torna segundo plano

mesmo em um curso da área das Licenciaturas, reforçando a dicotomia teoria/prática. Em alguns casos, as discussões teóricas metodológicas tomam grande parte do tempo, o que também não é de todo negativo; entretanto, a prática pode ser afetada se tornando o tempo determinado a ela insuficiente para que o estagiário desenvolva suas capacidades e possa pôr em prática o que se foi debatido e para que a sua percepção sobre o ensino seja exercitada.

Isto posto, o estágio aconteceu no semestre 2019.1, e seguiu algumas etapas, descritas a seguir. A professora responsável pela disciplina, juntamente com os discentes procuraram articular as etapas na tentativa de desmistificar a dualidade entre teoria/prática. Buscou-se atentar na relação equilibrada entre esses dois momentos, o Teórico e o Prático, para que ocorressem da melhor forma possível. Para que isto pudesse ocorrer, além das discussões sobre observação do cotidiano escolar, utilização da voz, expressão, também foi realizada uma qualificação do projeto de regência.

A professora ministrante do estágio estava trabalhando com a turma de estagiários a mais de um semestre, desenvolvendo tais temáticas de forma contínua; assim foi possível realizar uma qualificação do projeto de regência. A mesma ocorreu da seguinte maneira: a docente responsável pela disciplina juntamente com outro docente da Universidade assistiram o projeto de aula que estava sendo desenvolvido pela dupla de estagiários e a partir disso realizaram os apontamentos sobre o que necessitava ser remodelado e melhorado, bem como os pontos positivos do mesmo.

Dentro da etapa de organização do projeto de regência destacamos a importância do fator planejamento, pois entendemos que o ato de planejar deve ser inerente à pro-

fissão docente. De acordo com Vasconcellos (2000, p. 35), “Planejar é antecipar mentalmente uma ação a ser realizada e agir de acordo com o previsto; é buscar fazer algo incrível, essencialmente humano: o real ser comandado pelo ideal.” Tal trecho descreve o que ocorreu durante os períodos destinados à elaboração dos planos de aula e, posteriormente, a sua aplicação em sala de aula. Após as observações realizadas, os graduandos, possuindo com isso certo conhecimento do perfil das turmas, puderam pensar um plano que viesse suprir as necessidades da turma, bem como aplicar o conteúdo de forma eficiente. Entretanto, como bem aponta Vasconcellos (2000), este plano antes de ser realmente posto em prática, é em si uma idealização que delimitará os passos do momento da regência, ou seja, o que virá a acontecer durante a prática pode e deve ser motivo de atenção e, por vezes, reavaliado.

Trazendo a realidade do estágio vivenciado, trabalhamos com duas turmas de 6º ano e contamos também com as contribuições de um professor de geografia da instituição, que se dispôs a participar de uma entrevista. Nessa entrevista audiovisual o mesmo apontou que “cada aluno é um universo”, o que nos levou a refletir sobre a complexidade que é lidar com tantos “universos” em uma turma. Nesse sentido, consideramos que a partir da criação do plano de aula o docente deve estar preparado para quaisquer mudanças que possivelmente venham a ocorrer em sua aula, visto que cada turma possui diversos perfis de apreensão do conteúdo em suas próprias maneiras.

Na primeira regência abordamos a temática Pré-História Brasileira, utilizamos recursos didáticos imagens e vídeos e para avaliação utilizamos um caça-palavras. Foi perceptível a preferência da Turma 1 ao vídeo em relação a Turma 2; e como

a Turma 2 se mostrou mais ávida nas buscas pelas palavras no caça-palavras que a Turma 1. O que podemos inferir é que o planejamento é importante no desenvolvimento das atividades de forma positiva, pois procuramos pensar as várias realidades. Estes momentos de planejamento se tornaram muito produtivos no que concerne a este trato com a docência, sendo apresentada ao graduando a experiência do que se antecede a aula em execução. Entretanto, este trabalho não vem apenas a realizar discussões sobre a importância do Estágio, mas também colocar as atividades desenvolvidas com as turmas.

Os graduandos atuaram em duas turmas de 6º ano com uma média de 30 alunos por sala, onde foram realizadas oito observações e oito regências. No período em que os estagiários estiveram em contato com as turmas foram abordadas temáticas dos períodos históricos da Pré-História até a História Antiga. Desde os momentos de preparação na Universidade com a docente procuramos tornar a execução das atividades mais dinâmicas, lúdicas e atrativas, tornando possível o processo de compreensão dos conceitos históricos. Ou seja, buscar não apenas passar o conteúdo, mas sim levá-lo de maneira que o aluno possa enxergar significados.

Dentro das temáticas apresentadas, buscamos motivar, chamar a atenção para o aprendizado dos conteúdos abordados na disciplina. Abordamos temas como: a colonização do continente americano, consequentemente do Brasil; os costumes dos primeiros povos habitantes do Brasil e como se desenvolviam, e as classes sociais no Egito Antigo. A partir das temáticas procuramos demonstrar aos alunos as permanências e transformações sofridas pela sociedade a partir do tempo histórico, enfocando ainda nas influências em suas vidas atualmente. Neste momento também foi possível fazer uma

análise da própria formação docente a qual estamos imersos, e percebemos a importância da práxis na prática pedagógica e prática docente.

O conhecimento torna-se conhecimento a partir do processo de organização, assimilação e produção de um novo conhecimento, assim relacionado com informações e inserido no contexto destas; o que difere das informações que constituem parcelas dispersas de saber. Assim, podemos perceber que em toda parte, nas ciências, nas mídias, estamos afogados em informações, que não são necessariamente conhecimento. O especialista da disciplina mais restrita não chega sequer a tomar conhecimento das informações concernentes a sua área. Cada vez mais, a gigantesca proliferação de conhecimentos escapa ao controle humano.

Além disso, os conhecimentos fragmentados só servem para usos técnicos, como afirma Morin (2003). O autor nos alerta sobre tais discussões e objetivos lançados pelas docentes e os graduandos acerca do relacionamento entre o conteúdo abordado em sala de aula com a realidade vivida dos alunos, e como a fragmentação desses saberes pode e acaba por se tornar um atraso na aprendizagem. Para além disto, é perceptível que, ao se relacionar as temáticas da aula com a realidade atual, por vezes, contribui para a elevação da motivação escolar juvenil, além de exercitar a consciência histórica que, segundo Rusen (1992), a mesma traz o conhecimento da construção de valores na temporalidade recuperando sua historicidade e tornando o sujeito capaz de problematizar a si mesmo a partir da relação passado/presente/futuro.

Durante as aulas diversos eram os momentos em que se necessitava da participação dos alunos, para que fossem construídos debates e problematizações, sendo este o objetivo dos

estagiários, para que este momento ocorresse da forma como Penin (1994) explana, sobre a aula ser um espaço de conhecimento onde se busca apreender outras percepções acerca do ensinar e aprender e se trabalhar os papéis de professor e aluno.

Vale salientar também a participação da professora da turma da educação básica, a postura pedagógica da profissional contribuiu de forma significativa para a formação dos graduandos, possibilitando a estes futuros licenciados a abertura para atuarem de forma que pudessem realmente absorver um pouco da realidade de um professor de escola pública. Sendo a docente da educação básica, sempre esteve presente nos momentos de regência, avaliando de maneira silenciosa sem que dispersasse o foco de atenção da aula, promovendo com isso um espaço enriquecedor de aprendizado. Durante os períodos que os estagiários observavam as aulas da professora nas turmas, diversos fatores são enxergados, como por exemplo: o trato com os alunos; como se lidar com a indisciplina e como está se caracteriza e pode ser reaproveitada para uso em sala; o contato com o núcleo gestor; sua forma de expressar; como utiliza o livro didático, etc.

Ou seja, a presença e as trocas de informação com a professora das turmas abriram portas para que os estagiários vissem a realidade docente de maneira que consigam desenvolver um bom trabalho quando formados.

Motivação e indisciplina escolar: algo a enxergar

Na experiência do estágio uma das questões que nos despertou a atenção está relacionada à motivação dos sujeitos em ocupar esse espaço e a indisciplina, questão muito recor-

rente nos debates com professores e nas nossas observações.

Diante disso, surgem questionamentos como: motivação e indisciplina, como lidar em sala de aula? Como respeitar a individualidade do aluno? Como o professor pode motivar o aluno? Como o professor se manter motivado mesmo diante dos desafios do cotidiano escolar? Partindo dos questionamentos levantados acima, o que seria esta motivação?

Todas as teorias que procuram explicar o processo de motivação partem do princípio de que existe uma necessidade (motivo) que desencadeia uma ação, dando-lhe direção para alcançar um objetivo. Sendo assim, o motivo pode ser considerado um construto criado para explicar a origem dos comportamentos dirigidos para algum objetivo (WINTERSTEIN, 1992). Podemos levar em consideração que uma turma com um bom relacionamento com seu professor se sente mais confortável para perguntar e interagir, automaticamente motivada para as aulas. Em muitas realidades o aluno está no ambiente escolar desmotivado desde o ambiente familiar.

Pudemos observar a partir das conversas com os/as alunos/as, que muitos estão inseridos no ambiente escolar para satisfazer seus familiares, não tendo ainda descoberto um motivo próprio para ocupar esse espaço. O aluno está ali para orgulhar a família e em busca de um futuro melhor, atribuindo à educação a função de melhoria de vida.

No Brasil, a realidade dos professores é bem complexa, uma carreira sem valorização, o mesmo chega à sala de aula cansado e desmotivado para dar aula, encontra-se despreparado em algumas situações, como relatado pelo professor entrevistado. O mesmo relata que o “dom” para impulsionar seus alunos e se manter dentro da sala, esta motivação

vem do início de seu processo de graduação. Segundo eles, os professores saem da faculdade cheios de desejos de fazer a diferença, mas a realidade da sala de aula para muitos é frustrante. A escola pública, em sua maioria, encontra-se em situação de abandono pelo poder público, dessa forma, vários fatores contribuem para uma realidade conturbada do professor, sendo responsabilizado pelo sucesso ou fracasso da educação, assumindo funções fora de seus conhecimentos formativos como: agente público, psicólogo, assistente social, enfermeiro, etc (OLIVEIRA, 2004). Tal afirmativa corrobora com o relatado pelo professor colaborador da pesquisa, ao contar que, por vezes, os professores se deparam com alunos com muitos problemas, possivelmente, com problemas psicológicos que nenhum adulto tem; também conflitos gerados durante a separação dos pais, condições não satisfatórias em sua residência sem aparato físico ou emocional. “[...] Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante” (OLIVEIRA, 2004), afetando a própria motivação dos discentes enquanto profissionais, diante da incapacidade de resolução dos dilemas do cotidiano escolar.

Nérici (1993) diferencia motivação de incentivo, definindo incentivo como o estímulo exterior que visa despertar no indivíduo vontade ou interesse para algo. Logo, a definição de motivação voltada para a educação pode incluir também o conceito de incentivo, sendo entendida como: o processo de incentivo destinado a predispor os alunos ao aprendizado e à realização de esforços para alcançarem certos objetivos.

Podemos, então, concluir que a indisciplina vista ou comentada pelos alunos em sala de aula se dá pela falta de es-

tímulo para com o indivíduo e sua relação com suas devidas capacidades, seja ela intelectual, física ou moral, ou pela falta de motivação e entendimento do por que estar numa sala pequena, com alguém na frente, dizendo inúmeras informações que o mesmo não sabe onde aquilo irá fazer sentido ou se tem necessidade na vida.

Em nossa experiência tentamos dar sentido prático aos conteúdos abordados. Quando este jovem reconhecer a importância do conteúdo e como o mesmo influenciou a realidade atual, ele será capaz de não somente apreender tal conhecimento, mas sim reutilizá-lo futuramente, tornando este significativo, advindo com isso também a motivação para estudar e desenvolver novas capacidades.

Com o abordado também acerca da realidade escolar e a de seus alunos é de se pensar também que tudo o que foi exposto até então são fatores contribuintes para a indisciplina deste aluno, e a desmotivação do professor, por conseguinte, o que caracterizaria a indisciplina. Contudo, uma turma barulhenta não necessariamente possa ser disciplinada, a mesma ocorre quando o estudante não sente a necessidade e dever de aprender e se distrai. Porém, se esta turma barulhenta está ao mesmo tempo disposta a aprender isso a torna disciplinada.

Entretanto, havendo a tal indisciplina que como vimos é mais complexa do que dizer que é apenas um mau comportamento dos alunos, vê-se a necessidade de inteirar-se dos porquês de tais comportamentos, que segundo a coordenadora pedagógica da instituição, é parte do trabalho da comunidade escolar conhecer este sujeito aluno, e o que se passa em sua vida, para que, de alguma maneira, venha a contribuir para sua formação e que assim ocorrendo traz mudanças po-

sitivas para este jovem aluno; e cabe também ao Estado zelar pelas instituições de ensino e seus trabalhadores, para que os mesmos possam desempenhar seus devidos papéis de maneira satisfatória, e que não sejam sobrecarregados de tarefas os quais não foram instruídos a realizar, acabando assim com sua saúde mental e física, gerando o desestímulo.

Considerações finais

A partir das experiências e discussões aqui trazidas tornou-se perceptível a importância da formação dos futuros licenciados de maneira venha se tornar conhecedores das diversas realidades que possam ser encontradas no ambiente escolar. O parecer estabelecido entre os contatos existentes entre o Estágio Supervisionado é justamente a preparação dos/as graduandos/as para com as experiências da docência, não somente ao núcleo gestor, mas também ao que cada turma venha a proporcionar a este sujeito que também está em processo de construção.

Tal ligamento pode tornar-se de grande importância para que o graduando/a conheça alguns fatores que não surgem em sua preparação enquanto universitário e, então, como as disciplinas de estágio devem ser valorizadas e se tornarem maiores alvos de estudo dentro da academia. Lembrando que isto não vem a dizer que é cargo do professor lidar com todas as dificuldades existentes na sociedade que adentra o ambiente escolar, como as já apontadas: seio familiar instável, problemas psicológicos, fome, etc. Cabe também aos governantes assumir a responsabilidade na educação básica.

Dentre estes fatores trazidos por pesquisas e relatos, há também os quesitos motivação e indisciplina, que mediante a tais situações e posicionamentos dos sujeitos que estão à frente do processo de ensino-aprendizagem podem assumir características positivas ou negativas, que segundo os docentes ao se ter uma boa relação entre professor e aluno, rompendo barreiras de superioridade e inferioridade, tendo em vista que a aula é um espaço de troca saberes; também se conhecendo a vida do aluno, o espaço que a escola e as comunidades ao redor ocupam; a estrutura física e material da instituição receber manutenções dos órgãos educacionais, bem como a formação contínua dos professores e suas metodologias pode e trará resultados enriquecedores para a educação brasileira.

Dessa forma, podemos afirmar que é necessário criarmos estratégias enquanto professores, gestores da educação, para motivar os estudantes e professores. Os estudantes precisam sentir-se atraídos pelo conhecimento, pela transformação pessoal a partir do acúmulo do conhecimento, e os docentes também necessitam sentir-se motivados para atuarem nas suas salas de aula, tendo seu trabalho valorizado, formação inicial e continuada, e condições de trabalho dignas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. (Org.) Centralidade do estágio em cursos de Didática nas Licenciaturas: rupturas e ressignificações. *In*: ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. **Estágios supervisionados na formação docente: educação básica e educação de jovens e adultos** [S.l: s.n.]. São Paulo: Cortez, 2014.

SILVA, N. R.G. **Estágio supervisionado em pedagogia**. Campinas: Alínea, 2011.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad, 2000.

MORIN, E. **A Cabeça Bem-Feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro, 2003.

NÉRICI, I. G. **Didática**: uma introdução. São Paulo: Atlas, 1993.

RUSEN, J. El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico: una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. Tradução de Silvia Finocchio. **Propuesta Educativa**, Argentina, n. 7. out. 1992.

PENIN, S. T. S. **A aula**: espaço de conhecimento, lugar de cultura. Campinas: Papyrus, 1994.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.25, n.89, set/dez, 2004.

OLIVEIRA, Diana Nara da Silva. **A educação do/no campo em escola de assentamento de reforma agrária em Jaguaruana/Ceará**. 2017. 141 p. Dissertação (Mestrado em Educação e Ensino) - Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino da Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte, 2017.

WINTERSTEIN, P. J. Motivação, educação física e esporte. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 53-61, jan./jun. 1992.

DIMENSÕES DA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DOS CURSOS DO ENSINO SUPERIOR PRESENCIAL E A DISTÂNCIA

Silvana de Sousa Pinho
Alexandre Costa Magalhães Magalhães

Considerações iniciais

Atualmente, quando falamos em Avaliação do Ensino Superior, o que nos vem à mente são as provas do ENADE (Exame Nacional de Desempenho da Educação); pensamos, em geral, que somente o resultado desse exame define o conceito dos cursos de graduação. Entretanto, os indicadores avaliativos de qualidade desses cursos, de acordo com a Lei n. 10.861, de 14/04/20104, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES foi estruturado em quatro dimensões: I - Conceito ENADE; II - Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado - IDD; III - Conceito Preliminar de Curso - CPC; e o IV - Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição - IGC (BRASIL, Nota Técnica CPC, nº 18/2018).

A equivocada ideia de que o resultado da prova ENADE corresponde ao conceito do curso, entre outros fatores, implica diretamente na não participação dos professores no referido processo, ficando a cargo dos alunos e dos coordenadores dos cursos. No entanto, pela abrangência dos tópicos avaliados no SINAES, estes correspondem às tradicionais pautas de lutas dos profissionais da educação, tais como: qualidade do ensino da educação superior, valorização profissio-

nal, adequado regime de trabalho e infraestrutura. Portanto, conhecer e se envolver nesses processos de avaliação é fundamental para estabelecermos a crítica, propor mudanças e fortalecer as mobilizações por melhorias na educação pública superior.

De acordo com a Associação Nacional de Formação dos Professores, a atual sistemática de avaliação contempla parte da luta dos profissionais da educação, que, desde a década de 1990, se opõe à mercantilização da educação, orientada pelas políticas neoliberais dos tempos de Fernando Henrique Cardoso, alinhada às orientações dos organismos internacionais e atrelada aos interesses do mercado. Portanto, conhecer, valorizar e criticar são ações fundamentais nas lutas históricas pela educação superior pública, democrática, gratuita, de qualidade e com valorização profissional.

Esse trabalho é resultado de estudos e pesquisas realizados pelos estudantes de graduação do curso de História presencial e a distância, enquanto atividade do Programa de Bolsa de Permanência Universitária (PBEPU/UECE/2019).⁷ Os estudos tiveram como foco a análise dos indicadores da avaliação do ensino superior de 2017, dos cursos de licenciatura em História. O SINAES é composto por quatro dimensões e neste texto focaremos sobre os indicadores de qualidade dos cursos de graduação que compõem o Conceito Preliminar do Curso (CPC), conforme, detalhamento no Quadro 1 (abaixo):

7 Participante do grupo de pesquisas e estudos sobre o ENADE/HISTÓRIA/2017: coordenação: profa. Silvana Pinho; estudantes bolsistas do Programa de Bolsas de Estudos e Permanência Universitária - PBEPU/UECE. Alexandre Costa Magalhães, Amanda Kellen Praciano Melo, Ana Katia Petrola Albuquerque de Sousa e Sângela Ranna Cabral da Silva.

Quadro 1 – Composição do CPC e Pesos das suas dimensões e componentes

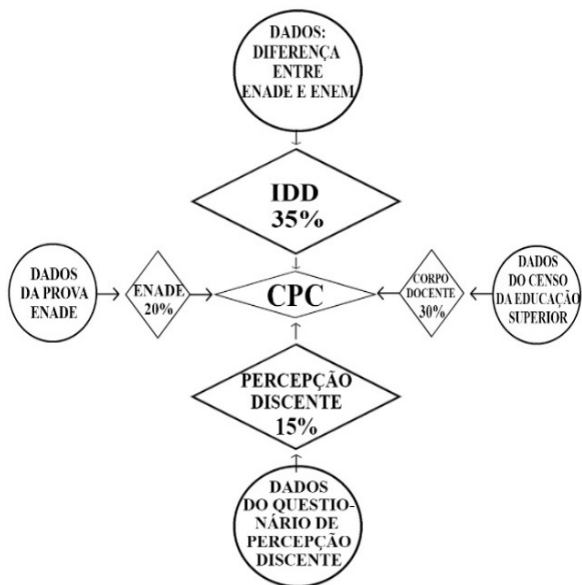
4 DIMENSÕES	COMPONENTES	PESOS	
1. Desempenho dos Estudantes	Nota dos Concluintes no ENADE (NC)		20%
2. Percepção Discente sobre as Condições do Processo de Formação	Nota referente à organização didático-pedagógica (NO)	7,5%	15%
	Nota referente à infraestrutura e Instalações Físicas (NF)	5,0%	
	Nota referente às oportunidades de ampliação da formação acadêmica e profissional (NA)	2,5%	
3. Valor agregado pelo processo formação oferecido pelo curso	Nota do Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (NIDD)		35%
4. Corpo Docente	Nota de Proporção de Mestres (NM)	7,5%	30%
	Nota de Proporção de Doutores (ND)	15,0%	
	Nota de Regime de Trabalho (NR)	7,5%	

Fonte: Daes/Inep.

Considerando os dados do Censo da Educação Superior/2017, no qual 87,9% das instituições da educação superior são privadas e representam 75,3% (6.241.307) do total de matrículas contra 24,7% (2.045.356) da rede pública, e que o aumento de ingressantes no ensino superior entre os anos de 2016 e 2017 ocorreu principalmente pela modalidade a distância, representando 27,3% e os cursos presenciais cresceram apenas 0,5% (INEP. Censo da Educação Superior/2017, p. 4, 12 e 14) indagamos sobre os resultados dos Conceitos

Preliminares de Curso (CPC) das IES públicas e privadas: como os resultados impactam sobre as ações de regulação, (re)credenciamento, autorização de novos cursos e principalmente dos eventuais usos da avaliação diagnóstica, de modo que contribua com a qualidade da Educação Superior. Para efeito didático, os tópicos a seguir foram sistematizados com base no seguinte organograma:

Figura 1 – Diferença entre ENADE e ENEM



Fonte: elaborada pelos autores.

Conceito ENADE – 20% do CPC

A primeira dimensão que compõe o CPC é o resultado do desempenho dos estudantes na prova ENADE, com peso de 20% da avaliação da qualidade do curso. Esse exame, trienal, é um componente curricular obrigatório, submetido aos graduandos concluintes das universidades públicas e privadas, cuja situação de regularidade⁸ constará no seu histórico acadêmico. O resultado do exame é expresso por meio de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis.⁹

A prova consta de 10 questões de formação geral e de 30 questões de conhecimentos específicos, sendo composta de questões de múltipla escolha e discursivas. A prova de formação geral (8 de múltipla escolha e 2 discursivas) é igual para todos cursos, devendo abordar conhecimentos indispensáveis na formação de um profissional ético e socialmente comprometido, devendo tratar sobre sociabilidade, diversidade, globalização e temáticas contemporâneas.

A avaliação dos quesitos de formação geral também é averiguada no Questionário de Percepção da Prova¹⁰, a exemplo dos itens de n. 27, 31, 34 e 36:

8 De acordo com o Art. 5, § 5º da lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, a nota obtida pelo aluno não constará no histórico, mas apenas que o aluno se encontra em situação regular em relação à obrigação de efetiva participação ou de dispensa.

9 CONCEITO 1: $0 \leq NCc < 0,945$; CONCEITO 2: $0,945 \leq NCC < 1,945$; ; CONCEITO 3: $1,945 \leq NCc < 2,945$; CONCEITO 4: $2,945 \leq NCc < 3,945$ e CONCEITO 5: $3,945 \leq NCc \leq 5$.

10 O Questionário de Percepção da Prova é respondido pelo estudante, no final do exame ENADE.

Quadro 2 – Itens 27, 31, 34 e 36 do Questionário de Percepção da Prova

27. As disciplinas cursadas contribuíram para sua formação integral, como cidadão e profissional.

31. O curso contribuiu para o desenvolvimento da sua consciência ética para o exercício profissional.

34. O curso promoveu o desenvolvimento da sua capacidade de pensar criticamente, analisar e refletir sobre soluções para problemas da sociedade.

36. O curso contribuiu para o desenvolvimento da sua capacidade de aprender e atualizar-se permanentemente.

Fonte: elaborado pelos autores.

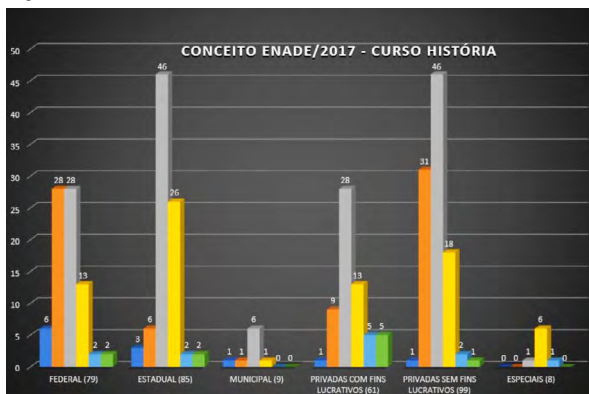
No grupo de estudo, realizamos a análise das questões de História do ENADE/2017. Entre as análises destacamos uma das questões de formação geral, classificada como questão de interesse contemporâneo, no caso, sobre o Brexit. A questão procura associar uma abordagem da contemporaneidade ao domínio de noções matemáticas, de leitura de gráfico e cálculo de porcentagem. No entanto, apesar da importância dessa habilidade de leitura e interpretação, a questão revela baixa qualidade, tendo em vista que não há reflexão sobre a contemporaneidade, constando apenas como “assunto de paisagem”, pois não exige leitura crítica sobre o assunto e, mesmo em relação à área de conhecimento matemático, as alternativas se caracterizam por “pegadinhas”, apresentando baixa qualidade técnico-pedagógica.

A prova de conhecimentos específicos consta de 27 questões de múltipla escolha e 3 questões discursivas. Esse componente deve ser norteado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) com o objetivo de aferir, de acordo com cada área avaliada, as competências, as habilidades e o domínio de conhe-

cimentos necessários ao exercício da profissão. Nos estudos realizados, inferimos a permanência de memorização de fatos e a reduzida exigência de reflexão crítica, conforme previstos nas DCNs e PPCs dos cursos de História.

A partir do estudo dessas questões, analisamos os resultados dessas provas nas diversas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, privadas (com fins lucrativos e sem fins lucrativos), federais, estaduais e municipais, conforme gráfico:

Figura 2 – Conceito ENADE 2017- História



Fonte: Resultado conceito - ENADE/2017.

Em relação às faixas dos conceitos (de 1 a 5) do ENADE/2017, dos 341 cursos de Licenciatura em História analisados, verificamos que o conceito 5 (excelente) correspondeu a apenas 3,5 % dos cursos, sendo 6 federais, 3 estaduais, 1 municipal, 1 privada com fins lucrativos, 1 privada sem fins lucrativos. Enquanto o conceito 4 (muito bom) representou

22% dos cursos, com destaque para os cursos privados sem fins lucrativos que superaram as IES federais (sendo, 28 federais e 31 privadas); e, as IES privadas com fins lucrativos superaram às IES estaduais (6 estaduais e 9 privadas).

O conceito 3 (suficiente) correspondeu a 45% dos cursos, nesse resultado notamos uma equiparação entre diferentes IES, sendo 28 federais e 28 privadas com fins lucrativos; e 46 estaduais e 46 privadas sem fins lucrativos.

O conceito 2 (insuficiente) correspondeu a 22,5%, verificando-se a mesma equiparação entre as IES federais e as privadas com fins lucrativos, sendo 13 de cada tipo de administração. O conceito 1 (não existente) e os cursos “sem conceito” resultou cada um a 3,5% dos cursos, equiparando-se entre federais, estaduais e privados sem fins lucrativos (2 de cada administração e 5 privadas).

Destes resultados, em especial, as equivalências demonstradas entre instituições públicas e privadas depreendemos questionamentos, tanto sobre os projetos pedagógicos dos cursos quanto do ensino, pesquisa e extensão nos diferentes tipos de instituições, o que demanda estudos comparativos sobre possíveis distinções no processo formativo, embora os resultados do exame dos estudantes das diferentes instituições, conforme demonstramos acima, se apresentem como equivalentes.

Percepção discente sobre as condições do processo de formação (15%)

Além da prova, os seguintes insumos produzidos pelos estudantes são utilizados para definir o CPC (Conceito

Preliminar do Curso): Questionário socioeconômico (obrigatório) - preenchido durante a inscrição para o exame; o Questionário de Percepção da prova (não obrigatório) - preenchido ao final do exame ENADE e as notas do ENEM (disponíveis nos bancos de dados do governo federal). Essas informações não interferem na nota da prova ENADE, mas são utilizadas para a avaliação do curso, conforme detalharemos neste texto.

A percepção discente sobre as condições do processo de formação tem peso de 15%, sendo distribuído pelos seguintes componentes:

Quadro 3 – Percepção discente sobre as condições do processo formação

Percepção Discente sobre as Condições do Processo Formação	Nota referente à organização didático-pedagógica (NO)	7,5%	15%
	Nota referente à infraestrutura e Instalações Físicas (NF)	5,0%	
	Nota referente às oportunidades de ampliação da formação acadêmica e profissional (NA)	2,5%	

Fonte: elaborado pelos autores.

Esses quesitos avaliativos do curso, compostos de insumos informados pelo estudante, são fundamentais em um processo avaliativo, entretanto, pela natureza dos quesitos pesquisados, consideramos que essa avaliação deveria também ser submetida aos professores, para que pudéssemos contrastar não só com a percepção dos alunos, mas também com o grau de dificuldade que têm em relação ao que foi planejado e executado pelo docente no efetivo processo de ensino e formação docente.

Ademais, o questionário destinado aos coordenadores dos cursos, que poderiam, minimamente, entrecruzar a percepção dos alunos e a formação docente proposta e executada, não são disponibilizados publicamente, tendo o seu preenchimento realizado no site do INEP, com acesso exclusivo aos coordenadores. Tal fato coloca em dúvida esse quesito avaliativo.

Portanto, a falta de transparência nesse quesito avaliativo, assim como o alheamento dos professores nesse processo, pode facilitar no maqueamento dos dados. Com o fito de demonstrar a indispensável participação dos professores nas respostas aos itens do Questionário de Percepção Discente, listamos, abaixo, as referidas questões. Os estudantes devem escolher entre as seguintes opções: (1 - discordo totalmente), (2), (3), (4), (5), (6 - concordo totalmente), “não sei responder” ou “não se aplica”. As perguntas foram agrupadas de acordo com o peso que representam na avaliação do CPC: organização didático-pedagógica, equivalendo a 7,5 %, trata de informações que devem constar no PPC do curso e nas DCN; infraestrutura e instalações físicas (5%) e oportunidades de ampliação da formação acadêmica e profissional (2,5%).

Quadro 4 – Organização didático-pedagógica (peso – 7,5%)

27. As disciplinas cursadas contribuíram para sua formação integral , como cidadão e profissional.
28. Os conteúdos abordados nas disciplinas do curso favoreceram sua atuação em estágios ou em atividades de iniciação profissional
29. As metodologias de ensino utilizadas no curso desafiaram você a aprofundar conhecimentos e desenvolver competências reflexivas e críticas.
30. O curso propiciou experiências de aprendizagem inovadoras.

31. O curso contribuiu para o desenvolvimento da sua consciência ética para o exercício profissional .
32. No curso você teve oportunidade de aprender a trabalhar em equipe .
33. O curso possibilitou aumentar sua capacidade de reflexão e argumentação .
34. O curso promoveu o desenvolvimento da sua capacidade de pensar criticamente, analisar e refletir sobre soluções para problemas da sociedade .
35. O curso contribuiu para você ampliar sua capacidade de comunicação nas formas oral e escrita .
36. O curso contribuiu para o desenvolvimento da sua capacidade de aprender e atualizar-se permanentemente .
37. As relações professor-aluno ao longo do curso estimularam você a estudar e aprender .
38. Os planos de ensino apresentados pelos professores contribuíram para o desenvolvimento das atividades acadêmicas e para seus estudos.
39. As referências bibliográficas indicadas pelos professores nos planos de ensino contribuíram para seus estudos e aprendizagens.
40. Foram oferecidas oportunidades para os estudantes superarem dificuldades relacionadas ao processo de formação.
41. A coordenação do curso esteve disponível para orientação acadêmica dos estudantes .
42. O curso exigiu de você organização e dedicação frequente aos estudos .
47. O curso favoreceu a articulação do conhecimento teórico com atividades práticas .
48. As atividades práticas foram suficientes para relacionar os conteúdos do curso com a prática , contribuindo para sua formação profissional.
49. O curso propiciou acesso a conhecimentos atualizados e/ou contemporâneos em sua área de formação .
50. O estágio supervisionado proporcionou experiências diversificadas para a sua formação .
51. As atividades realizadas durante seu trabalho de conclusão de curso contribuíram para qualificar sua formação profissional .

55. As avaliações da aprendizagem realizadas durante o curso foram compatíveis com os conteúdos ou temas trabalhados pelos professores .
57. Os professores demonstraram domínio dos conteúdos abordados nas disciplinas .
66. As atividades acadêmicas desenvolvidas dentro e fora da sala de aula possibilitaram reflexão, convivência e respeito à diversidade .

Fonte: elaborado pelos autores.

Quadro 5 – Infraestrutura e instalações físicas (peso – 5 %)

54. Os estudantes participaram de avaliações periódicas do curso (disciplinas, atuação dos professores, infraestrutura).
56. Os professores apresentaram disponibilidade para atender os estudantes fora do horário das aulas.
58. Os professores utilizaram Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) como estratégia de ensino (projeter multimídia, laboratório de informática, ambiente virtual de aprendizagem).
59. A instituição dispôs de quantidade suficiente de funcionários para o apoio administrativo e acadêmico.
60. O curso disponibilizou monitores ou tutores para auxiliar os estudantes.
61. As condições de infraestrutura das salas de aula foram adequadas.
62. Os equipamentos e materiais disponíveis para as aulas práticas foram adequados para a quantidade de estudantes.
63. Os ambientes e equipamentos destinados às aulas práticas foram adequados ao curso.
64. A biblioteca dispôs das referências bibliográficas que os estudantes necessitaram.
65. A instituição contou com biblioteca virtual ou conferiu acesso a obras disponíveis em acervos virtuais.
68. A instituição dispôs de refeitório, cantina e banheiros em condições adequadas que atenderam as necessidades dos seus usuários.

Fonte: elaborado pelos autores.

Quadro 6 – Oportunidades de ampliação da formação acadêmica e profissional (peso – 2,5%)

43. Foram oferecidas oportunidades para os estudantes participarem de programas, projetos ou atividades de extensão universitária.
44. Foram oferecidas oportunidades para os estudantes participarem de projetos de iniciação científica e de atividades que estimularam a investigação acadêmica.
45. O curso ofereceu condições para os estudantes participarem de eventos internos e/ou externos à instituição.
46. A instituição ofereceu oportunidades para os estudantes atuarem como representantes em órgãos colegiados .
52. Foram oferecidas oportunidades para os estudantes realizarem intercâmbios e/ou estágios no país.
53. Foram oferecidas oportunidades para os estudantes realizarem intercâmbios e/ou estágios fora do país.
67. A instituição promoveu atividades de cultura, de lazer e de interação social.

Fonte: elaborado pelos autores.

Em virtude da falta de transparência do questionário, respondido pelo coordenador do curso, não há clareza sobre esses quesitos do Questionário de Percepção dos Estudantes sobre o curso, que façam parte desse material preenchido pelo coordenador. Ainda assim, observamos que tais quesitos devem ser desenvolvidos, em sua maioria, pelos professores que compõem o colegiado dos cursos, portanto, é indispensável sua participação, seja com a finalidade de autoavaliação ou avaliação colegiada, para proposição de melhorias.

IDD – Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado - (Peso 35% do CPC)

A terceira dimensão, que compõe o Conceito Preliminar de Curso (CPC), é o valor agregado pelo processo formativo oferecido pelo curso, que tem peso de 35% sobre a avaliação do curso, medido com base nos valores do Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD) dos estudantes.

A mensuração do valor agregado de desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimentos dos estudantes tem como dados fundamentais a diferença entre a nota do ENADE e a nota do ENEM. Esta equação visa a identificar como o curso impactou na formação do estudante, evitando que as características individuais, qualidades ou deficiências dos alunos, gerem distorções que elevem ou rebaixem a nota do curso. Citamos como exemplo os resultados do ENEM de cursos que têm média de corte mais elevado, como é o caso da área da saúde. Portanto, o Indicador de Diferença visa a medir apenas o que o curso agregou na formação do estudante.

Os dados utilizados para o cálculo do IDD, leva em consideração: a) número de estudantes concluintes participantes no ENADE; b) desempenho dos estudantes participantes no ENADE; c) desempenho dos estudantes no ENEM das áreas de Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagens e Códigos e Matemática e suas Tecnologias; d) número de participantes no ENADE com nota do ENEM (BRASIL. Nota Técnica IDD. Nº 17/2018/CGCQES/DAES).

O número de concluintes e participantes da prova ENADE, apesar de ser usado nesses cálculos, não impacta na avaliação do curso, uma vez que esse número é utilizado

apenas para estimar a média. Portanto, nem a evasão, nem a quantidade de concluintes impactam sobre o total de ingressantes e concluintes. Entretanto, cabe ressaltarmos que os estudantes que decidem boicotar a prova, participando do exame, mas entregando a prova em branco, implica no rebaixamento da nota do curso, uma vez que a nota zero é somada e dividida pelo número de participantes.

Sobre a relação nota ENADE e a nota CPC, inferimos que alguns dados deveriam ser considerados de forma criteriosa, destacamos o caso da Universidade Regional de Blumenau (FURB), instituição pública municipal, onde um dos dois cursos (de um total de 342) que obteve a nota 5 tanto na prova ENADE quanto no CPC é também um dos cursos de História que no ENADE/2017 teve apenas 6 alunos. De modo inverso, verificamos que os cursos com elevado número de alunos ficaram entre aqueles que tiveram o conceito 3 no ENADE e 4 no CPC.

Em síntese, a relação entre o número de alunos versus conceitos dos cursos devem seguir parâmetros específicos que apresentem justificativas, uma vez que os cursos com menores notas na avaliação do SINAES, e que deveriam receber maior atenção e investimento público são os mais prejudicados.

Quadro 7 – Corpo docente

Corpo Docente	Nota de Proporção de Mestres (NM)	7,5%	30%
	Nota de Proporção de Doutores (ND)	15,0%	
	Nota de Regime de Trabalho (NR)	7,5%	

Fonte: elaborado pelos autores.

Os dados do corpo docente que correspondem a 30% da composição do CPC referem-se às informações sobre os percentuais de qualificação docente com formação em nível de pós-graduação (mestrado e doutorado) e regime de trabalho. Essas informações têm por base o Censo da Educação Superior realizado anualmente. Antes de expor os resultados desta dimensão avaliativa, destacamos alguns dados do referido Censo que merecem atenção para a luta pela educação pública, gratuita e de qualidade. Sobre o número de mestres e doutores nas instituições públicas e privadas, observe a tabela:

Quadro 8 – Percentual de participação de docentes na Educação Superior por categoria Administrativa segundo o Regime de trabalho (2007-2017)

Qualificação docente	Instituições privadas	Instituições públicas
especialistas	26,5%	11,3%
mestres	49,4%	26,3%
doutores	24,2%	62,3%

Fonte: INEP. Censo da Educação Superior – 2017.

Observamos no Censo de 2017 que a qualificação docente das IES públicas é significativamente superior à qualificação docente das IES privadas e o número de especialistas nas IES privadas é maior que o número de doutores. Esses dados revelam não só que o mercado da educação privada, que cresce com o marketing positivo sobre a qualificação profissional, contraditoriamente, não absorve a mão de obra qualificada para trabalhar em suas próprias instituições.

Em relação ao regime de trabalho, o Relatório do Censo da Educação Superior não apresenta detalhamento das informações, por exemplo, quantos docentes das instituições públicas integram as instituições privadas, bem como a ti-

tulação e o vínculo trabalhista que estes integram. Sobre o Regime de trabalho, elaboramos o seguinte quadro, a qual apresenta o número e o tipo de instituição pública e privada e o correspondente regime de trabalho.

Quadro 9 – Regime de trabalho

	No. Instituições 2017		Regime de trabalho 2017		
	Públicas	Privadas	horista	parcial	integral
Universidades	106	93	22.363	36.801	147.300
Centros Universitários	8	181	16.344	17.190	11.926
Faculdade	142	1.878	36.558	48.981	21.015

Fonte: dados do Relatório do Censo da Educação Superior/2017, p. 4 e 26.

Com base no Censo da Educação Superior (CES), do período de 2007 a 2017, constatamos que as IES públicas têm o percentual de mais de três quartos (3/4) de regime de trabalho integral em relação às IES privadas. Averiguamos, também, que apesar de leve queda de horistas, esse regime representa 92,97% das IES privadas, enquanto na rede pública o regime de trabalho integral continuou se expandindo.

Os resultados acima expostos referentes à qualificação docente e ao regime de trabalho, embora demonstrem que as instituições públicas tenham elevado a qualificação profissional e o regime de trabalho, não explica a equivalência dos resultados do ENADE entre as IES públicas e as privadas. Nesse sentido, reiteramos a importância do envolvimento da comunidade acadêmica no SINAES, a fim de que se possa avaliar, criticamente, o crescente mercado da educação superior, descomprometido com a qualificação profissional e as melhorias nas condições de trabalho.

Considerações finais

Diante dos dados analisados, concluímos que apesar da melhoria das dimensões avaliativas do SINAES, ampliando os aspectos que conceituam a qualidade da formação dos alunos, dos cursos e das instituições de nível superior, em parte, desestruturando o antigo sistema de ranqueamento da educação, verificamos que o elevado crescimento das IES privadas é desproporcional à valorização de qualificação profissional e com baixa qualidade do regime de trabalho.

Percebemos também que a falta de envolvimento da comunidade acadêmica, em especial do corpo docente, excluído enquanto sujeito participante ou que presta informações sobre suas atividades, coloca em questão os resultados efetivos destas avaliações. Além disso, a falta de transparência nas informações prestadas pelos coordenadores de cursos das IES públicas e privadas, a fim de que se possa averiguar e analisar com profundidade os resultados das avaliações dos cursos de graduação compromete e coloca em xeque a confiança de parte significativa do processo avaliativo.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, C. Y. Acesso ao ensino superior no Brasil: equidade e desigualdade social. **Revista de Ensino Superior**, UNICAMP, 2012. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/acesso-ao-ensino-superior-no-brasilequidade-e-desigualdade-social>. Acesso: 23 ago. 2019.

BERTOLIN, J.C.G. **Avaliação do SINAES**: da proposta emancipatória à Lei híbrida. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/aval/v09n04/v09n04a06.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2013.

BRASIL. **Lei nº 10.861**, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Brasília, 2004.

BRASIL. **NOTA TÉCNICA Nº 18/2018/CGCQES/DAES. 02/08/2018 SEI/INEP – 0188235**. Apresenta a metodologia de cálculo do Conceito Preliminar de Curso (CPC). 2017. Brasília, DF, 02 ago. 2018.

BRASIL- INEP. **Censo da Educação Superior – 2017**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf. Acesso: 3 abr. 2019.

ENSINO DE HISTÓRIA: UM OLHAR A PARTIR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Caroline Souza Silva
Fátima Sara Pereira Maia
Leandro Nogueira da Silva
Ivaneide Barbosa Ulisses

Considerações iniciais

Apresentamos no presente texto premissas que nos foram determinantes na prática de sala de aula; primeiramente a premissa da formação do estudante de história como crítico da sociedade, que deve romper com uma postura de passividade diante dos problemas do mundo o qual vive e, complementando a premissa, pensamos o ensino na prática da sala de aula enquanto espaço de conhecimento (PENIN, 1999); ou seja, um conjunto de ensinar e aprender, articulando de forma ativa o mundo natural e social.

O processo de ensino-aprendizagem da História em sala de aula deve ser entendido como um espaço de compartilhamento (SCHMIDT; GARCIA, 1999), compartilhamento de significados entre experiência individual e coletiva. A aula, por ter essa finalidade, é “o momento em que, ciente do conhecimento que possui, o professor pode oferecer ao seu aluno a apropriação do conhecimento histórico existente, através de um esforço e de uma atividade que edificou este conhecimento” (SCHMIDT, 1998, p. 57).

Trouxemos para este ensaio o olhar sobre o estágio supervisionado, com foco da nossa própria experiência no pro-

cesso com o ensino de história, problematizamos dificuldades enfrentadas por nós durante o Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental II, realizado no sexto semestre do curso de história licenciatura na Faculdade de Filosofia Dom Aureliano/Universidade Estadual do Ceará (FAFIDAM/UECE).

O período de abrangência do estágio no Ensino Fundamental aconteceu no semestre 2018.2, em uma Escola de Ensino Fundamental no município de Limoeiro do Norte-CE, cerca de 190 km da capital cearense. A instituição atende em sua maioria alunos da zona rural, ofertando educação infantil ao ensino fundamental II, atendendo uma média de 300 alunos. A cidade de Limoeiro do Norte está na microrregião do baixo Jaguaribe, no vale do Jaguaribe, o município conta com uma variedade de comunidades. A comunidade selecionada para a implementação das regências fora a do Bixopá, que está a 25 km da sede do município.

Acerca do estágio, levantamos algumas questões, tais como: o que realmente constitui o estágio?

Segundo a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, que trata da definição, classificação e relações de estágio,

Art. 1. O Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008).

O estágio é o momento em que o saber adquirido durante a trajetória acadêmica pode ser executado na prática, e esta impõe certos desafios, na qual o saber e o fazer se mesclam, e tem-se a união entre prática e teoria, um grande desafio com o qual os alunos de licenciatura têm de lidar. Apesar de existir disciplinas que norteiam a didática do futuro professor, como por exemplo, a Didática do Ensino de História, que dá um total apoio de como fazer esse processo, na execução, os estagiários se vêm um pouco perdidos, pois a realidade escolar é diferente do que se espera. Porém, o estágio não pode ser visualizado como algo negativo, este possui uma grande importância, é neste processo que os acadêmicos dispõem desta experiência para continuar aprendendo até se tornarem profissionais.

Propõem Silva e Fonseca que o estágio deve ser visto como tempo e espaço de aprendizado (2007), ou seja, como uma espécie de laboratório, no qual os estagiários levarão à sala de aula as experiências do dia a dia daqueles alunos para o conteúdo escolar, e desta forma, formular uma forma mais próxima à realidade daquele conteúdo para a vida do estudante, não o deixando deslocado durante a aula. Tal experiência consiste em algo incrível para quem está aprendendo. É neste momento em que a prática chega que se pode vivenciar o âmbito escolar, desde o planejamento de aula, observações de turma, regências e até certos imprevistos que o ocorre no espaço da escola.

Isto posto, passamos a tecer algumas considerações a respeito do ensino de história, reflexões obtidas após a experiência de estágio supervisionado.

Ensino de História

A educação no Brasil é regida por leis, entre elas, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB); nela se organizam os conteúdos, competências e habilidades a serem trabalhados no decorrer dos anos com os alunos. Mas, percebemos alguns problemas na execução da Lei, devido à descontinuidade das políticas públicas governo atrás governo. Demerval Saviani explica que

Na verdade cada governante quer imprimir a própria marca, quer fazer *sua* reforma. Com isso, interrompe o que havia sido iniciado na gestão anterior e a educação fica marcando passo, já que se trata de um assunto que só pode ser equacionado satisfatoriamente no médio e longo prazos, jamais no curto prazo (SAVIANI, 2010, p. 774).

O ensino de história, segundo Fernando Seffner (2011), é dividido em três grandes elementos: os saberes da disciplina, os saberes da docência e os imprevistos; desta forma, percebe um esquema que em tese viria para organizar a aula, com dinamismo e conteúdo.

Logo nas primeiras visitas à escola, ouvimos dos professores os quão sonhadores e criativos os professores iniciam a docência, mas logo isso se perde, o que, de fato, observamos em alguns professores, notamos que nem todos tinham mais aquela chama de esperança dentro de si, pareciam cansados. Como se, de alguma forma, durante as etapas da vida docente, o ensinar se tornasse acomodado.

Sabemos que os motivos que fazem muitos docentes desanimarem são vários, mas um deles que podemos apontar, de

acordo com a nossa observação, são as muitas metas impostas pelo sistema educacional, como Prova Brasil, SPAECE, ENEM, dentre outras, muitas delas, sem diálogo com a comunidade escolar. Metas essas que muitas vezes em nada se relacionam com problemas reais daquele “chão de sala” como, por exemplo, o apontado por Regina Vinhaes Gracindo (2010), que chama a atenção para a existência de um quadro enorme de analfabetismo que ainda não foi totalmente combatido, mesmo com a existência de políticas públicas que buscam enfrentar esta realidade.

De acordo com Seffner (2011), uma ótima tática para perceber a história é o diário de campo que pode ser utilizado pelo professor. Com isso mesmo estaria etnografando a sala, seus alunos e as ações ocorridas em sala de aula. Segundo ele, o ensino de história é muito mais que aprender datas e eventos, mas também uma matéria para se discutir raça, etnia, sexualidade, política nacional; desta forma, deixando bem claro o papel não apenas educacional, mas também social da aula de história, em busca de construir um senso crítico e didático nos alunos.

Vivência no estágio supervisionado

O estágio começou pelas observações em turmas do 6º ao 9º ano, sendo feita uma observação em cada turma, na Escola de Ensino Fundamental citada, iniciando pela turma do 7º ano. Esse contato contribuiu para conhecer o espaço da sala de aula, conhecer os alunos, e tirar algumas conclusões, como perceber o quanto a sala é pequena para 42 alunos.

Seguido das observações vem os planejamentos; momento de escolher a metodologia, planejar uma aula didática, pensar na atividade em que os alunos vão gostar de partici-

par, produzir um recorte em cima do conteúdo do livro, este último sendo o mais difícil. Surge uma preocupação em ensinar e seguir tudo aquilo que esteja presente nas páginas, isso é possível? De fato, sim, porém muitas vezes o conteúdo é bastante extenso, e é difícil conseguir explicar tudo que tem no livro em apenas duas aulas; além disso, fazendo o recorte é possível abarcar tudo que tem no livro por outra perspectiva.

Entendemos que uma aula somente de conteúdo, em que apenas o professor fala, não é agradável, principalmente para os alunos, Fernando Seffner expõe que

[...] Esta sensação de esvaziamento é fruto de um percurso em que, concluída a formação inicial, onde o professor sai “carregado” de informações e conhecimentos, vem os anos de “esvaziamento”, numa metáfora em que a profissão docente é um contínuo ato de “dar” ou “fornecer” conhecimentos, acarretando a sensação de esvaziamento (SEFFNER, 2011, p. 3).

Apesar da afirmação de Seffner (2011) não ser diretamente relacionada ao estágio, se ajusta às duas regências realizadas na turma do 7º ano. No decorrer da aula, pensávamos sempre na participação dos discentes, no momento do conteúdo da aula, e não somente na atividade, e essa atitude foi muito positiva, a concentração dos alunos era notada e a aula era sempre mais produtiva.

O conteúdo selecionado para o 7º ano consistia em temas da Europa Medieval, um capítulo bem grande e com vários subtemas. Dessa forma, em duas aulas sequenciais foi trabalhada a forma em que os alunos são inseridos no exemplo,

para que fosse possível compreender as ordens sociais do período, as desigualdades existentes e o poder da Igreja Católica; na segunda, o recorte foi em torno das guerras, como as Cruzadas e a de Cem anos, mas também debatendo o crescimento econômico com o mercado que surge com essas guerras.

A participação dos alunos é de extrema importância para que a aula flua de uma forma em que aquele conteúdo seja absorvido com certa facilidade. Sendo assim, sempre iniciamos as aulas colocando questionamentos direcionados aos alunos, sobre o conteúdo que ia ser conversado, constantemente incluindo os alunos nos debates, esta atitude é positiva, pois percebemos como os alunos ficam mais concentrados e a aula flui muito bem, até para os estagiários, que a partir das respostas e questionamentos feitos por eles, a explicação, o debate se torna menos monótono.

A atividade escolhida para a turma seguiu sobre o conteúdo, porém pensamos em uma maneira mais divertida, e planejamos trabalhar Iluminuras, que são artes do período debatido. Conseguimos imprimir algumas; a ideia era que eles colorissem a pintura e com uma leitura de imagem identificassem o que estava na mesma, era um camponês? Um nobre? O que eles estavam fazendo? Ao final, visualizando algumas das iluminuras pintadas, e ficou visível que houve aprendizagem sobre o conteúdo, e que os alunos gostaram da atividade.

Experiência do estágio supervisionado no 8º ano

Já no 8º ano, o processo de ensino-aprendizagem, por meio do estágio supervisionado, se deu de forma diferente, isso porque o número de alunos era bem menor em relação ao 7º

ano, sendo assim possível uma interação melhor entre estagiários e alunos. Tratando em relação à percepção dos conteúdos, trabalhamos nas duas regências o Iluminismo, na primeira regência planteamos o seguinte objetivo: *Identificar os principais ideais apreendidos no iluminismo, refletindo de forma lúdica os principais pensadores do movimento iluminista, a fim de que os alunos compreendam a importância do iluminismo para o passado e para o presente.* Ou seja, no planejamento buscamos trazer os principais ideais do Iluminismo e a partir daí falar do movimento que modificou a visão política, social, intelectual e econômica do século XVIII. Na aula falamos do impacto para atualidade, fazendo assim problematizações atuais, visto que a política brasileira bebe muito do movimento iluminista.

Com o pressuposto acima, conseguimos transformar a aula num momento de compartilhamentos, pudemos perceber dentro do conteúdo as suas vivências, pois houve uma troca entre estagiário e alunos, como sugere Penin (1994). Segundo ele, a aula deve fugir do padrão que o sistema impõe, como o de colocar o aluno como passivo de informações, como acontece no ensino tradicional.

O aluno como protagonista do processo de ensino-aprendizagem

A nossa segunda regência no 8º ano se deu na mesma perspectiva, buscando colocar o aluno como agente atuante, propomos o objetivo, ainda dentro do tema iluminismo, de *perceber a apreensão dos alunos em torno do iluminismo, a fim de historicizar os principais pensadores do movimento iluminista, tomando como pressuposto que os alunos compreendam*

a importância do iluminismo para o passado e para o presente. Nessa regência a participação dos alunos foi mais forte, pois na regência anterior pedimos que os mesmos buscassem a fundo sobre a influência dos filósofos iluministas tanto para o século XVIII quanto para a atualidade. Conseguimos ter um retorno muito produtivo dos alunos, fazendo com que eles apresentassem em forma de seminário.

No final das apresentações, pedimos aos alunos que eles nos dessem um feedback por escrito sobre o nosso trabalho, com o qual pudemos perceber que o que mais chamou atenção nas aulas foi o dinamismo entre nós, ou seja, a interação entre os estagiários e a participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Considerações finais

A proposta do ensaio até aqui foi apresentar uma visão dentro do estágio supervisionado no ensino de História, apresentando as dificuldades e, principalmente, como podemos por meio do estágio utilizar mecanismos que possam romper com o ensino tradicional, pois como postula Schmidt (1998), o ensino de história no âmbito da sala de aula deve ser feito através de trocas de experiências e, acima de tudo, de compartilhamentos. Logo, o ensino de história não deve está apenas limitado aos conteúdos, conceitos, teorias e informações históricas, mas sim, entender as particularidades e entender que cada turma tem a sua subjetividade.

Uma das ponderações necessárias que é preciso destacar é que dentro dos nossos planejamentos não conseguimos executar perfeitamente aquilo que propomos, até porque

sabemos que tudo não depende somente de nós. Diante das amarras, é preciso planejar e defender a ideia do dinamismo, pois é perceptível quando uma aula boa é e bem elaborada no olhar do aluno.

Vimos que o estágio supervisionado é como laboratório, pois é a partir dele que nós discentes podemos observar e executar o que estudamos. É necessário persistir na formação dos futuros docentes, bem como dos docentes que já atuam na sala de aula, a fim de dialogar novas formas de entender e desenvolver o ensino de História. Marcos Silva e Selva G. Fonseca escrevem sobre a formação inicial dos docentes.

Pra finalizar, trazemos ao escopo a afirmação de Silva e Fonseca (2007), ao dizer que é necessário que situemos a nossa concepção de formação docente como algo permanente, e não somente no período em que estamos na graduação. O exercício da docência exige uma formação contínua, pois o professor, em especial o professor de história, necessita ter uma atitude de constante preparação, capacitado “para dar respostas adequadas, comprometidas e atualizadas aos fatos, problemas e necessidades da complexa realidade socioeducacional, às ações da vida pessoal e profissional” (2007, p. 25). Portanto, é preciso tanto nós enquanto discentes, assim como os docentes, mantermo-nos “atualizados”, entendendo que na dinâmica do ensino não existe mágica, mas diálogos em torno do processo de ensino-aprendizagem e de todos os envolvidos nesse processo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 11.788**, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 set. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 10 ago. 2019.

GRACINDO, R. V. O sistema nacional de educação e a escola pública de qualidade para todos. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 4, n. 6, p. 53-64, jan./jun. 2010.

PENIN, S. T. S. **A aula**: espaço de conhecimento, lugar de cultura. Campinas: Papirus, 1994.

SAVIANI, D. Organização da educação nacional: sistema e conselho nacional de educação, plano e fórum nacional de educação. **Rev. Bras. Educ.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 769-787, jul, set. 2010.

SCHMIDT, M. A. A formação de professor de história. In: BITTENCOURT, C. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998.

SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. A formação da consciência histórica de Aluno e professores e o cotidiano em aulas de história. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 76, p. 297-308, set./ dez. 2005.

SILVA, M.; FONSECA, S. G. **Ensinar História no século XXI**: em busca do tempo entendido. Campinas: Papirus, 2007.

ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO ENSINO FUNDAMENTAL COM A UTILIZAÇÃO DE TECNOLOGIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Ilcalene de Freitas Marinho
Luciana Meire Gomes Reges

Introdução

Hodiernamente, existem diversas ferramentas no campo da aprendizagem, elas influenciam o conhecimento, deixando assim de ser somente uma transferência de informação. Essas metodologias têm sido cada vez mais utilizadas, pois oferecem aos indivíduos autonomia e curiosidade, despertando também um olhar mais crítico e estimulando a resolução de problemas de modo coletivos e individuais. Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 58), falam que, “políticas educacionais que restringem o acesso dos estudantes à riqueza da informação e da comunicação digitais que elas acessam regularmente fora da sala de aula estão enviando uma mensagem perigosa à juventude”. Pois, a partir do momento em que o jovem tem educação tecnológica, ele vai aprender a manusear ferramentas de formas mais seguras, evitando assim ser pego por um predador digital.

As Tecnologias Informação e Comunicação (TIC) oferecem diversos recursos para o ensino de línguas estrangeiras, proporcionando assim um maior dinamismo nas aulas com a utilização de novas tecnologias. Visto que, através delas é possível a utilização de recursos, como: computadores, tablets, mídias sociais, web conferências, entre outras. Assim, oferecendo também ao aluno um maior apoio no desenvolvi-

mento em suas habilidades na aprendizagem do idioma estudado. Silva (2013, p. 2), completa dizendo: “o professor deve se aperfeiçoar diante de tantas novidades para possibilitar melhorias na qualidade da aprendizagem”.

De acordo com Gohn (2014, p.38), o debate sobre teorias da aprendizagem veio à tona através dos efeitos provocados pelas mudanças da globalização, nas políticas governamentais e na transformação da sociedade. Com o aperfeiçoamento da tecnologia, a sociedade está cada vez mais conectada, e assim novos métodos de aprendizagem vêm surgindo. Seguindo essa perspectiva, para ajudar aos estudantes nos seus letramentos digitais, o professor precisa aperfeiçoar seu grau de conhecimento tecnológico, posto que, para integrar o uso de tecnologias digitais nas práticas de ensino, é preciso que tenha conhecimento e habilidades com determinadas ferramentas, além das mais tradicionais.

Sob esse prisma, o objetivo deste trabalho é relatar às atividades de um experimento que visa introduzir a utilização de tecnologia nas aulas de espanhol no ensino fundamental em uma escola da rede particular na cidade de Limoeiro do Norte, com a utilização de áudios e atividades utilizando *Chromebooks*. O intuito dessa atividade é tornar as aulas mais dinâmicas para o aluno, incentivar a sua autonomia e diminuir o uso de folhas de papel.

História da evolução da comunicação e tecnologia

Desde o princípio, o ser humano convive em sociedade, desde então ele tenta de todas as formas manter uma comunicação. Inicialmente, se comunicavam através de ra-

biscos/desenho, depois entraram na Idade da Fala e da Linguagem e começaram a emitir sons e a criação de línguas. A Era da Escrita surgiu 5 mil anos depois do humano dominar a fala, assim como a raça humana evoluía, a comunicação acompanhava. Segundo Defleur e Ball-rokeach (1993, p. 23), nossa sociedade vive no processo onde a principal ferramenta de comunicação é a fala, e que ainda existem grupos de pessoas que não foram alfabetizadas, e conseqüentemente, não dominam a escrita. Com o passar do tempo, surgiu à luz incandescente e os geradores elétricos, o que teve um papel importantíssimo na criação e no desenvolvimento das demais tecnologias. Já no século XX, a tecnologia passou a avançar com mais rapidez, surgindo assim um método de impressão que possibilitou a criação dos jornais que levavam informação de forma mais rápida e a maior produção de livros, e logo em seguida, o aparelho telefônico e o rádio. A televisão veio dando uma força maior e unindo o que já era usado, além do público ouvir as informações, agora era possível ver a imagem. Segundo Batista Junior, Sato e Melo (2018, p. 120), do jornal para o rádio demorou pelo menos dois séculos e meio, já do rádio para a televisão, somente duas décadas. Por outro lado, Cunha, Darde e Leme (2015, p. 19), falam que “é preciso levar em conta também que a televisão possui um lugar importante nas identidades culturais.” Ou seja, através dela a população tem acesso a outras realidades, as notícias, entretenimento e, em consequência, tem acesso à informação.

Diante do exposto, depois de toda essa evolução, chegamos a Era da Tecnologia e da Informação, foi quando inventaram o computador, uma máquina que a princípio era enorme. Na mesma década, nos anos 40, inventaram o celular, que inicialmente tinha a intenção de ligar pessoas que

estavam em diferentes lugares. E posteriormente, o computador portátil e a internet. Desde então, foram criadas diversas ferramentas nas quais temos acesso no dia a dia, tanto em nossas casas, comércios e nas instituições de ensino. Ramos (2019), afirma que, “as tecnologias de informação e comunicação tem desempenhado um papel importante na comunicação coletiva, pois através dessa ferramenta a comunicação flui sem que aja barreira”. Uma vez que, através dessas ferramentas, hoje é possível administrar uma empresa, realizar vendas e compras, saber em tempo real os acontecimentos do outro lado do mundo, estudar uma graduação, entre outras coisas, sem ao menos sair de casa.

Educação tradicional x Educação tecnológica

A educação prepara o homem para evolução ao longo da vida, aprimorando os conhecimentos que já possui e fazendo com que adquira outros saberes. Esse aperfeiçoamento pode ser feito através de três formas:

1. Educação formal, ela possui diretrizes educacionais centralizadas, com estruturas hierárquicas e burocráticas, com níveis determinados, fiscalizados por órgãos responsáveis e é representada por escolas e universidades (GADOTTI, 2005, p. 2).
2. Educação não formal é uma complementação da educação formal, é ministrada por instituições como empresas e ONGs. Segundo Costa, Souza e Freitas (2019, p. 62), acontece em lugares diferentes do espaço escolar, mas que é possível desenvolver ações educativas.

3. Educação informal não é organizada, os conhecimentos são repassados através de experiências e práticas, atua com sentimentos e emoções e é um processo permanente (GOHN, 2006, p. 30).

Posto isso, muitos professores trabalham de acordo com o programa de curso, que na maioria das vezes tem o método a aula expositiva não dialogada, são aulas mais tradicionais, tendo o livro como o único recurso pedagógico. O ensino tradicional acontece através da transferência de informações que foram acumuladas ao longo da história que o educador passa para os alunos, a absorção desses conhecimentos é feita através de aulas expositivas e memorização, tornando a prática pedagógica um ato deficiente e vago (COSTA; SOUZA; FREITAS, 2019, p. 60).

No atual cenário em que vivemos esse tipo de ensino não é mais usual, tendo em vista que o professor deve ser um mediador entre o conhecimento e o aluno. Sendo assim, esse educador deve traçar meios para ativar a curiosidade dos alunos, conhecer o cotidiano deles e utilizar mais práticas. É preciso também pensar em como as novas ferramentas podem nos auxiliar e transformar nossos hábitos de ensinar e aprender, pois,

[...] novas tecnologias da informação, novas práticas de comunicação e novas redes sociais possibilitam novos paradigmas para a educação e a aprendizagem, e colocam em debate os pressupostos sobre os quais os paradigmas mais antigos se apoiam (LEMKE, 2010, p. 461).

Desse modo, é importante que o professor oriente seus alunos nesse novo espaço, levando em consideração que esse tipo de aprendizagem é diferente do tipo em que a maioria está habituada.

Google Forms

Escolhemos trabalhar com o *Google Forms* por ser fácil de manusear, acessível a diversos aparelhos eletrônicos, como *smartphones* e computadores, por não ter custos financeiros e também nos oferecer diversas opções na criação do formulário, podendo assim incluir imagens, vídeos, perguntas optativas e dissertativas e etc. Para utilizar esse recurso, só é preciso ter uma conta no *site Google*, e todas as informações ficam salvas no *Drive*. O *link* para responder pode ser compartilhado através de mídias sociais como *e-mail*, *WhatsApp*, *Instagram*, entre outras.

Além do mais, outra vantagem é a forma em que os resultados da pesquisa são apresentados, pois os mesmos são organizados em formato de planilha e gráficos, oferecendo um resultado quantitativo bem elaborado e rápido, facilitando muito na análise dos dados. Mota (2019, p.373), ainda levanta uma observação importante, falando que o formato online irá substituir os impressos. Até porque, atualmente, estudos objetivam encontrar maneiras de preservar mais o meio ambiente, e com a utilização desse recurso é possível descartar o uso de papel.

Metodologia

O trabalho é um relato de experiência que foi desenvolvido com duas turmas de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, tendo um total de 46 alunos, de uma escola particular na cidade de Limoeiro do Norte - CE, na disciplina de Espanhol. Trabalhamos com duas etapas: uma com o método tradicional, sem nenhum contato com a tecnologia; e a outra com a utilização da tecnologia. O tempo utilizado na realização desse estudo foi de quatro aulas e meia em cada turma. Os assuntos que foram abordados são conteúdos que fazem parte do plano de curso deles.

Além disso, usamos o *Google Forms* para criar um formulário com 10 perguntas, 05 objetivas e 05 discursivas, com questionamentos sobre os assuntos estudados. Utilizamos o mesmo formulário e salvamos no Word para ser aplicado na outra turma onde não seria usada tecnologia.

A primeira turma, que chamamos de turma A, trabalhou com acesso à tecnologia, usufruímos do texto escrito e em áudio. Após esse processo, eles responderam uma pequena atividade. Na aula seguinte, lavamos os alunos para um espaço que chamamos de laboratório, onde colocamos mesas e cadeiras para todos. Também, disponibilizamos 13 *Chromebooks* para que os alunos acessassem o link e respondessem o questionário.

A segunda turma, nomeada B, fez a mesma coisa que a primeira, porém, sem nenhum acesso à tecnologia. Fizemos a leitura do texto e explicamos sobre o tema. Em seguida, eles responderam uma pequena atividade. Na aula seguinte, eles responderam o questionário impresso.

Em um segundo momento, invertemos o processo, a turma A, nessa fase, passou a utilizar o método convencional e a turma B trabalhou com tecnologia. Assim, podemos fazer

um comparativo entre ambas as turmas em níveis de notas e motivação. Após a aplicação das atividades, analisamos as notas e conversamos com eles durante metade de uma aula, ouvimos sobre suas dificuldades ao realizar as tarefas, sobre o contato que eles têm com tecnologia e sobre a visão deles acerca do estudo usando recursos que não sejam os convencionais já usados pela instituição.

Resultados e discussões

Durante a realização das atividades, os alunos foram observados pelos elaboradores do projeto, com o objetivo de verificar o nível de comportamento, aproveitamento e compreensão sobre o trabalho realizado.

Verificou-se na aplicação desse experimento um nível de motivação muito maior para desenvolver as atividades com o uso dos *Chromebooks*, que na execução das tarefas sem o uso de tecnologia. Foi notado também o deslumbramento maior na “turma A” por usaram tais equipamentos na escola, a euforia era tanta, que queriam saber de quem eram os aparelhos, quanto tinha custado, se outros professores iriam trabalhar com eles e se eles teriam acesso depois daquela aula. Em depoimento, um dos alunos falou que gostaria que os professores usassem com mais frequência essas ferramentas.

Ao realizarmos as atividades sem nenhum recurso tecnológico, os alunos demonstraram desinteresse ao executar os exercícios, faziam perguntas sobre coisas que não tinham relação com a aula e prestavam pouca atenção. Abaixo apresentamos uma tabela com notas em que é possível qualificar o desempenho desses alunos diante dos métodos expostos a eles.

Tabela 1 – Turma A

Tabela 2 – Turma B

Aluno	Notas sem uso de tecnologia	Nota com uso de tecnologia	Aluno	Notas sem uso de tecnologia	Nota com uso de tecnologia
01	9,0	8,5	01	4,75	9,0
02	10,0	8,25	02	8,25	8,0
03	10,0	7,75	03	5,0	7,0
04	10,0	10,0	04	9,0	10,0
05	9,0	9,0	05	7,5	10,0
06	9,0	9,25	06	10,0	9,0
07	9,5	8,0	07	7,0	10,0
08	10,0	6,5	08	6,0	7,0
09	8,0	8,75	09	9,5	9,0
10	9,0	9,5	10	8,75	9,0
11	8,0	5,0	11	7,5	9,0
12	10,0	9,5	12	7,5	10,0
13	10,0	10,0	13	8,0	10,0
14	10,0	10,0	14	8,0	9,0
15	10,0	5,0	15	6,0	10,0
16	10,0	9,5	16	9,0	10,0
17	10,0	9,0	17	5,5	10,0
18	9,5	9,0	18	7,5	9,0
19	10,0	8,5	19	9,0	10,0
21	9,0	9,5	21	7,0	9,0
22	10,0	6,0	22	8,0	10,0
23	10,0	9,0	23	6,5	10,0
Total	220	195,5	Total:	172,0	213,0
Média	9,5	8,5	Média	7,5	9,26

Fonte: elaborada pela autora.

Fonte: elaborada pela autora.

Diante dos números acima, as duas turmas mostraram alterações diante dos dois métodos. A “Turma B” teve uma oscilação maior que a outra turma, chegou a 1,76 de diferença na média. Para entendermos melhor o porquê desse contraste, analisamos qual o contato que esses alunos possuem com a tecnologia.

A “turma A” apresentou uma diminuição de pontos quando passou a usar recursos digitais, essa alteração foi de 1,0 a menos na média em relação à pontuação média do método tradicional. Temos algumas hipóteses sobre o real motivo que levou a essa situação, como o problema na falha da conexão da internet e/ou a euforia em que eles demonstraram no momento da realização do procedimento. Posteriormente, em uma conversa com a turma após os resultados apurados, identificamos que 20 alunos dessa turma possuem celulares e que 22 alunos têm internet em casa e que os mesmos usam para jogos. Perguntamos se eles tinham o hábito de pesquisar em casa sobre conteúdos estudados na escola, se usavam sites de tradução ou se assistiam videoaula, apenas 17 alunos falaram que em algum momento já tinha feito isso. Ao falar sobre os resultados dessa atividade, eles falaram que as maiores dificuldade que tiveram, foi que não tinham o hábito de usar aquele tipo de dispositivo, sentiram dificuldade com o teclado, por isso demoravam a responder e que teriam se esforçado mais se lhes fossem atribuídos pontos.

Em relação a “turma B”, apresentou um resultado muito melhor quando utilizaram recursos tecnológicos, a turma se mostrava bem mais centrada nas indagações propostas. Quando questionados sobre o uso de celulares, somente 02 alunos da turma não possuem, porém, têm acesso aos celulares dos pais. Todos falaram que possuem internet em casa e

que sempre fazem pesquisas sobre conteúdos, principalmente quando é preciso fazer algum trabalho ou quando não entenderam muito bem o que o professor explicou, e que fazem o uso de aplicativos ou sites de tradução. Somente uma pessoa na sala falou que não curte jogos virtuais, no entanto, os demais jogam e alguns alegaram que se pudessem passariam o dia jogando.

Dessa maneira, foi perceptível nessa turma um grande contato com a tecnologia e facilidade para manuseá-la. Além disso, Quando falamos sobre os resultados obtidos em cada avaliação, eles relataram que a forma tradicional é entediante, pois é sempre a mesma coisa, no entanto com o uso dos *Chromebooks* era diferente, é uma proposta mais interessante, que se sentiam empolgados e que tinham mais facilidade em assimilar conteúdos usando a recursos digitais.

Considerações finais

Dado o exposto, podemos concluir que, a atividade foi considerada de grande importância para o desenvolvimento de ensino com práticas tecnológicas nessa escola, fazendo assim com que tenhamos alcançado nosso objetivo. Nessa perspectiva, foi levado em consideração o entusiasmo dos alunos com esse tipo de ação, já que além de inovar nas aulas, tornou o processo de aprendizagem mais prazeroso, deste modo, fazendo-se um aliado nas atividades de ensinamento. Com a utilização desse recurso, também foi evitado o uso de folhas de papel, o que pode vir a ser um grande diferencial no fim do ano letivo se essa ferramenta passar a ser utilizada com as demais turmas.

Destarte, a contribuição desse trabalho é corroborar com a reflexão atual de que a tecnologia é sim um instrumento importante para o desenvolvimento das capacidades escolares e que é importante, sempre que possível, incluir na programação da escola. Além disso, este trabalho pretende estimular outras atividades futuras em outras escolas, e com isso ajudar na modificação da metodologia de ensino/aprendizagem, fazendo com que os alunos cresçam mais confiantes e críticos.

Em contrapartida, nossa maior dificuldade encontrada em todo o processo foi com a conexão, pois a internet não é acessível em todos os ambientes da escola. Consequentemente, para que realizássemos essa atividade, necessitamos levar os alunos para outro espaço, e mesmo assim tivemos interferência em alguns aparelhos, o que provocou um pouco de desagrado em um número pequeno de alunos, tendo em vista que já estavam finalizando suas atividades e precisaram refazer, em razão de que ainda não tinha sido enviada.

Portanto, acreditamos que esse trabalho contribuiu de forma positiva, levando em consideração que após a realização desse experimento, outros professores dessa mesma escola também passaram a utilizar o mesmo recurso em suas áreas, para que assim também dinamizassem mais o processo de ensino-aprendizagem e evitassem o uso de impressão.

REFERÊNCIAS

BATISTA JUNIOR, José Ribamar Lopes; SATO, Denise Tamaê Borges; MELO, Iran Ferreira de (Org.). **Análise de discurso crítica**: para linguistas e não linguistas. São Paulo: Parábola, 2018.

COSTA, Jean Mário Araujo; SOUZA, Marta Caires de; FREITAS, Kátia Siqueira de. Espaços não-formais e a educação em ciências: o projeto praças da ciência no estado da bahia. **Interfaces Científicas - Humanas e Sociais**, Aracaju, V. 7, N. 3, p. 57 – 68, Fev. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/2017nahead/1517-9702-ep-S16784634201712170831.pdf>. Acesso em: 11 out. 2019.

CUNHA, Ricardo Ramos Carneiro da; DARDE, Vicente William da Silva; LEME, Fernando Albino. **As contribuições da TV para o desenvolvimento do campo e construção de novas representações sobre o rural**. 2015. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/famecos/article/view/22102/14048>. Acesso em: 04 out. 2019.

DEFLEUR, Melvin L.; BALL-ROKEACH, Sandra. **Teorias da comunicação de massa**. 1993. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt=-BR&lr=&id=eWHnPwsbXkwC&oi=fnd&pg=P1P&dq=comunica%C3%A7%C3%A3o+no+come%C3%A7o+&ots=Ow1ilvh-dCM&sig=SR0GV5kpBA52PZTqbTKMCRwmd5Y#v=onepage&q=comunica%C3%A7%C3%A3o%20no%20come%C3%A7o&f=false>. Acesso em: 05 out. 2019.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. **Letramentos digitais**. Tradução de: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2016.

GADOTTI, Moacir. **A Questão da Educação Formal/Não-Formal**. 2005. Disponível em: http://www.aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/305950/mod_resource/content/1/Educacao_Formal_Nao_Formal_2005.pdf. Acesso em: 10 out. 2019.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405/>. Acesso em: 10 out. 2019.

GOHN, Maria da Glória. **Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos**. 2014. Disponível em: <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/4/4>. Acesso em: 11 out. 2019.

LEMKE, Jay L. **Letramento metamidiático: transformando significados e mídias**. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132010000200009. Acesso em: 06 out. 2019.

MOTA, Janine da Silva. **Utilização do Google Forms na pesquisa acadêmica**. 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1106>. Acesso em: 16 out. 2019.

RAMOS, Patrícia Edí. **Vivendo uma nova era: a tecnologia e o homem, ambos integrantes de uma sociedade que progride rumo ao desenvolvimento**. Disponível em: <http://www.mt.gov.br/web/seduc/-/vivendo-uma-nova-era-a-tecnologia-e-o-homem-ambos-integrantes-de-uma-sociedade-que-progride-rumo-ao-desenvolvimen-1>. Acesso em: 05 out. 2019.

SILVA, Bruna Arruda da. **O uso pedagógico de TIC em Centro de Estudos de Línguas, no ensino público de Assis/SP**. 2013. Disponível em: <http://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2015/07/Art6-ano-5-vol9-dez2013.pdf>. Acesso em: 05 out. 2019.

ENSINO DE QUÍMICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES DO PIBID – IFCE – CAMPUS ARACATI

Ana Karoline Rocha de Oliveira
Júlia Rodrigues Mendes de Andrade
Joyce de Sousa Filgueiras
João Paulo Guerreiro de Almeida

Considerações iniciais

Ao longo de sua trajetória, a educação brasileira perpassou da informalidade -característica dos povos originários - à formalidade, marcada pelo ensino intencional no ambiente escolar. Caminhou-se de experiências pontuais de educação nas províncias, através das aulas régias, a experiências articuladas a um projeto de nação em desenvolvimento. Nestes (des)caminhos, a formação de professores era pouco reclamada, tendo em vista alimentar-se, por tempos, a narrativa de que para o processo de ensino-aprendizagem ser efetivado necessitava-se apenas a aquisição dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade.

Esta (des)preocupação com a formação inicial e continuada dos professores é característica da pedagogia tradicional, marcada pelo centralismo docente e pela aquisição passiva, por parte do educando, dos conteúdos socializados na escola. Todavia, tal perspectiva foi bastante criticada pelas demais tendências que se sucederam, a saber: Pedagogia nova, Pedagogia libertadora e Pedagogia histórico-crítica.

A primeira resulta no contraponto ao ensino memorístico, narrativo e descontextualizado; critica as metodologias

aplicadas pelos professores, as quais privilegiam os resultados de aprendizagem em detrimento dos meios. A pedagogia libertadora, idealizada por Paulo Freire, contrapunha-se à educação bancária, na qual o professor agiria sobre o aluno mediante “depósito de conhecimento”. Dermeval Saviani (2000) também versa sobre a teoria crítica educacional, quando postula a necessidade da pedagogia histórico-crítica, caracterizada pela apropriação, por parte da classe trabalhadora, dos conhecimentos historicamente acumulados, todavia sempre de forma crítica. Para o autor, a revolução é articulada ao conhecimento, que historicamente foi detido pela classe dominante. Todas estas teorias implicam visões de sociedade e educação, incidindo, para tanto, nas propostas de formação de professores.

Os debates em torno da formação docente passaram os séculos XX e XXI, sendo mais acentuados nos últimos decênios, quando da Lei nº 9394/96, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual em seu artigo 62º define que a formação mínima para o exercício do magistério na educação básica se fará em nível superior em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação. Neste ínterim, o debate acerca da formação docente foi levado a cabo, incidindo posteriormente na Política Nacional de Formação de Professores, instituída pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Este foi um passo determinante para a criação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, objeto deste estudo.

O PIBID tem como finalidade proporcionar, durante a graduação, experiências metodológicas inovadoras à prática docente, fazendo com que o aluno tenha contato direto com a realidade das escolas públicas, buscando alternativas para melhorar a aprendizagem do aluno com o que é lhe oferecido na escola atuante (CAPES, 2018).

Apresentada esta breve contextualização, o presente trabalho tem como finalidade: (1) relatar os desafios do Ensino de Química encontrados nos dias atuais e (2) apresentar as contribuições do PIBID para a formação e prática pedagógica, sob o ponto de vista dos bolsistas de iniciação à docência do subprojeto química, do Instituto Federal de Educação, Ciência Tecnologia do Ceará – IFCE, Campus Aracati.

Fundamentação teórica

O debate sobre a formação de professores vem sendo ampliado e ressignificado, a fim de englobar as várias nuances do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que, dados os contextos desafiadores no ambiente escolar, a prática pedagógica precisa estar cada vez mais articulada e contextualizada. Anteriormente, pensava-se a formação do professor, sobretudo na disciplina de didática, como a aquisição de técnicas e metodologias de ensino, atribuindo para tal uma perspectiva deveras instrumental. Todavia, ao pensar a formação do professor deve-se atentar às dimensões humana e política, pois mais que profissional, o docente é sujeito em sociedade.

Desta forma, o ser professor atua na ação-reflexão-ação, construindo-se e reconstruindo-se na docência. Pimenta (1997) discute que a formação docente é um processo contínuo, cuja construção transcende a etapa acadêmica. Todavia, sobre esta, é possível compreendê-la como fundamental para o exercício da prática pedagógica, uma vez que o professor precisa munir-se dos conhecimentos específicos, técnico-científicos e pedagógicos, os quais incidem diretamente na sua ação em sala de aula e constituem seu arcabouço teórico-metodológico (SHULMAN, 2014).

Em se tratando da disciplina de química, a formação dos professores e consequente prática pedagógica devem articular teoria e prática, com metodologias e espaços de formação diversos. As Metodologias Alternativas no ensino complementam a prática cotidiana de professores, fazendo com que apliquem em suas aulas abordagens diferenciadas, saindo das aulas expositivas e desestimulantes para os alunos (YAMAZAKI *et al.*, 2006). Assim, é necessário que o mentor da educação analise os conhecimentos prévios dos educandos, buscando, através destes, estratégias que o possibilitem utilizar metodologias alternativas, com material didático diferenciado, bem como contextualizar os assuntos apresentados em sala de aula com o cotidiano dos educandos, a fim de possibilitar o aprendizado efetivo de disciplinas por vezes abstratas e complexas, como as ciências da natureza. Neste sentido, jogos, experimentos e atividades laboratoriais são fundamentais para esse repensar da prática em sala.

Ancorados na ideia da identidade docente, especificamente no ensino de química em cursos de licenciatura, é importante mencionar que aos poucos se busca romper com as práticas tradicionais da educação, as quais têm o professor como centro do processo de ensino-aprendizagem. Assim, intenta-se construir novas identidades docentes, que neguem estas relações verticais, a fim de renovar a prática pedagógica na educação básica. Ao se referir à aprendizagem, Aquino (2007, p. 6 *apud* GARCIA *et al.*, 2017, p. 23691) entende-a como um processo pelo qual as competências, habilidades, conhecimentos, comportamentos ou valores são adquiridos ou modificados, como resultado de estudo, experiência, formação, raciocínio e observação. Segundo Oliveira *et al.* (2019):

[...] as práticas docentes necessitam atender aos alunos através de metodologias diferenciadas e inovadoras, além do uso de tecnologias como recursos mediadores de aprendizagem. Assim, é imprescindível que o docente se aproprie das múltiplas estratégias de ensino. Todavia, é importante frisar que, embora o professor tenha papel central na mediação entre os estudantes e os conhecimentos historicamente acumulados, é necessário um amparo estrutural para que a atividade docente possa ser efetivada de forma qualitativa.

A licenciatura pode ser um espaço de múltiplas relações, com vistas a oportunizar um conhecimento da realidade profissional por meio de estudo, análise, problematização, teorização, reflexão, intervenção e redimensionamento da ação profissional docente. Para proporcionar esta ação durante a formação inicial, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência (PIBID) foi criado para oportunizar a articulação entre teoria e prática na docência, visando proporcionar uma formação diferenciada e plural.

Para Ferreira e Silva (2013), os projetos promovem a iniciação do licenciando no ambiente escolar, ainda na primeira metade do curso, visando estimular, desde o início de sua formação, a observação e a reflexão sobre a prática profissional no cotidiano das escolas públicas de educação básica. Os discentes são acompanhados por um professor (supervisor) da escola pública e por um docente (coordenador de área) de uma das instituições de educação superior participantes do Programa. Segundo a Capes (2018), as finalidades do PIBID vão além da formação inicial, pois os supervisores

também redimensionam suas práticas a partir das ações no Programa, buscando a reflexão sobre a teoria acadêmica e a prática escolar.

Assim, o PIBID oportuniza aos licenciandos vivenciar na prática como as metodologias são empregadas na escola, bem como os desafios enfrentados pela instituição, fazendo com que o pibidiano pense em metodologias novas que possam ser aplicadas no dia a dia dos estudantes, estimulando uma aprendizagem significativa para o educando, que rompa com os paradigmas da educação tradicional.

Metodologia

A pesquisa foi realizada com bolsistas do subprojeto do PIBID **(Re)pensando a formação docente: articulações entre metodologia e prática no ensino de Química**, vinculado ao curso de Licenciatura em química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, Campus Aracati. O PIBID Química é composto por 24 (vinte e quatro) bolsistas de iniciação à docência, três (03) supervisores e dois (02) coordenadores de área, distribuídos em três escolas públicas de Ensino Médio do Município de Aracati – CE, as quais apresentam realidades distintas, fazendo com que sejam diversas as experiências adquiridas ao longo da existência do projeto.

O estudo foi desenvolvido em duas etapas: a primeira, de cunho bibliográfico, à luz dos estudos sobre formação de professores desenvolvidos por Pimenta (1997) e Shulman (2014), bem como estudos relativos ao ensino de química, realizados por Lima (2012), Ferreira e Silva (2013), Lima e Barbosa (2015) Garcia, Pereira e Fialho (2017). A segunda

visou apurar mais detalhadamente os desafios no processo do Ensino de Química no nível Médio, com base em um estudo descritivo, de natureza quanti-qualitativa.

Assim, na parte empírica, foi realizada uma entrevista com os 24 bolsistas de iniciação à docência, por intermédio de um questionário disponibilizado *on-line*, pela plataforma da *Google Forms*, contendo dez (10) questões abertas e fechadas, analisadas e reproduzidas *ipsis litteris* a seguir.

Resultados e discussões

Os bolsistas do PIBID Química atuam em três instituições de ensino: no próprio IFCE, com alunos do curso técnico integrado em petroquímica e nas escolas da rede estadual, a saber: Escola de Ensino Médio Barão de Aracati e Escola de Ensino Médio Beni Carvalho. Dentre os principais objetivos do subprojeto, destaca-se o de renovar a prática docente para superar o conflito entre metodologias tradicionais do ensino de Química e reforçar/criar metodologias que possibilitem uma apropriação do conhecimento e autonomia docente/discente. Para tanto, desenvolvem atividades como oficinas, práticas laboratoriais, monitorias, confecção e testagem de materiais didáticos, estudos sobre ensino de química nos diversos níveis e modalidades de ensino.

Indagando os bolsistas de iniciação à docência sobre a opção pelo magistério, 91,3% dos entrevistados afirmaram que pretendem aderir à carreira, enquanto 8,7% responderam não ter interesse. Acerca do envolvimento dos educandos com a disciplina de química, 56,5% dos pibidianos enfa-

tizaram o desinteresse por parte dos alunos, o qual pode ser acarretado pela falta de metodologias que articulem os conhecimentos químicos ao seu cotidiano, conforme mencionaram 8,7% dos entrevistados. Portanto, nas aulas, devem ser aplicados métodos que possibilitem aos educandos distinguir e desenvolver o conhecimento, concluindo que a ciência está ligada diretamente ao seu dia a dia. Assim, é necessária uma intervenção no ensino de química para que os alunos mudem o olhar de rejeição à disciplina, fazendo com que percebam a importância do estudo de tal ciência. Lima (2012) descreve como o ensino de química deve se dar, para que ocorra uma mudança no cenário deste ensino:

Para se tornar efetivo, o ensino de Química deve ser problematizador, desafiador e estimulador, de maneira que seu objetivo seja o de conduzir o estudante à construção do saber científico. Não se pode mais conceber um ensino de Química que simplesmente apresenta questionamentos pré-concebidos e com respostas acabadas. É preciso que o conhecimento químico seja apresentado ao aluno de uma forma que o possibilite interagir ativa e profundamente com o seu ambiente, entendendo que este faz parte de um mundo do qual ele também é ator e corresponsável.

Segundo Coll (2002), a aprendizagem, para ser considerada significativa, deve estar associada à criação de significados ao educando, visto que, a partir do momento em que o aluno observa uma explicação, adquire um conhecimento e em seguida aplica-o na prática, ele passa a atribuir-lhe maiores significados. Porém, quando os conteúdos são apenas me-

morizados, sem possuir um real sentido, essa aprendizagem é conceituada como mecânica e tem resultados pouco expressivos (PELIZZARI *et al.*, 2002, p. 38).

Quando instigados a comentar acerca das maiores dificuldades encontradas em sala de aula para o aprendizado significativo, foi possível observar que as respostas apresentam categorias similares, indicando que se tratam de contextos bastante comuns entre as escolas. Dos entrevistados, 4,17% citaram o *déficit* dos alunos em acompanhar os conteúdos programáticos da disciplina de química; 20,83% disseram que tinham dificuldade em conseguir ministrar uma aula diversificada, de forma a conseguir apreender a atenção dos alunos; 16,67% evidenciaram que a falta de infraestrutura e a superlotação de salas impactam negativamente no processo de ensino-aprendizagem; 41,67% responderam que a falta de interesse dos alunos é notória, mesmo com o planejamento de novas metodologias, contrariando outros 8,33% que destacaram a falta de aquisição de novas metodologias de ensino, com ênfase em materiais lúdicos e aulas práticas, como um dos problemas principais (realidade que já vem sendo modificada frente às contribuições do PIBID); 8,33% não opinaram. De acordo com a visão de um dos bolsistas: “A maior dificuldade encontrada em sala de aula para o aprendizado significativo são as metodologias empregadas; alguns alunos não se interessam devido às aulas expositivas. Mas aos poucos o PIBID vem mudando isso” (BOLSISTA ID4, 2019).

No que diz respeito à eficiência do ensino da química, determinadas questões foram pautadas pelo PIBID, com vistas ao aperfeiçoamento da disciplina: a formação do professor, a inserção de atividades práticas em laboratório, confecção de jogos didáticos, bem como aulas de campo. Os

entrevistados ressaltaram, ainda, a importância de ocorrer a interdisciplinaridade entre química, matemática e português, já que muitos estudantes apresentam dificuldades ao ler, interpretar e realizar cálculos matemáticos simples inseridos na química. Todavia, relacionar os conteúdos de química com o seu dia a dia é fundamental para que o aluno possa entender o porquê de aprender determinado conteúdo.

Quanto aos laboratórios das instituições de ensino, estes se apresentam precários para atender a demanda de alunos que normalmente uma sala possui (LIMA; BARBOSA, 2015). Além disso, não há vidrarias suficientes e reagentes para realizar as práticas ou estão fora da validade. A química, sendo uma ciência que tem a teoria dependente da prática, necessita de instrumentos práticos para o professor, como mediador, orientar ao aluno ao ensino. Em suas atividades, os pibidianos presenciaram e relataram a precariedade e negligência presente nas escolas, em virtude da ausência de políticas públicas, as quais impactam diretamente na infraestrutura dos laboratórios.

Em suas respostas, os futuros docentes ressaltaram as dificuldades que encontram nas salas de aulas. *“Em salas superlotadas fica difícil levar todos os alunos para o laboratório de uma só vez, assim o professor tem que dividir a turma em dois grupos”* (BOLSISTA ID1, 2019). *“Reagentes se apresentam vencidos, pouco espaço no laboratório para suportar uma única turma de 30 alunos, falta de vidraria, além do déficit em matemática e português dos alunos”* (BOLSISTA ID2, 2019). *“A falta de estrutura nos laboratórios, por exemplo, falta estrutura física para separar os laboratórios de disciplinas diferentes, faltam reagentes, equipamentos e outros materiais”* (BOLSISTA ID3, 2019).

No atual cenário educacional, são perceptíveis debilidades no que diz respeito à infraestrutura dos laboratórios

de química. Redimensionando a discussão, impõe refletir que educação e ciência requerem investimento e fortalecimento de uma política de financiamento. Os desafios no ensino da química tornam-se ainda mais expressos, quando do atual contexto de cortes/contingenciamento de recursos da educação, efetivados pelos governos de Michel Temer (2016-2018) e Jair Messias Bolsonaro (2019), através da Emenda Constitucional 95/2016, que, dentre outras medidas, congela os recursos destinados à educação nos próximos 20 anos, bem como o Decreto nº 9.771, de 29 de março de 2019, que contingenciou 5,8 bilhões de reais destinados a despesas da educação básica. Tais medidas impactarão de maneira acentuada nas atividades de custeio, necessárias à manutenção de laboratórios e aquisição de materiais escolares.

Quando questionados acerca dos materiais didáticos utilizados em sala de aula através do PIBID, 39,1% dos entrevistados alegaram utilizar jogos lúdicos, 52,2% utilizaram aulas práticas com materiais alternativos, 4,3% brincadeiras envolvendo o conteúdo e 4,3% atividades ao ar livre. Estes novos métodos de ensino, caracterizados como metodologias ativas, vêm ganhando cada vez mais espaço no âmbito acadêmico, por chamar atenção dos estudantes e tirá-los do seu ponto de inércia, suplantando as aulas expositivas tradicionais. Morán (2015) ressalta a importância da aplicação das metodologias ativas na educação:

As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar de-

cisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa [...] Quanto mais aprendamos próximos da vida, melhor. As metodologias ativas são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas (p. 17-18).

Sobre a inserção de metodologias ativas no contexto escolar, 7% dos bolsistas disseram não possuir nenhuma dificuldade, inclusive surpreendendo-se com a aceitação e participação por parte dos alunos; 50% relataram ter enfrentado muitos problemas relacionados à falta de interesse dos discentes, motivada pela estrutura das escolas, condições dos laboratórios e materiais adequados para a implementação de novas metodologias; e os demais 43% não opinaram.

Segundo Lima (2012), os alunos possuem certo “pré-conceito” com relação à química e a consideram uma ciência abstrata e de difícil compreensão. Em contrapartida, Ataíde e Silva (2010) dizem que o déficit apresentado por muitos discentes nessa área pode ser explicado por meio das metodologias tradicionais aplicadas em sala de aula, tais como: aulas expositivas, memorísticas e descontextualizadas.

Assim, a percepção dos bolsistas acerca das mudanças significativas que o PIBID trouxe às escolas em que atuam foi requisitada na aplicação do questionário, das quais realçamos algumas: “*Bastante, houve o interesse maior para o estudo da Química, até se é dito pelos alunos a vontade de cursar química, melhoria de notas*” (BOLSISTA ID5, 2019); “*O PIBID con-*

tribui significativamente em sala, pois ajuda o aluno a esclarecer dúvidas, ajudando nas atividades propostas. A atuação do PIBID despertou o interesse de grande parte dos alunos em assistir a aula, pois o PIBID proporciona aulas diferentes, contribuindo para o bom resultado do aluno” (BOLSISTA ID6, 2019); “Sim, conseguimos levar os alunos para aulas práticas no laboratório. Sendo que antes do PIBID, os mesmos nunca tinham sequer conhecido o laboratório da escola” (BOLSISTA ID7, 2019).

De acordo com Gatti *et al.* (2014, p. 104), “[...] a participação no Programa contribui para a permanência dos estudantes nas licenciaturas, para a redução da evasão e para atrair novos estudantes”. Quando os alunos foram questionados acerca da influência do PIBID na permanência do curso de Licenciatura em Química, 95,7% dos bolsistas entrevistados afirmaram que o programa influencia e 4,3% declararam que não. Deste modo, pode-se dizer que o PIBID impacta de forma positiva na formação docente, visto que proporciona aos envolvidos uma visão mais ampla sobre a educação e uma vivência antecipada da realidade no âmbito acadêmico, possibilitando aos jovens aprenderem novas formas de driblar os desafios encontrados na educação, através da criação e implementação de novas metodologias. Paralelo a isso, 78,3% dos pibidianos destacaram possuir sugestões e críticas construtivas para retroalimentação das atividades executadas pelo Programa nas escolas atuantes, enquanto 21,7% disseram que não.

Considerações finais

A criação do PIBID proporcionou não só a valorização do magistério, como também, uma união entre as universidades e as escolas públicas, proporcionando aos licenciados

competências de ordens práticas. Porém, são muitos os desafios enfrentados pelos mesmos nas instituições de ensino, principalmente quando se diz respeito ao ensino de ciências abstratas, como a química.

Pode-se considerar, sob a visão dos pibidianos, que os desafios encontrados na educação atual são as infraestruturas dos laboratórios das escolas, a precariedade nos materiais didáticos, deficiências na formação dos professores (o que acarreta em metodologias tradicionais), salas superlotadas e o desinteresse por parte dos alunos que alegam não ver relevância da ciência estudada para o seu cotidiano. Todavia, o PIBID vem abrindo caminho para o rompimento com parte destes paradigmas, através de um ensino lúdico, contextualizado e prazeroso. Logo implica a necessidade de manutenção do Programa, a fim de proporcionar a ampliação de atividades e fortalecer um ensino de qualidade socialmente referenciada.

REFERÊNCIAS

ATAÍDE, S. E. C.; SILVA, C. V. B. da. **Discutindo as metodologias de ensino de ciências:** novos problemas, velhas questões. V ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO UFPI. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/214383659_DISCUTINDO_AS_METODOLOGIAS_DE_ENSINO_DE_Ciencias_NOVOS_PROBLEMAS_E_VELHAS_QUESTOES. Acesso em: 16 out. 2019.

COLL, C. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. 2. ed. Porto Alegre: Editora Artmed, 2002.

FERREIRA, L. R.; SILVA, T. P. Relato de experiências no PIBID/UEPB: Um estudo de caso a partir de ações didáticas desenvolvidas para o Ensino de Química. *In*: CASTRO, P. **Desafios e perspectivas na profissionalização docente PIBID/UEPB**. Campina Grande: Realize, 2013. p. 96-103.

FUNDAÇÃO CAPES. **Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**, 2018. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/pt/educacao-basica/capespibid/pibid>. Acesso em: 17 jul. 2019.

GARCIA, E. M. S.; PEREIRA, K. S.; FIALHO, N. N. Metodologias alternativas para o ensino de química: um relato de experiência. **EDUCERE**, 2017, p. 23691-23692.

GATTI, B.; ANDRÉ, M. E. D. A.; GIMENES, N. A. S.; FERRAGUT, L. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, v. 41, set. 2014.

LIMA, J. O. G. **Perspectivas de novas metodologias no Ensino de Química**. Espaço acadêmico, 2012. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/setembro2013/quimica_artigos/perspect_novas_metod_ens_quim.pdf. Acesso em: 22 jul. 2019.

LIMA, J. O. G.; BARBOSA, L. K. A. **O ensino de química na concepção dos alunos do ensino fundamental**: algumas reflexões, vol. 6, n.2, abr. 2015. Disponível em: <http://www2.uesb.br/exatasonline/images/V6N1pag33-48.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2019.

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**, v. II, p. 15–33, 2015. Disponível em: <http://www.youblisher.com/p/1121724-Colecao-Midias-Contemporaneas-Convergencias-Midiaticas-Educacao-e-Cidadania-aproximacoes-jovens-Volume-II/>. Acesso em: 09 nov. 2019.

OLIVEIRA, A. K. R.; ANDRADE, J. R. M.; ALMEIDA, J. P. G.; VASCONCELOS, A. K. P. Desafios do ensino-aprendizagem de química em escolas de ensino médio regular do município de Aracati. **Diálogos Freirianos**, 2019.

PELIZZARI, A.; KRIEGL, M. L.; BARON, M. P.; FINCK, N. T. L.; DOROCINSKI, S. I.; Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. **Revista PEC**, Curitiba, v.2, n. 1, p.37-42, jul. 2001-jul. 2002.

PIMENTA, S. G. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, vol. III, 1997.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, v. 4, n.2, p.196-229, dez. 2014.

YAMAZAKI, S. C.; YAMAZAKI, R. M. O. **Sobre o uso de metodologias alternativas para ensino aprendizagem de ciências**. Ed. COELHO, Julho, 2006. Disponível em: https://www.academia.edu/2107545/SOBRE_O_USO_DE_METODOLOGIAS_ALTERNATIVAS_PARA_ENSINO_APRENDIZAGEM_DE_CI%C3%84NCIAS_1. Acesso em: 25 jul. 2019.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO II: A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA NA VALORIZAÇÃO DOS SABERES DOCENTES

Alana Rachel Silva Moreira
Edineide Maria Maia da Silva de Holanda
Francisca Aline Silva Batista
Ângela Thaís da Silva Brito

Introdução

O presente trabalho tem por finalidade discutir a respeito dos saberes docentes e suas pluralidades, compreendendo que estes não se constituem apenas de um conhecimento específico, mas de diversas experiências vividas e socializadas com outros sujeitos; bem como, relacioná-los com as experiências vividas durante o período em que foram desenvolvidas as atividades relacionadas à disciplina obrigatória do curso de pedagogia, Estágio Supervisionado II (ensino fundamental), desenvolvido em uma Escola de Ensino Fundamental, na turma de 4º ano, no município de Limoeiro do Norte, Ceará.

Trata-se de um estudo bibliográfico, no qual para melhor compreensão da temática foi realizada a leitura imanente do texto “Saberes Docentes e Educação Profissional” (TARDIF, 2002), que possibilitou as percepções necessárias para a reflexão sobre o tema e para a análise das informações coletadas por meio das vivências do período do estágio.

Sempre que se fala em educação, automaticamente se remete ao papel do professor e suas contribuições para a aprendizagem do aluno. Mas, o que é necessário saber para ensinar? Nesse sentido, compactuamos com a tese de Paulo

Freire (2017) que diz que o professor não é o detentor de todo conhecimento e, que a aprendizagem não acontece como uma transmissão de ensinamentos. Assim, entendemos que os saberes docentes e discentes são construídos a partir de mediações com o mundo e entre os sujeitos que se relacionam e, conseqüentemente, aprendem uns com os outros.

Nessa perspectiva, o educador tem o papel de despertar nos educandos a curiosidade e a criticidade que necessitam para compreender a realidade na qual estão inseridos. Deste modo, deve refletir constantemente sobre a sua prática, pois “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2017, p. 40).

Conforme elucidado, é possível compreender que a prática docente não pode se desvincular da realidade na qual o discente está inserido, pois como afirma Vygotsky (1989, p. 104 *apud* OLIVEIRA, 2011, p.31) “Uma palavra sem significado é um som vazio.” Dessa forma, todo o processo de aprendizagem deve ser contextualizado, para que este seja significativo e permita aos educandos a possibilidade de transformação das mazelas que os oprimem. Só assim, o conteúdo aprendido não será inútil para o crescimento profissional e pessoal do aluno.

Para tanto, é necessário compreender que o estágio docente é uma obrigatoriedade, assegurado na Lei de Diretriz e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, em todos os cursos de licenciatura no País. Dessa forma, a disciplina Estágio Supervisionado II (ensino fundamental) é uma disciplina obrigatória na grade do curso de licenciatura plena em Pedagogia, sendo este trabalho resultado das atividades desenvolvidas ao longo de seu desenvolvimento.

A referida disciplina tem por objetivo orientar os discentes do Curso na iniciação da prática docente, sendo, portanto, fundamental para educadores em formação, visto que possibilita a estes as suas primeiras experiências com a escola. De acordo com Pimenta (1997), o estágio deverá servir como fonte de reflexão sobre os aspectos teórico-práticos do processo de ensino e aprendizagem. Trata-se, segundo ela, do único elo possível de tornar concreta a fundamentação teórica e a prática educacional necessária à formação profissional em Pedagogia.

O estágio é utilizado para mostrar aos futuros professores a realidade de uma sala de aula, possibilitando-os contrastar a teoria aprendida durante os anos da graduação e a prática que encontram no ambiente escolar. “Estágio Supervisionado é uma experiência em que o aluno mostra sua criatividade, independência e caráter” (BIANCHI, 2005 *apud* BERNARDY; PAZ, 2012, p. 1).

Mediante o exposto, os saberes construídos na prática docente podem ser verificados durante o estágio supervisionado, conforme Tardif (2002). O referido estudioso reflete sobre como estes foram construídos, como podem interferir na metodologia utilizada pelo professor, e relata a importância que eles têm na mediação com os educandos. O autor afirma ainda que os saberes são plurais e fazem parte de toda prática docente, bem como se faz crucial em todas as dimensões do ensino.

Dentre esses saberes nos detemos a abordar as questões que envolvem os saberes disciplinares (adquiridos no campo acadêmico) e os saberes experienciais (adquiridos na observação e na prática no momento do estágio e da regência). Mesmo tendo as suas individualidades, os dois tipos de saberes se complementam e são fundamentais para todos os alunos da licenciatura.

Saberes docentes

Maurice Tardif (2002) busca em seu livro “*Saberes Docente e Educação Profissional*” aprofundar os saberes que envolvem a formação e o trabalho dos professores nas instituições de ensino fundamental e médio. Utilizando uma pesquisa empírica como metodologia de seu trabalho, o mesmo pôde analisar as experiências dos próprios educadores.

Para o referido autor, o saber docente é plural e “se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais” (TARDIF, 2002, p. 33).

Na obra supracitada, o autor inicia abordando sobre os saberes dos professores no exercício de sua profissão. Ele investiga os problemas desses saberes e as relações que os educadores estabelecem com os mesmos, analisando também a relação tênue entre educadores e pesquisadores, bem como o corpo docente e a comunidade acadêmica. Para ele, tais sujeitos trabalham para a produção de saberes, mas sem associação entre si, o que desencadeia uma separação no âmbito da pesquisa.

Os educadores e os pesquisadores, o corpo docente e a comunidade científica tornam-se dois grupos cada vez mais distintos, destinados a tarefas especializadas de transmissão e de produção dos saberes sem nenhuma relação entre si. Ora, é exatamente tal fenômeno que parece caracterizar a evolução atual das instituições universitárias, que caminham em direção a uma crescente separação das missões de pesquisa e de ensino (TARDIF, 2002, p. 35).

Dito isso, o autor entende os saberes como elementos constitutivos da prática docente, representando, assim, a afirmação da ideia de que pelo trabalho o homem modifica a si mesmo, bem como suas relações, buscando, ainda, a transformação de sua própria situação e a do coletivo a qual pertence. Sendo assim, Tardif (2002) orienta definições para os saberes que fazem parte da carreira docente, de modo a defini-los como saberes que precisam e envolvem diversos fatores.

Também são abordados pelo o autor os saberes de formação profissional, sendo esses os conhecimentos adquiridos no decorrer e nos espaços das instituições de formação de professores. Segundo ele, os saberes disciplinares são também definidos como sendo aqueles aos quais envolve todos e quaisquer conhecimentos adquiridos durante a formação, ou nas relações sociais do cotidiano.

No que se refere aos saberes curriculares, estes vão sendo apropriados no decorrer da formação do educador. Semelhante a estes, o texto também define o saber da experiência, sendo este, o que se dá a partir do momento e das vivências que o professor tem em sala de aula. Logo, para o autor os saberes experienciais são importantes, pois

Fornecem aos professores certezas relativas a seu contexto de trabalho na escola, de modo a facilitar sua integração. Os saberes experienciais possuem, portanto, três “objetos”: a) as relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo de sua prática; b) as diversas obrigações e normas as quais seu trabalho devem submeter-se; c) a instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas (TARDIF, 2002, p. 50).

Seguindo essa proposta de dialogar com os diversos tipos de saberes, cabe aqui mencionar as contribuições de Selma Garrido Pimenta (2005) que, em sua obra “*Saberes pedagógicos e atividade docente*”, expõe três tipos de saberes que compõem a docência: a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos.

No primeiro, a autora discorre sobre as vivências que os alunos de licenciatura já trazem consigo, dentre elas destaca o contato com outros professores durante toda a formação básica e relata que a partir disso os discentes que, posteriormente exercerão o magistério, conseguem discernir sobre aqueles que eram bons ou não em suas didáticas de ensino. Ressalta, ainda, os saberes que são desenvolvidos no cotidiano dos professores, na permanente reflexão sobre a sua prática docente.

No segundo, Pimenta explicita, amparada nas contribuições de Edgar Morin (1993), que o “[...] conhecimento não se reduz a informação [...] conhecer implica em um segundo estágio: o de trabalhar com as informações, classificando-as, analisando-as e contextualizando-as” (2005, p. 21). Ou seja, o conhecimento está para além de decodificar símbolos ou ter alguma informação, é a possibilidade de utilizar o conhecimento para a transformação, progresso e desenvolvimento dos sujeitos e da sociedade.

No terceiro, Selma Garrido Pimenta aponta que, para saber ensinar não basta o professor possuir os dois tipos de saberes citados acima, são necessários o domínio dos saberes didáticos e pedagógicos. Trata-se de conhecer para além da teoria, conhecer a realidade escolar e os mecanismos de intervenção, ou seja, a didática.

Assentando-se nas contribuições de Pimenta (2005), compreende-se que os conhecimentos, por mais específicos que sejam, não devem se distanciar da realidade, pois é nessa mediação com as vivências que esses conhecimentos tornam-se úteis.

Nessa perspectiva de saberes vinculados à experiência, não se pode deixar de citar as contribuições de Paulo Freire, que desenvolve em suas obras uma ampla discussão sobre a valorização dos saberes, os quais são cruciais para uma prática docente crítica, reflexiva e progressista. Segundo ele,

O que me interessa agora, repito, é alinhar e discutir alguns saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista e que, por isso mesmo, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente. Conteúdos cuja compreensão, tão clara e tão lúcida quanto possível, deve ser elaborada na prática formadora. É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 2017, p. 24).

Mediante o exposto, pode-se considerar que os saberes construídos pelos docentes, e posteriormente compartilhados com os alunos, são de suma importância para o processo educacional, uma vez que estes não são vinculados apenas à reprodução de signos ou na perpetuação de uma informação.

O trabalho de um professor está para além da mecanização do ensino, ou da “transmissão de conhecimentos”, como critica Freire (2017), afinal, os educandos não são “caixas vazias”. Assim, como os educadores, eles possuem saberes e estes devem ser respeitados e considerados ao longo de toda a formação.

Resultados e discussões

O processo formativo de um sujeito dialoga com diversos fatores, dentre eles, destaca-se os saberes docentes e discentes. No processo de aprendizagem é necessário compreender que o conhecimento é mais do que a simples decodificação de códigos, sendo que a prática do professor, em consonância com as vivências do aluno, resulta em uma aprendizagem significativa e, assim, na transformação dos sujeitos envolvidos.

Nessa perspectiva, a partir das vivências do estágio supervisionado que aconteceu em uma turma de 4º ano da Escola de Ensino Fundamental, situada no município de Limoeiro do Norte– Ceará, pudemos observar como a teoria dialoga com a prática, tendo em vista, que ambas devem caminhar juntas.

Tomando como base as contribuições dos autores que fundamentaram este trabalho, foi possível perceber que a prática da docente observada tem sido de suma importância para que a aprendizagem dos alunos aconteça de forma satisfatória, uma vez que está se utiliza de várias metodologias para tornar sua aula mais atrativa; dentre as quais destacamos a forma como ela tenta dialogar o conteúdo dos livros com a

realidade dos alunos, fazendo sempre uma conexão com os saberes experienciais dos educandos. Além disso, a professora utiliza, ainda, diversos mecanismos, como jogos nas aulas práticas, bem como o uso da internet como ferramenta para o aprimoramento do conhecimento dos estudantes.

Diante do que foi observado consideramos que a professora consegue estabelecer bons vínculos com a turma e desenvolve satisfatoriamente os conteúdos, busca sempre interagir com todos os discentes, mune-se de meios tecnológicos e, procura inovar suas aulas, motivando os alunos a melhorarem seus desempenhos nas aulas. Apesar de todas as adversidades, a professora tem cumprido seu papel social e educacional, uma vez que organiza suas aulas de forma contextualizada, bem como utiliza de diversos materiais para que estas se tornem mais significativas e atrativas.

Dessa forma, consideramos que as contribuições teóricas que adquirimos no decorrer do curso dialogaram com as observações desenvolvidas no lócus acima citado. Tal experiência de estágio nos possibilitou vivenciar momentos enriquecedores para nossa formação acadêmica e profissional, contribuindo para o entendimento do que Tardif (2002) e Pimenta (2005) definiram como saber experiencial.

Considerações finais

Conforme o que foi tratado ao longo do artigo, foi possível compreender que o saber docente é plural e envolve não somente o conhecimento adquirido ao longo da vida acadêmica do educador, mas também todas as vivências e ex-

periências que são construídas a partir da mediação com o mundo e com os sujeitos que nele vivem.

Cabe salientar, ainda, a importância do trabalho docente para a humanidade, uma vez que o professor é um dos principais agentes da formação crítico-reflexiva dos sujeitos que serão inseridos na sociedade. É na escola, e na mediação com os professores, que as pessoas tornam-se habilitadas para ingressar no mercado de trabalho e nas universidades; mas para além disso, é a partir dessas mediações que se constrói uma aprendizagem significativa, capaz de transformar a vida dos estudantes, bem como a realidade na qual estão inseridos, uma vez que é só a partir da construção desses saberes que se supera a ingenuidade e se constrói uma ação crítica perante as injustiças que os colocam na condição de oprimidos.

Como pode ser observado, os saberes partem de diferentes fontes, e que para isso, é necessário que o professor se empenhe sempre em buscá-los, por isso a busca pelo conhecimento é tão ampla e complexa. Seguindo nessa linha de pensamento, fica claro que os professores tanto adquirem saberes na medida em que se aprofundam em seus estudos, pesquisas e ensinamentos quanto no seu dia a dia, uma vez que diante de suas experiências o mesmo adquire o conhecimento necessário para desempenhar o seu papel na sociedade cada vez mais com competência e dedicação.

Uma boa relação em sala de aula se faz necessariamente com o diálogo. Esse diálogo é imprescindível para que sejam postas em prática as vivências e experiências dos alunos. Assim, a contribuição docente torna-se mais eficaz no processo educacional dos discentes, afinal, educar é muito mais que treinar e depositar conhecimentos.

Por fim, entende-se que os saberes docentes precisam ser valorizados por todos que compõem e formam o sistema educacional, pelo poder público e pela sociedade civil, uma vez que estes saberes são historicamente acumulados e desempenham um papel de fundamental importância para a perpetuação de conhecimentos durante os anos. Outrossim, os saberes que são construídos pelos discentes também devem ser valorizados, pois suas vivências e experiências fazem toda a diferença no processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 55. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-34.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e formação profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky- aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. 1. ed. São Paulo: Scipione, 2011. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula).

BERNARDY, K.; PAZ, D. M. T. **Importância do estágio supervisionado para a formação de professores**. 2012. Disponível em: <https://home.unicruz.edu.br/seminario/anais/anais2012/ccs/importancia%20do%20estagio%20supervisionado%20para%20a%20formacao%20de%20professores.pdf>. Acesso em: 06 de nov. 2019.

EXPERIÊNCIAS COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM LIMOEIRO DO NORTE- CEARÁ: EDUCAÇÃO PATRIMONIAL EM FOCO

Maria Celeste Lino de Lima
Mauro Henrique de Moura Sousa
Elisgardênia de Oliveira Chaves

Introdução

O presente artigo objetiva discutir práticas e experiências de Estágio Curricular Supervisionado em Educação Patrimonial, na turma de 7º ano, de uma Escola de Ensino Fundamental localizada na cidade de Limoeiro do Norte, Ceará. As atividades na Escola resultaram, em parte, das propostas da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado II: Ação Educativa, do Curso de História da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos e Universidade Federal do Ceará (FAFIDAM/UECE), no semestre 2018.2.¹¹

O referido Estágio Curricular Supervisionado tem a finalidade de permitir ao futuro professor de História, tanto no nível fundamental e médio, vivenciar, crítica e reflexivamente, as várias dimensões da prática profissional em sua área. O mesmo é coordenado por professores de História da Educação e Ensino de História, com o envolvimento de vários docentes de várias especialidades. Durante o estágio, o estudante acompanha as várias etapas da atuação pedagógica

11 A disciplina Estágio Curricular Supervisionado II: Ação Educativa Patrimonial foi ministrada pelo Professor Mestre do curso de História da FAFIDAM/UECE, Gustavo Adolfo D'Almeida Lobo.

de profissionais da área, as atividades de planejamento docente e de elaboração de projeto pedagógico, as avaliações, os conselhos de classe e as ações da gestão da escola. Além disso, o estudante deverá ainda desenvolver, junto aos professores a quem está assistindo, um plano de regência para ministrar aulas para os jovens ou adultos (TOLEDO; COSTA, 2014).

Para Toledo e Costa (2014), as experiências adquiridas com os Estágios Curriculares Supervisionados são importantes para a formação profissional do educando. Esta experiência é essencial para a formação integral do aluno, considerando que cada vez mais são requisitados profissionais com habilidades e bem preparados. Compreende-se o Estágio Supervisionado como uma etapa importante no processo de desenvolvimento e aprendizagem, por possibilitar aos graduandos em licenciatura oportunidades de vivenciar na prática conteúdos acadêmicos, propiciando, desta forma, a aquisição de conhecimentos em situações profissionais, fazendo com que o aluno mostre a sua criatividade, independência, compromisso e adquira uma visão crítica de sua área de formação; além de ser um importante instrumento de integração entre universidade, escola e comunidade. Para Mafuani (2011), o estágio consiste numa experiência essencial para a formação integral do aluno, pois o coloca diante de momentos reais em que vai poder realizar o que aprendeu na teoria.

O Estágio Supervisionado baseia-se em uma experiência que possibilita aos estudantes vivenciarem na prática o que estão aprendendo na graduação. Os cursos de Licenciaturas, portanto, devem relacionar teoria e prática de forma interdisciplinar, sendo que os componentes curriculares não podem ser isolados. Por isso, o Estágio Supervisionado é considerado um elo entre o conhecimento construído durante a

vida acadêmica e a experiência real que os discentes terão em sala de aula quando profissionais.

O estudante passa a perceber como os conteúdos aprendidos na Universidade podem ser úteis na prática e como podem ajudar a eliminar as falhas existentes, pois um docente bem qualificado profissionalmente exerce o verdadeiro papel de cidadão dentro do contexto social, à medida que atua como um agente multiplicador de conhecimentos e contribui com a formação de mais cidadãos participativos e possuidores de espírito crítico. Essa atividade traz imensos benefícios para a aprendizagem, para a melhoria do ensino e, principalmente, para o estagiário. É uma ferramenta que pode fazer a diferença para aqueles que estão adentrando o mundo do trabalho e que têm o poder de mudar a precária realidade, de forma geral, da educação brasileira.

Além da prática docente, o estágio também se apresenta como um exercício de prática da pesquisa em que o licenciando, enquanto agente mediador do conhecimento, busca selecionar os conteúdos e construir mecanismos e materiais didáticos aptos à realidade escolar a qual desempenhará o ensino.

Estágio supervisionado em educação patrimonial: noções e experiências

Segundo Francisco Maia (2016, p. 28), quando falamos sobre Patrimônio Histórico, é comum pensarmos em “construções antigas, sobretudo, prédios suntuosos que abrigaram famílias ricas ou locais que sediaram instituições de natureza política, entre outras, de caráter público ou privado.” Porém,

é fundamental que tenhamos em mente que patrimônio não se resume apenas a bens associados a pessoas ricas e importantes, mas também a pessoas simples e, principalmente, não se trata apenas de objetos materiais e edificações, conforme salienta o autor.

A própria memória, em sua forma de transmissão oral; as manifestações religiosas ou culturais, entre outras, devem ser consideradas patrimônio. São luzes apontadas para um passado que poucos tiveram a oportunidade de vivenciá-lo, quase sempre fadado ao desaparecimento (MAIA, 2016, p. 28).

Introduzida no Brasil por ocasiões do 1º Seminário sobre “Uso Educacional de Museus e Monumentos”, realizado em julho de 1983, no Museu Imperial, em Petrópolis (RJ), a metodologia em questão visava desenvolver atividades educacionais voltadas para o uso e a apropriação de bens culturais que compõem o patrimônio cultural brasileiro. Mas em que consiste essa metodologia?

De acordo com o *Guia Básico de Educação Patrimonial*, a metodologia da Educação Patrimonial consiste em

[...] um processo **permanente** e **sistemático** de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como **fonte primária** de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. A partir da **experiência** e do **contato direto** com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho da Educação Pa-

trimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de **conhecimento, apropriação e valorização** de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num **processo** contínuo de **criação cultural** (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p. 4, grifo das autoras).

Partindo desses pressupostos, durante os dias 23 e 30 de abril de 2019, os graduandos do curso de História da FA-FIDAM/UECE (Semestre letivo 2018.2), matriculados na cadeira Estágio Curricular Supervisionado II, levaram para sala de aula da educação básica as discussões sobre patrimônio histórico cultural.

As experiências se deram na referida Escola de Ensino Fundamental em Limoeiro do Norte, durante as aulas de história, ministradas pelo professor e ex-aluno da faculdade, o professor Joermison Pitombeira, na turma de 7º ano B.

Sendo visto também como um exercício de pesquisa, a atividade do estágio propiciou aos alunos o contato direto com a pesquisa. Em um primeiro momento, os estagiários se debruçaram sobre as fontes¹² coletadas durante o decorrer do semestre, e os textos debatidos dentro da disciplina de Educação Patrimonial.

O momento da pesquisa é o momento em que o estagiário irá buscar selecionar os conteúdos e os melhores métodos de aplicação, visando à realidade a qual a comunidade escolar, que será contemplada com a discussão, esteja imersa.

12 Uma entrevista realizada com um memorialista, e documentos sobre a Igreja de Santo Antônio e o Dispensário do Pão dos Pobres, patrimônios escolhidos para trabalhar na escola com os alunos.

A prática do estágio ocorreu em dois momentos: o primeiro voltado para discussão a despeito dos conceitos gerais sobre patrimônio e o segundo se desdobrou em uma visita à Igreja de Santo Antônio dos Pobres e ao Dispensário do Pão dos Pobres¹³, onde pudemos abordar com os alunos os aspectos da arquitetura presentes no prédio.

A metodologia utilizada durante o primeiro momento consistiu na utilização de fotografias, a partir do auxílio de um Datashow, para fomentar a discussão sobre os tipos de patrimônio culturais históricos. As fotografias selecionadas eram todas retratando cenas, objetos e locais da cidade de Limoeiro do Norte. Desta forma, foi possível chamar a atenção dos alunos, os motivando a participar mais, de maneira que o reconhecimento com o conteúdo expresso nas fotografias os fizeram se sentir protagonistas da história.

Durante o primeiro momento foi possível constatar tanto uma curiosidade dos alunos, pelo fato de estarmos falando sobre construções e manifestações de sua cidade, como também um pouco de dificuldade de compreender o conceito em si. Perguntamos: Afinal, o que é patrimônio e por que é importante estudá-lo?

No desenvolvimento da aula buscamos desconstruir a imagem que os alunos tinham sobre patrimônio, pois nos slides apresentados trouxemos imagens de algumas construções

13 Estabelecimento de beneficência, que presta gratuitamente assistência médica, cuidados e medicamentos a doentes socialmente necessitados. No caso do Dispensário do Pão dos Pobres, a assistência é destinada a famílias carentes, que uma vez associadas, recebem toda terça feira a paga de Santo Antônio, isto é, alguns alimentos para se alimentarem durante a semana. A associação de S. Antônio, que hoje funciona no prédio do dispensário, é anterior a Igreja de Santo Antônio, remonta ao início do século XX, especificamente aos anos de 1900. Enquanto o prédio foi construído apenas após a construção da Igreja de S. Antônio, que segundo os documentos, remontam a data de 1935, ano de sua inauguração.

e manifestações históricas¹⁴ conhecidas da cidade, e quando questionados se uma casa de taipa poderia ser um patrimônio, um dos alunos aponta que “não, pois se tratava de uma construção feia.” Essa fala nos leva a questionar se o critério para que alguma construção, objeto ou mesmo manifestação seja considerado patrimônio seja a estética e não o valor sentimental que este carrega. Apropriamo-nos dessa fala para redimensionar a própria ideia de patrimônio que eles criaram há pouco tempo. O segundo momento, o momento da visita a um local considerado patrimônio histórico da cidade, muito embora se tratando de uma construção suntuosa, que ia de encontro com a fala deste aluno, foi fundamental para nos ajudar a desconstruir essa noção. Segundo Maia (2016),

O trabalho de visita e análise aos referentes históricos de uma comunidade possibilita, entre outros aspectos, o acesso às informações acerca daquilo que compõe a história ou patrimônio local, aperfeiçoando e valorizando o processo educativo. Para os observadores/alunos-pesquisadores é o despertar da consciência de sujeitos construtores da própria história (p. 30).

Considerando o ponto de vista de Maia (2016) sobre a visita e a análise do espaço ou do objeto, destacamos a importância de nossa segunda aula, quando levamos os alunos

14 Sobre as construções, destaque para a Casa de Câmara e Cadeia de Limoeiro do Norte-CE (XIX), Igreja Matriz Nossa Senhora da Imaculada Conceição, Colégio Patronato de São Vicente de Paulo (escola onde ocorreu o estágio), Igreja de Santo Antônio e Dispensário do Pão dos Pobres. E sobre as manifestações, destaque para a roda de capoeira de Bom Fim (distrito de Limoeiro do Norte-CE), Buchada da Adélia (festejo que ocorre durante os quatro finais de semana que antecedem o carnaval, aonde as pessoas vão às ruas, ao som de machinhas) e festejos de santos padroeiros.

a campo, para conhecerem o espaço da Igreja de Santo Antônio de Limoeiro do Norte e o Dispensário do Pão dos Pobres de Santo Antônio, visando aguçar a curiosidade dos mesmos para aspectos até então não considerados por muitos.

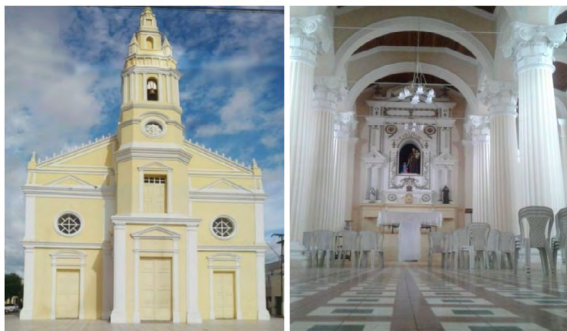
A segunda aula foi realizada no dia 30 de abril de 2019, tendo início com a chegada dos alunos na Igreja por volta das 07h30min da manhã. A exploração começou pelo Dispensário. Levamos os alunos para dentro do espaço e pedimos que observassem os detalhes da construção, onde não havia uma preocupação tão grande com a estética, diferentemente da Igreja. Partimos da noção de como surgiram outras associações pelo mundo, para explicar a Associação de S. Antônio e o Dispensário do Pão dos Pobres. Em seguida, nos encaminhamos para o fundo da Igreja de Santo Antônio e ali explicamos um busto presente, do senhor João Maria de Freitas, homenageado pela família e relembramos que não apenas ele, mas também outras pessoas foram responsáveis por criar a associação e também pela construção da Igreja.

Ainda no interior da Igreja de Santo Antônio, explicamos sobre os três tipos de arquitetura básicos presentes na construção da mesma: a arquitetura clássica, a gótica e a neoclássica. E apontamos esses detalhes na parte posterior da Igreja e, em seguida, nos dirigimos para a lateral para ali explicar outros detalhes não perceptíveis pela parte de trás.

Quando chegamos à parte da frente da Igreja e conseguimos exemplificar a diferença nítida entre a arquitetura clássica e a neoclássica, finalmente passamos a questioná-los sobre as diferenças nos traços arquitetônicos e eles, a princípio, temerosos, não queriam dizer de que tipo de arquitetura era determinado elemento, mas logo depois passaram a ques-

tionar, por que as portas eram diferentes umas das outras e o porquê de uma porta lá em cima da Igreja, que na verdade trata-se de uma janela, característica da arquitetura gótica, que é marcada por traços exagerados tanto em detalhes como em estatura.

Figura 1 - Igreja de Santo Antônio



Fonte: Lea Rubia, 05 de abril de 2019.

No interior da igreja tivemos um imprevisto em relação à hora, faltavam quinze minutos para retornarmos para a escola com os alunos, tivemos que sintetizar as discussões, mas seguimos a sequência de explicar os tipos de pisos e a que cada arquitetura seguia, a diferença da nave secundária para a nave primária, em seguida, explicamos as torres no meio da igreja e o teto feito de madeira nobre. A explicação do altar foi intercalada entre apontamentos nossos e questionamentos dos alunos, que estavam nesse momento eufóricos diante de tantos detalhes. Encerramos ali e voltamos para escola para encerrar a atividade.

Quando retornamos para a escola, o professor Joermison Pitombeira nos cedeu espaço de mais uma aula para finalizarmos a atividade. Então, escrevemos no quadro a explicação sobre os tipos de arquitetura para que os alunos pudessem fixar melhor a explicação. Em seguida, propomos uma atividade com duas questões, na qual os mesmos deveriam escrever o que compreenderam sobre patrimônio e desenhar um exemplo de patrimônio, que poderia ser tanto material como algo que simbolizasse um patrimônio imaterial.

Muitos dos desenhos eram representações da Igreja e do Dispensário do Pão dos Pobres de Santo Antônio, mas alguns outros desenharam árvores e alguns tentaram capturar elementos que representassem um patrimônio imaterial, como a própria *Buchada da Adélia*, festejo característico de Limoeiro do Norte.

Figura 2 - Atividade com os alunos



Fonte: arquivo da pesquisa de campo.

Considerações finais

O exercício da prática docente não é uma tarefa fácil, pois perpassa diversas etapas, desde a pesquisa à construção de meios que façam com que o aluno seja protagonista de seu próprio aprendizado. O estágio Supervisionado II: Educação Patrimonial tem sido uma porta de entrada para muitos dos licenciandos no universo escolar. Ele impõe-se como um verdadeiro laboratório, quando os estagiários vão a campo pesquisar e conhecer o patrimônio histórico ao qual darão aula e depois proporão duas atividades para discussão do tema com os alunos. Essa primeira experiência é perpassada por diversas falhas, principalmente, encarando o fato de o estagiário não está totalmente preparado para o exercício prático de licenciar.

Muito embora possamos caracterizar o exercício do estágio relatado neste artigo, de uma maneira positiva, é necessário que levantemos algumas questões a se pensar sobre a prática do estágio, que não se resume apenas ao Estágio de Educação Patrimonial, mas aos demais estágios que compõem a grande curricular dos licenciandos. Tão importante quanto discutir sobre patrimônio, faz-se necessário ao estagiário pensar o ambiente escolar, isto é, a realidade em que o aluno está inserido. Dentre todos os estágios que compõem a grande curricular do Curso de História, o Estágio Supervisionado II: Educação Patrimonial, não possibilita aos estagiários este contato anterior à prática, o que os leva a prepararem uma aula para uma realidade na qual estes estão alheios; o que dificulta tanto trabalho do estagiário, que pode ser comprometido com isto, como a aprendizagem dos alunos.

REFERÊNCIAS

CHAVES, E. O. Educação patrimonial e ensino de história: potenciais do uso de documentação arquivística. **História & Ensino**, Londrina, v. 19, n. 2, p. 59-85, jul./dez. 2013.

FERNANDES, J. R. O. **O Direito à memória**: a proteção jurídica ao patrimônio histórico-cultural brasileiro. Dissertação (Mestrado em Direito)- Faculdade de Direito, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1995.

HORTA, M. L. P.; GRUNBERG, E.; MONTEIRO, A. Q. **Guia básico de educação patrimonial**. Museu Imperial/ DEPRM- IPHAN-MINC, 1999. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/temp/guia_educacao_patrimonial.pdf. Acesso em: 10 ago. 2019.

MAFUANI, F. **Estágio e sua importância para a formação do universitário**. Instituto de Ensino superior de Bauru, 2011.

MAIA, F. E. B. **Educação Patrimonial no Ensino Fundamental**: investigando os bens patrimoniais de Limoeiro do Norte – CE. 2016. 150 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em XX) – Universidade Estadual do Ceará, 2016. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=83367>. Acesso em: 9 nov. 2019.

RAMOS, F. R. L. Uma questão de tempo: os usos da memória nas aulas de história. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 30, n. 82, p. 397-411, set.-dez. 2010.

TOLEDO, M. R. A. C.; COSTA, W. P. Formação docente, história, memória e educação patrimonial: os desafios para a produção de novas práticas educativas. *In*: LEAL, E. P.; CRUZ, O. da. (Org.). **Patrimônio e história**. Londrina: Unifil, 2014.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: INTERFACES DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Francisco Valdenir de Andrade Souza
Raquel Lima de Freitas

Considerações iniciais

A intenção deste trabalho é organizar um marco teórico que contemple a concepção da Educação a Distância (EaD) na formação de professores. Em nossa cultura temos a crença de que para aprender alguma coisa é preciso uma sala de aula com alunos e professores discutindo um conteúdo e fazendo atividades presenciais que confirmem a aprendizagem do aluno. É bem verdade que este modelo tem sido o modelo de ensino que mais contemplou a formação de profissionais, no entanto, há algum tempo, existe outro modelo de formação que vem avançando ao passo que as novas tecnologias da informação têm evoluído.

Nos últimos vinte anos, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394/96, temos visto uma ampla procura de professores leigos por formação acadêmica e também por jovens em busca de profissionalização. Para além das universidades públicas que oferecem cursos de formação do magistério, existe hoje uma ampla rede privada de faculdades e centros universitários que vêm oferecendo cursos de formação para o magistério.

Atualmente, existem cursos presenciais que se utilizam do ambiente virtual para complementar a carga horária e existem também cursos que são completamente virtuais, fa-

ilitando, assim, a vida de pessoas que não dispõem de tempo para frequentar uma sala presencial. A Educação a Distância desempenha um papel fundamental nos dias de hoje na formação de professores, pela sua forma especial de estar na vida das pessoas em qualquer lugar, desde que tenha acesso a internet e disponha de um computador ou outros dispositivos eletrônicos. Por isso, nosso objetivo aqui é apresentar a utilização e a importância da Educação a Distância na formação de professores.

O que é Educação a Distância?

A Educação a Distância é uma modalidade de ensino, e como a sigla sugere trata-se de um ensino realizado a distância. Em vez de frequentar uma sala de aula presencial com um professor ministrando aulas, o aluno da EaD assiste as aulas de casa, do trabalho ou de qualquer lugar onde tenha acesso a internet e possua um computador ou smartphone com aplicativos capazes de capturar um ambiente virtual de aprendizagem. As muitas ferramentas utilizadas pelo ensino a distância facilitam a mediação e interação entre professores/tutores e alunos numa disciplina ou curso feito de forma virtual. Uma das faces apresentadas pela EaD é sua capacidade de alcance e abrangência, tornando, principalmente, o ensino superior mais democrático, flexível e econômico do que o ensino tradicionalmente presencial.

Na literatura, a respeito da Educação a Distância, podemos identificar algumas definições básicas, como em Holmberg (1977 *apud* BELLONI, 2009, p. 25) quando observa que,

O termo educação a distância cobre várias formas de estudo em todos os níveis, que não estão sob a supervisão contínua e imediata de tutores presentes com seus alunos em salas de aula ou nos mesmos lugares, mas que não obstante beneficiam-se do planejamento, da orientação e do ensino oferecidos por uma organização tutorial.

Moore (1973 *apud* BELLONI, *op. cit.*, p 25), define a educação como:

A família de métodos instrucionais nos quais os comportamentos de ensino são executados em separado dos comportamentos de aprendizagem, incluindo aqueles que numa situação presencial (contígua) seriam desempenhados na presença do aprendente de modo que a comunicação entre o professor e o aprendente deve ser facilitada por dispositivos impressos, eletrônicos, mecânicos e outros.

Portanto, uma das características principais da Educação a Distância é a separação entre professor e aluno, mediada por dispositivos diversos, sejam eles impressos, mecânicos, sonoros, audiovisuais, e etc.

A Educação a Distância é um derivado da evolução do ensino presencial, apresenta-se, inclusive, como uma superação de obstáculos da vida moderna de multitarefas. Os primeiros registros reconhecidos como ensino a distância datam do final do século XIX; somente em 1960 é que a EaD foi consolidada pela Fundação da Universidade Aberta da Grã-Bretanha, considerada uma das maiores universida-

des de EaD do mundo, devido à complexidade de recursos e diversidade de cursos que disponibiliza. Para Nunes (2009, p. 2), “Os primeiros modelos dessa nova geração se desenvolveram simultaneamente em muitos lugares, mas de forma muito exitosa na Inglaterra, na década de 1970, por isso, essa iniciativa passou a ser referência mundial”.

O surgimento da Educação a Distância no Brasil remonta ao início do século XX, com uso de material impresso, seguindo o exemplo de países como Estados Unidos, Inglaterra e França, que tinham vivido suas primeiras ofertas de cursos a distância, por correspondência, em fins do século XIX. As primeiras experiências desse tipo de ensino no Brasil foram desenvolvidas pelo Instituto Monitor e pelo Instituto Universal Brasileiro. A partir da década de 1920, com a criação da Fundação Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, o rádio passou a ser usado como mecanismo de EaD. Na década de 1930, com a criação do Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação, e com o início das escolas radiofônicas em Natal/RN, deram impulso à utilização desse veículo para fins educacionais.

O rádio foi a primeira mídia tradicional a dar vulto à EaD, inicialmente através de programas educativos transmitidos em massa para todo o país. Posteriormente, a TV teve seu papel de impactar a Educação a Distância através de programas como o Telecurso, transmitido pela Rede Globo nacionalmente. O advento da internet revolucionou ampla e completamente o formato e os meios de Ensino a Distância. Hoje, as ferramentas existentes possibilitaram não somente a democratização, mas, sobretudo, as várias formas de experiências que os alunos vivenciam ao utilizarem as mídias disponíveis para seus estudos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n. 9.394/96, regulamentou a Educação a Distância no Brasil, definindo no Art. 80 que o “Poder Público incentivará o desenvolvimento e a vinculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 2017, p. 50). A partir dessa norma, o governo federal instituiu em 2006 o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, através do Decreto Presidencial n. 5.800, de 08 de junho de 2006, voltado para o desenvolvimento da modalidade de Educação a Distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país.

Podemos dizer que no Brasil a EaD vem se apresentando como uma política de governo, potencialmente dirigida para dirimir o velho problema do acesso à educação, e, nesse bojo, se apresenta como uma ferramenta possível para a formação de professores, tanto em nível de graduação quanto em níveis posteriores, e ainda como formação continuada.

Concepção e interfaces da EaD

Devido aos grandes avanços ocorridos, a Educação a Distância tem sido discutida, surgindo algumas concepções importantes para se compreender “fenômeno” da educação. Para Aretio (1994), a EaD é um sistema tecnológico de comunicação de massa bidirecional onde a interação professor-aluno é substituída por um sistema de recursos didáticos, conduzido pelo apoio tutorial, com o intuito de motivar o aluno a conduzir-se de maneira autônoma em seu aprendizado.

Armengol (1987) entende a EaD como um sistema que utiliza uma metodologia que faz do aluno o responsável direto por sua aprendizagem. Este autor caracteriza a EaD como sendo uma população estudantil adulta, de massa e dispersa.

Os dois autores concordam quando caracterizam a EaD como um sistema que utiliza as tecnologias de multimídia para integrar e trazer mudanças no paradigma educativo – é um sistema onde a informação é transmitida para que o usuário a transforme em aprendizado, em conhecimentos e saberes – tudo midiático pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

Embora existam muitas concepções ou conceitos para EaD, entendemos que é um sistema de ensino em ascensão, dispõe de tecnologias que avançam rapidamente e isto é fundamental para o ensino e a formação chegar aos muitos que não podem frequentar o sistema presencial de ensino. O público de um curso a distância é bem diversificado, pois essa modalidade de ensino possibilita não somente inovação em sua forma de ser, mas também economia, comodidade e flexibilidade. Segundo o Censo EaD de 2016, a maior parte dos estudantes estão entre os 26 e 30 anos, e entre 31 e 40 anos; para esses últimos, totalizam 37% em cursos totalmente a distância.

Dentre os fatores que impulsionaram o sistema EaD no Brasil, está o avanço tecnológico e das comunicações, que foram e são fundamentais para as mudanças e adaptações feitas no Ensino a Distância. O número de instituições que estão investindo nessa estratégia (grandes e pequenos produtores de conteúdo) é cada vez maior; e a expansão e a facilidade ao acesso a internet, segundo o IBGE, já são em torno de 116

milhões de pessoas conectadas (pouco mais de 64% da população brasileira). As facilidades de acesso em diversas plataformas, assim como os aparelhos com algum tipo de acesso são inúmeros; a desconfiança da validade do ensino está diminuindo, tendo em vista que o diploma ou certificado recebido de um curso realizado a distância tem a mesma validade e reconhecimento de um curso presencial (e a modalidade de ensino não vem discriminada no documento). Outro fator decisivo para o crescimento do Ensino a Distância é o fator econômico.

Via de regra, um curso a distância é 60% mais em conta que um presencial; e o fator economia se alia ao tempo (tempo é dinheiro) – a correria das grandes cidades, o trânsito que dificulta o deslocamento até o local de estudos, e outros aspectos que dificultam o ritmo do aluno, e etc. No Ensino a Distância o aluno tem o controle do seu tempo e ele mesmo planeja seu ritmo de estudos – o aluno é o protagonista de sua aprendizagem.

A principal inovação das últimas décadas na área da educação, na visão de Nunes (2009), foi a criação, a implantação e o aperfeiçoamento de uma nova geração de sistemas de Educação a Distância, que começou a abrir possibilidades de se promover oportunidades educacionais para grandes contingentes populacionais, não apenas de acordo com critérios quantitativos, mas, principalmente, com base em noções de qualidade, flexibilidade, liberdade e crítica.

Embora essa modalidade de ensino tenha a possibilidade de alcançar um público mais amplo em locais longínquos ou de difícil acesso, a Educação a Distância está envolta de polêmicas constantes.

Aquino (2009 *Apud* RIBAS, 2010) enfatizou argumentações de Freire, no sentido de como este entendia e visualizava a tecnologia aplicada na educação. Para Aquino (2009, *apud* RIBAS, *op. cit.*, p. 4),

O uso dessas tecnologias reflete uma nova forma de aprendizagem por meio da interação multimídia e da comunicação entre pessoas. Especificamente, com esta segunda, a partir do advento da Internet, expande-se o processo educativo para além dos muros das escolas e das universidades com a modalidade de ensino a distância. As tecnologias podem ser utilizadas também como espaço de luta.

Apresentamos agora alguns autores que se posicionam contrários a EaD, como forma de democratizar o ensino superior no Brasil. Selecionamos dois textos para pensar a questão, são eles: Lima (2011) e Silva *et. al.* (2012).

Lima (2011) destaca que, para além de uma mera imposição de organismos internacionais, a utilização dos programas EaD para formação em nível superior é chance-lada pelos programas governamentais, e estariam no Brasil colaborando para o esvaziamento do sentido da educação, colocando a mesma como mercadoria lucrativa do mercado neoliberal. Para Lima:

Cabe, entretanto, destacar que a liberalização dos serviços educacionais e a certificação em larga escala são políticas desses organismos internacionais, materializadas por meio das ações dos vários governos nos anos de neoliberalismo, de

Fernando Henrique Cardoso a Luiz Inácio Lula da Silva. Não se trata, portanto, de algo imposto de fora para dentro ou de uma pretensa autonomia dos empresários do setor educacional ou dos reitores das universidades públicas, mas de um compartilhamento de concepções e de projetos, de políticas governamentais estabelecidas em parceria com esses organismos internacionais visando à lucratividade de burguesia de serviços educacionais (local e internacional) através da adequação da educação à nova fase de acumulação do capital (2011, p. 43).

Outros autores criticam a forma de trabalho docente empregada nos cursos na modalidade a distância. Utilizando um relatório de pesquisa intitulado “Educação a distância e precarização do trabalho docente” (SILVA *et al.*, 2012 *apud* BORGES, 2015), os autores discutem os resultados de uma investigação realizada no campo da EaD. Para eles, o tutor serve como uma forma de reduzir custos na Educação a Distância, contribuindo para o incremento dos lucros advindos da mesma. Ainda nesse argumento, os autores afirmam a precarização do trabalho docente, na medida em que o tutor não tem status de professor, mas acaba, na dinâmica do processo, assumindo as funções relativas a este.

Nesse sentido, Silva *et al.* (2012) apontam também para o empobrecimento da formação dos alunos de EaD justificadas pela ausência de discussões mais aprofundadas, que deveriam ser fomentadas na figura do professor, e não do tutor. A crítica se expande e atinge ainda o Sistema UAB, que, segundo os autores, acaba também por ampliar tal precarização

por meio do recrutamento dos já referidos tutores. Pensamos ser importante recortar a afirmação abaixo, na qual os autores afirmam que, no momento:

Vivencia-se, assim, o processo de expansão de cursos de formação de professores para educação básica, sem gerar, contudo, proporcionalmente, novos concursos públicos para a contratação de docentes para o magistério básico e superior público, diante da explícita substituição de professores na EaD por tutores, intensificando o processo de precarização, ao mesmo tempo, da formação e do trabalho dos professores. Vale ressaltar que a função do tutor não contempla qualquer relação trabalhista, uma vez que este faz jus tão somente a uma bolsa por suas atividades prestadas ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), sem mesmo qualquer vínculo com a instituição executora da UAB (SILVA *et al.*, 2012, p. 228 *apud* BORGES, 2015, p. 88).

De acordo com as questões apontadas acima, observamos que o mercado teve uma expansão extraordinária nos últimos anos, isto faz do ensino superior no Brasil um dos maiores do mundo, de acordo com as estatísticas do próprio Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Desde 2002, a iniciativa privada conseguiu vencer as resistências de credenciamento para cursos a distância, resultando num crescimento espetacular, comparado às iniciativas de formação superior da iniciativa pública. Presenciamos aqui um problema de expansão da EaD que permanecerá imune às políticas regulatórias de educação.

O Sistema UAB talvez represente uma das poucas iniciativas que regulam os cursos de Educação a Distância no Brasil, pois as universidades envolvidas desempenham sua autonomia didático-pedagógica, embora reproduza alguns dos mecanismos que a iniciativa privada utiliza, como a precarização do trabalho docente e o aligeiramento da formação.

O papel do tutor no contexto dos cursos oferecidos através do Sistema UAB talvez seja um dos assuntos mais polêmicos no todo, pois como observam Cruvinel e Moraes (2014), os tutores, em sua maioria, são qualificados com especialização, no entanto, vem crescendo o número de mestres e doutorandos trabalhando como tutores. Para essas autoras, é uma condição contraditória, tendo em vista a responsabilidade que esses profissionais assumem, a eles são atribuídas tarefas e responsabilidades de um professor, no entanto, não são reconhecidos como professores e sim como tutores. Em sua maioria, são recompensados com uma bolsa que chega em média ao valor de R\$ 800,00.

Assim, apesar do aumento da oferta de EaD na rede privada ser superior ao da rede pública, essa modalidade de ensino também se amplia neste último setor, particularmente por meio da Universidade Aberta do Brasil, criada pelo decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006 (MANCEBO *et. al.* 2015).

A UAB é uma fundação de direito privado que se apresenta como “um sistema voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país” (Brasil, 2006). Ela foi

idealizada a partir do Fórum das Estatais pela Educação em 2005, com o objetivo prioritário de capacitar os professores da educação básica e buscar interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, atuando com prioridade na formação e capacitação inicial e continuada de professores para a educação básica com a utilização de metodologias do EaD. A proposta oficial do fórum era fortalecer as universidades públicas e, ao mesmo tempo, atender às necessidades das empresas, enfatizando o papel da educação no desenvolvimento econômico brasileiro (MANCEBO *et. al.*, 2015, p. 41).

No entendimento desses autores, pode-se afirmar que a UAB carrega indevidamente a denominação de universidade. No máximo, é mais um programa de educação que se une às IES nos três níveis da federação. Ademais, não possui um corpo de funcionários próprios, nem mesmo infraestrutura adequada e própria para garantir o pleno desenvolvimento da expansão a que se propõe. Seu corpo docente trabalha por intermédio de bolsas concedidas a professores e tutores, que, em muitos casos, nem a qualificação necessária possuem em termos de titulação e produção acadêmica (MANCEBO *et. al.*, *op. cit.*).

A educação a distância na formação de professores

Discutimos anteriormente as interfaces apresentadas pelo sistema de Educação a Distância, que para alguns são considerados como avanços e para outros como ranço. Nosso

intuito neste texto é apenas mostrar os meandros existentes hoje, a partir de estudos já compilados por autores que se dedicam a esse fenômeno. Incluímos aqui a formação de professores por ser uma das maiores procuras. Os cursos direcionados ao magistério na modalidade de Ensino a Distância têm sido aliados na viabilidade à formação de professores, dado a sua abertura e flexibilidade.

Inicialmente, a Educação a Distância prestou-se a proporcionar formação regular e continuada aos professores em exercício, apresentando êxito à época e conquistando importante espaço até hoje.

Com a promulgação da LDB 9394/96, surgiram muitas oportunidades de formação para professores leigos em serviço. Eram professores da rede pública de ensino que não haviam realizado suas formações em nível superior, e com o advento do Plano Decenal de Formação Docente em 1997, que exigia que a formação docente acontecesse em dez anos a contar da promulgação da lei, fez com que esses professores se engajassem em várias modalidades de ensino para garantir a segurança de suas carreiras profissionais. A modalidade de Ensino a Distância ou semipresencial foi uma das variações de cursos aceitas para essa política de governo e garantiu formação a um amplo contingente de professores leigos em serviço.

Nos últimos 20 anos, a Educação a Distância tem se apresentado e se mantido como uma das “novas” possibilidades para a formação continuada de professores, mas apresenta-se também como oportunidade para a formação inicial. Isto está comprovado através do estudo de Fagundes (2006), que analisou diferentes projetos do Programa do Governo Federal intitulado PROLICENCIATURA. Fagundes traçou

um paralelo entre cursos presenciais e cursos virtuais de formação de professores, e concluiu que os professores formados na modalidade EaD apresentam melhores condições de atuar na sala de aula com recursos tecnológicos, tendo em vista que são ferramentas que eles lidam na própria formação, ou seja, lidam no cotidiano de seus estudos, com as tecnologias da informação e da comunicação mais habilmente.

Fagundes (2006) discute que o envolvimento do aluno EaD com as novas tecnologias da informação e da comunicação acaba gerando um vínculo de fortalecimento das atitudes desse aluno, uma comunicação forte, confiança em si mesmo, competência para aprender de forma autônoma, e, assim, construir seus conhecimentos e habilidades profissionais. Observamos com isso que o desenvolvimento dessas habilidades de pesquisa e de conhecimento técnico ajuda sobremaneira a formar um professor pesquisador e seguro de suas habilidades docentes, que superam as aprendizagens tão somente de conteúdos pedagógicos fornecidos na maioria dos cursos de formação pedagógica, e que ainda não atentaram para a importância do uso das TIC no currículo de formação docente.

Considerações finais

Com esta breve discussão teórica, pudemos observar que o Ensino a Distância tem sido analisado a partir de alguns prismas que versam a complexidade que o compõe, desde os defensores apaixonados, passando pelos arraigadamente contrários à sua existência, e chegando àqueles que foram

e são beneficiados, seja como usuários ou como facilitadores do processo.

Vemos uma mudança de paradigma se desenvolvendo na educação historicamente estabelecida. O advento da EaD tem recebido da sociedade uma atenção especial, particular, por facilitar o acesso do ensino, principalmente para aqueles que não podiam de outra forma cursar uma graduação ou pós-graduação. Outro aspecto a ser ressaltado é que processos pedagógicos e tecnologia se juntam como aliados nos processos formadores, construindo novas alternativas em educação e novas formas de aprendizados.

Ressaltamos aqui a importância dos dois formatos de ensino, presencial e a distância, e consideramos que o uso das tecnologias da informação e da comunicação devem ser utilizados em ambos, devido as mudanças tecnológicas que ocorrem rapidamente, e, por consequência, seu uso ser necessário e oportuno em salas de aula. Concluímos, portanto, que a Educação a Distância tem se mostrado como uma excelente alternativa para o acesso a formação em massa e também como formação continuada de professores, que atuam em vários níveis de ensino, residem em lugares longínquos e vivem em situações que não permitem o acesso a uma sala de aula do sistema regular presencial de ensino, seja público ou privado.

REFERÊNCIAS

ARETIO, Lorenzo Garcia. Educación a distancia. Bases conceptuales. *In*: ARETIO, Lorenzo Garcia. **Educación a distancia hoy**. Madrid: Universidad de Educación a distancia, 1994.

ARMENGOL, M. C. **Universidad sin clases** - Educación a distancia en América Latina. Caracas: OEAUNAKepelus, 1987.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação à distância**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

BORGES, Felipe Augusto Fernandes. A EaD no Brasil e o Processo de Democratização do Acesso ao Ensino Superior: Diálogos Possíveis. *In: EaD em Foco – Revista científica em Educação à Distância*, v.5, n.3, 2015. Disponível em: <http://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/283>. Acesso em: 13 set. 2017.

BRASIL. Senado Federal. **LDB**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

CRUVINEL, F; MORAES, R. A. Política de Expansão do Ensino Superior através da modalidade a Distância: o papel do tutor no Curso de Educação Física. *In: XII ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO CENTRO-OESTE, Anais [...]* v. 1, 2014, p. 1-18.

FAGUNDES, L. A formação de professores na licenciatura presencial e na licenciatura a distância: semelhanças e diferenças. *In: BRASIL, Desafios da Educação a Distância na Formação de Professores*. Brasília, DF: SEED, 2006, p. 67-78.

GILOLO, J. A. Educação à distância: tensões entre o público e o privado. **Educação & Sociedade**, v. 31, 2010. p. 1271-1298.

LIMA, K. R. de S. A política de ensino superior a distância no Brasil nos anos de neoliberalismo. **Perspectiva**, 29(1), 2011, p. 19-47. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/2175-795X.2011v29n1p19/pdfa>. Acesso em: 13 set. 2017.

MANCIBO, Deise; VALE, Andréa Araújo do; MARTINS, Tânia Barbosa. Políticas de Expansão da Educação Superior no Brasil 1995-2010. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 60, mar. 2015, p. 31-50. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782015000100031&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 set. 2017.

NUNES, Ivônio Barros. A história da EAD no mundo. *In*: LITO, Fredric Michael *et. al.* (Org.). **Educação à distância**: o estado da arte. São Paulo: Editora Pearson, 2009.

RIBAS, Isabel Cristina. **Paulo Freire e a EAD**: uma relação próxima e possível. Curitiba, [s.n.], 2010. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/3042010090204.pdf>. Acesso em: 12 set. 2017.

SILVA, S. A. da; Silva, S. C. da; JIMENEZ, S.; SEGUNDO, M. das D. M. Relatório de Pesquisa: educação à distância e precarização do trabalho docente. **Revista Eletrônica Arma da Crítica** 4. 2012. Disponível em: http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/relatorio_20131.pdf. Acesso em: 13 set. 2017.

O CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DIÁLOGOS INDISPENSÁVEIS

Alana Kelly Rodrigues Lima
Jaiane Tatiele Alexandre Barboza Soares
Maria Raqueliane de Melo Martins
Diana Nara da Silva Oliveira

Primeiras considerações

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade destinada a todos os sujeitos que não tiveram acesso ao ensino ou que não puderam dar continuidade ao seu processo de escolarização. Dessa forma, acreditamos na necessidade de articular discussões sobre essa temática levando em consideração aspectos curriculares, posto que é exatamente no currículo onde se abordam as aprendizagens e vivências do estudante durante a vida escolar.

Em toda a trajetória da EJA a escolarização de jovens e adultos pode ser considerada como proposta política, que tinha como objetivo à tentativa de elucidação de um problema decorrente de falhas e omissões do sistema de ensino regular. No tocante, podemos perceber esse caráter político na própria história da evolução da Educação de Jovens e adultos no Brasil. Desde o início dessa modalidade de ensino, a mesma foi-se modificando e se caracterizando como complementação de estudos e suplementação de escolarização.

Portanto, tendo em vista a importância de realizar discussões acerca do supracitado tema, este trabalho objetiva, sobretudo, tratar sobre o currículo de EJA a partir de uma

perspectiva crítica. Para isso, apresentamos um estudo de caráter qualitativo, no qual dissertaremos brevemente sobre a trajetória histórica dessa modalidade de educação, apontaremos algumas concepções de currículo e, por fim, discutiremos a respeito da maneira que esse currículo deve estar organizado para atender as especificidades do público, que serão apresentadas posteriormente.

Itinerância da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

O início da educação para adultos no Brasil aconteceu bem antes do Império, por volta de 1549, com a chegada dos jesuítas. Este ensino começa a se desenvolver no período colonial, época em que esses missionários religiosos exerciam uma ação educativa, com adultos, destinada aos brancos e indígenas. No entanto, tratava-se de estudos baseados nas primeiras noções da religião católica, ou seja, o objetivo era catequizar essas pessoas e não instruí-las na perspectiva educacional.

Ainda no período colonial a educação escolar passou por três fases, onde a primeira foi o predomínio dos jesuítas; a segunda foi no dado momento em que aconteceram as reformas do Marquês de Pombal em 1759. Nesse mesmo ano os jesuítas foram expulsos do Brasil e a educação passa a ser responsabilidade do Estado; e a terceira fase foi em meados de 1808, quando D. João VI então rei de Portugal, trouxe a corte para o Brasil e introduziu o seu processo de escolarização de adultos, onde o intuito era formar trabalhadores para prestar serviços à aristocracia portuguesa.

Em 1822 chega ao fim o domínio dos portugueses, surgindo assim a conquista da autonomia política e consequentemente a primeira constituição Brasileira. Dessa forma, começa a surgir mudanças na educação, em especial, na educação para adultos. Conforme Friedrich *et al.* (2010) ressalta que

Nos anos de transição do Império-República (1887-1897), a educação foi considerada como redentora dos problemas da nação. Houve a expansão da rede escolar, e as “ligas contra o analfabetismo”, surgidas em 1910, que visavam à imediata supressão do analfabetismo, vislumbraram o voto do analfabeto (FRIEDRICH *et al.*, 2010, p. 394).

Já em 1930 com a Revolução¹⁵ e as mudanças econômicas e políticas somadas ao emergente processo de industrialização no Brasil a educação para adultos ganhou espaço na história da educação brasileira. Ainda na década de 30 foi criado o Plano Nacional de Educação instituído na constituição de 1934, onde ficou estabelecido como dever do Estado o ensino primário integral, gratuito, de frequência obrigatória para adultos como direito pautado na Constituição.

Em 1940 grandes transformações aconteceram na Educação, o que resultou em significativos avanços também para a educação para adultos. Desses avanços podemos citar: a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), a regulamentação do Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP), a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e, não

15 A Revolução de 1930 foi um movimento armado, liderado pelos estados do Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Paraíba, insatisfeitos com o resultado das eleições presidenciais e que resultou em um golpe de Estado, o Golpe de 1930.

menos importante, outro marco dessa trajetória foi a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) na qual se começou a pensar o material didático para a educação de adultos. Foi uma fase da história em que a educação era pausada como um fator muito importante para o país, uma vez que era alto o índice de analfabetismo.

Durante os anos de 1958 a 1964 as ações estavam voltadas para a erradicação do analfabetismo. No entanto, os resultados esperados não foram atingidos. Com o golpe militar (1964-1985), o governo passou a controlar as iniciativas voltadas para a educação, dessa forma, reprimindo grupos que atuavam na alfabetização de adultos. Ainda na década de 60 surgiram movimentos voltados para a intensificação da educação popular para adultos, dentre as principais iniciativas destacam-se: os Centros Populares de Cultura (CPCs); o Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife, liderado por Paulo Freire; a campanha de Pé no Chão também se aprende a Ler e a Campanha de Educação Popular da Paraíba (CE-PLAR). Ressaltando que esses movimentos concentravam suas intervenções no Nordeste (ALMEIDA, 2017).

O período compreendido entre 1964 e 1969 foi marcado pela ausência de responsabilidade do Estado em promover o acesso de adultos à educação. Dessa forma, as iniciativas em torno da educação para adultos “passaram a ser protagonizadas pela Igreja Católica, com a Cruzada ABC e o Movimento de Educação de Base (MEB), ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB)” (ALMEIDA, 2017, p. 45).

O analfabetismo persistia no Brasil, sendo identificado como um atraso que se fazia antagônico a industrialização do país. Destarte, surgiu o Movimento Brasileiro de Alfabe-

tização (MOBRAL), este foi concebido como um programa para eliminar o analfabetismo do país, suprindo a demanda de escolarização de jovens e adultos. Iniciando seus exercícios em 1969, a meta principal do Mobral era erradicar o analfabetismo no período de dez anos. Seu objetivo inicial era a alfabetização funcional, visto que, era necessária uma ação para diminuir o número de analfabetos absolutos com idades entre 15 e 30 anos. No entanto, o intuito do programa não visava apenas que os alunos aprendessem a ler, escrever e contar, mas também para que estes descobrissem a função do homem na sociedade (ALMEIDA, 2017). Isto posto, podemos perceber que as ações ofertadas pelo Mobral tinham ligação com a qualificação para o mercado de trabalho.

Sobre o Mobral é importante ressaltar o que Di Piero, Joia, Ribeiro (2001, p. 61) mencionam “sendo concebido como ação que se extinguiria depois de resolvido o problema do analfabetismo, o Mobral tinha baixa articulação com o sistema de ensino básico”. Não atingindo o objetivo de erradicar o analfabetismo no Brasil, o Mobral foi extinto em 1985.

Após o fim do Mobral surge a Fundação Educar, apresentava as mesmas características do Mobral, porém sem suporte financeiro fundamental para a sua sustentação, sendo extinto em 1990, considerado o ano Internacional da Alfabetização

A década de 90 foi marcada pela relativização nos planos cultural, jurídico e político – dos direitos educativos das pessoas jovens e adultas conquistadas em momentos anteriores, e a descentralização da problemática, bem como a situação marginal da EJA nas políticas públicas do país (FRIEDRICH *et al.*, 2010, p. 399).

O fim da Fundação Educar surpreendeu as entidades civis, os órgãos públicos e outras instituições conveniadas, visto que teriam que arcar sozinhas com a responsabilidade pelas atividades educativas antes mantidas por convênios com a Fundação (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Dessa forma, podemos perceber o processo de descentralização da escolarização básica de jovens e adultos, sendo que essa medida representou a transferência de responsabilidade pública da educação de jovens e adultos da União para os municípios.

A nova LDB 9.394, aprovada pelo Congresso em fins de 1996 [...] desprezou parcela dos acordos e consensos estabelecidos anteriormente. A seção dedicada à educação básica de jovens e adultos resultou curta e pouco inovadora: seus dois artigos reafirmam o direito dos jovens e adultos trabalhadores ao ensino básico adequado às suas condições peculiares de estudo, e o dever do poder público em oferecê-lo gratuitamente na forma de cursos e exames supletivos (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 121).

A trajetória da EJA é extensa e repleta de transformações, é evidente que houve consideráveis avanços. No entanto, a concepção legal da mesma não tem interferido nas políticas públicas para essa modalidade de ensino da qual continua sendo excluída (FRIEDRICH *et al*, 2010). A Educação de Jovens e Adultos é considerada como uma modalidade de ensino compensatória para aqueles indivíduos que por algum motivo abandonou os estudos no ensino regular, mas que necessita de instruções para estar inserido na sociedade e na vida profissional.

O que é currículo?

A fim de entender melhor como se organiza o currículo da Educação de Jovens e Adultos, é preciso, antes de tudo, dar significado, isto é, conceituar a palavra Currículo, que permeia tantas discussões no meio educacional. Há, especialmente em tempos de Base Nacional Comum Curricular, muitos debates sobre permanências e transformações no que se refere à escola. A BNCC, documento que compreende as mais recentes orientações para a educação no Brasil, não apresenta menções a EJA, expressando a negligência e a indiferença com relação a essa modalidade de ensino. Portanto, segundo Sacristán (2013), o termo currículo assume dois sentidos:

Por um lado, refere-se ao percurso ou decorrer da vida profissional e a seus êxitos [...] por outro lado, o currículo também tem o sentido de constituir a carreira do estudante e, de maneira mais concreta, os conteúdos deste percurso, sobretudo sua organização, aquilo que o aluno deverá aprender e superar e em que ordem deverá fazê-lo (SACRISTÁN, 2013, p. 16).

Nas teorias tradicionais de Currículo, este era entendido como uma questão técnica, apenas quando emergiram teorias críticas e pós-críticas, o mesmo foi concebido entre questões éticas e morais, expressando que não há teorias neutras ou desinteressadas e responsabilizando o *status quo* pelas desigualdades sociais. Desse modo, enquanto para Bobbit, segundo Silva (1999, p. 14) “o currículo é supostamente isso: a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser mensu-

rados”, para Althusser (1970), através do currículo, é que a ideologia capitalista é transmitida por meio das disciplinas e conteúdos, tornando a escola um dos mais eficazes aparelhos ideológicos do Estado.

De fato, segundo Arroyo (2013, p. 13) “na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola”, ou seja, ocupa papel fundamental na dinâmica acadêmica e tem influência sobre o aluno e o professor, diretamente.

O currículo recebeu o papel decisivo de ordenar os conteúdos a ensinar; um poder regulador que se somou à capacidade igualmente reguladora de outros conceitos, como o de classe (ou turma), empregado para distinguir os alunos entre si e agrupá-los em categorias que os definam e classifiquem (SILVA, 1999, p. 25).

Assim, de acordo com Moreira (1997, p. 12), o “currículo passa a significar o conjunto de experiências a serem vividas pelo estudante sob a orientação da escola”. Dessa maneira,

A organização e o desenvolvimento do currículo deve buscar responder, de acordo com Tyler, quatro questões básicas: 1. que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?; 2. que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?; 3. como organizar eficientemente essas experiências educacionais?; 4. como podemos ter certeza de que esse objetivos estão sendo alcançados (SILVA, 1999, p. 25).

Considerando todos os aspectos citados, compreendemos que o currículo deve atender as especificidades de todos os alunos, por isso, deve ser construído a partir da realidade dos educandos, com interesse em sua classe social, renda, situação familiar etc., pois só dessa maneira é possível lograr uma aprendizagem significativa.

Repensando o Currículo da Educação de Jovens e Adultos

Por muito tempo a educação de adultos foi concebida pelos governantes apenas como campanhas de combate ao analfabetismo e não como parte integrante do sistema educacional, impossibilitando assim, o acesso ao conhecimento por parte desses sujeitos. Foi somente a partir da LDBEN Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que a educação de adultos ganhou uma maior visibilidade e força ao ser institucionalizada como, de fato, modalidade de ensino, podendo assim integrar-se o sistema de educação básica como Educação de Jovens e Adultos (EJA). Assim, em seu art. 37, a LDB 9.394/96 estabelece que

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.

Além disso, o referido documento promulga, ainda, a obrigatoriedade do Estado em ofertar e garantir o acesso e a permanência escolar desse público.

VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola.

Nesse contexto, a EJA enquanto uma modalidade educacional específica no tocante aos sujeitos/estudantes que não tiveram acesso ou progressão nos estudos na idade prevista e que visa o desenvolvimento integral a partir de uma educação que dispõe de práticas que estejam em consonância com a realidade destes, precisa ter um currículo que vá de encontro aos princípios e necessidades desses indivíduos. Dessa forma, ao pensar em um currículo voltado para a EJA deve-se, primordialmente, superar a concepção de um currículo formalista e científico que preocupa-se unicamente em alcançar objetivos e atender aos anseios econômicos do país e das classes dominantes.

Ademais, é imprescindível compreender que ele atende um público diferenciado, portanto, “[...] é uma oferta específica que requer e carece ementas, conteúdos, práticas vividas estabelecidas e garantidas em lei [...]” (SANTOS; PEREIRA, 2017, p. 6872), que satisfaça as necessidades desse alunado. Assim, os indivíduos da EJA necessitam desfrutar de práticas pedagógicas, experiências em sala de aula e ter acesso a conteúdos que promovam o desenvolvimento e a conscientização, a fim de fomentar uma formação que permita a atuação dos mesmos em sociedade para transformar a realidade.

Atualmente, existem cerca de três abordagens distintas sobre a EJA e, portanto, três currículos voltados para diferentes contextos. Assim, podemos destacar o currículo no contexto da educação popular, que consiste em uma concepção que está pautada no sujeito, respeitando e valorizando seus

conhecimentos e suas visões de mundo. Intencionando, sobretudo, formar, transformar e potencializar esses sujeitos para que os mesmos sejam indivíduos socialmente emancipados, críticos e reflexivos.

Na escola básica propedêutica de ensino regular, o currículo da EJA segue, basicamente, as Diretrizes Curriculares Nacionais, porém é permissível sugerir modificações para que este venha atender satisfatoriamente as especificidades do público atendido, entretanto, o que corriqueiramente se nota é que o currículo da EJA no contexto do ensino regular é propedêutico, fragmentado, esvaziado e meritocrático. Configura-se como currículo semelhante ao direcionado às crianças e jovens que frequentam o ensino regular, sendo composto por práticas descontextualizadas e conteúdos selecionados e legitimados pela sociedade. Destarte, é um currículo cuja função é promover a progressão para os níveis de ensino, classificar e inserir os alunos concebidos como melhores em um sistema hegemônico.

O currículo da EJA na perspectiva da educação profissionalizante é um currículo que busca ajustar os conhecimentos e conteúdos as demandas do mercado, a fim de formar e capacitar pessoas para atender aos anseios econômicos. Assim, é currículo composto por práticas e conteúdos técnicos e profissionais voltados apenas para o trabalho, esquecendo-se que os sujeitos da EJA carecem de uma formação que vá além da simples transmissão de conhecimentos técnicos.

Embora existam as mencionadas abordagens a que nos interessa discutir no presente trabalho é o currículo fundamentado em uma perspectiva de educação popular. Conforme Gadotti *apud* Santos e Pereira (2017, p. 6873), a Educação Popular

Trata-se de uma educação como um processo ligado à vida, ao bem viver das pessoas, à cidadania. Não é um processo ligado apenas às secretarias de Educação, ao MEC, mas aos movimentos sociais, populares, sindicais, às ONGs etc., reafirmando a educação e a aprendizagem como uma necessidade vital para todos e todas, um processo que dura a vida inteira (GADOTTI *apud* SANTOS; PEREIRA, 2017, p. 6873).

Dessa forma, é uma educação que está pautada, como ressalta Santos e Pereira (2017, p. 6873),

[...] na participação, na cidadania e na autonomia dos seus sujeitos, não é uma educação formalizada dentro do campo oficial escolar, não é burocrática e, sobretudo, é ligada à vida cotidiana, à cultura popular, ao trabalho e, principalmente, valorativa tanto dos processos formais como não formais (SANTOS; PEREIRA, 2017, p. 6873).

Destarte, a Educação Popular configura-se como uma educação que respeita, valoriza e problematiza os saberes trazidos pelo setor popular, buscando

[...] diminuir o impacto da crise social na pobreza, e dar voz à indignação e ao desespero moral do pobre, do oprimido, do indígena, do camponês, da mulher, do negro, do analfabeto e do trabalhador industrial (GADOTTI, 2007, p. 24).

Desse modo, é uma educação que se coloca contra a uma educação meramente mecânica e isenta de reflexão que corriqueiramente é ofertada ao público da EJA, com o único objetivo de formar mão de obra.

Nesse contexto, o currículo da EJA a partir da perspectiva de educação popular deve ser “[...] plenamente voltado ao sujeito, às suas demandas sócio históricas, pensando na humanização e na transformação social das classes oprimidas.” (SANTOS; PEREIRA, 2017, p. 6873). Dessa forma, esse currículo deve, sobretudo, respeitar o sujeito em sua plenitude, levando em consideração sua leitura de mundo e seus conhecimentos, buscando entrelaçar os conhecimentos escolares e os conhecimentos socialmente produzidos através das vivências dos sujeitos da EJA.

Diante disso, é notória a imprescindibilidade de um currículo específico direcionado a EJA para formação e transformação desses sujeitos, visto que um currículo que atende as particularidades dos alunos garante que o mesmo permaneça e seja bem-sucedido na escola. Assim, o documento intitulado Construção de uma proposta curricular para EJA (2002), organizado pela Coordenação de Educação de Jovens e Adultos (COEJA) da Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação, orienta que essa modalidade de ensino deve ser planejada e organizada, visando oportunizar não somente o acesso, mas a permanência do aluno na escola a partir do desenvolvimento de práticas pedagógicas que levem em consideração as vivências sociais e todos os conhecimentos prévios do mesmo. Garantindo assim, um vínculo real entre educação, trabalho e sociedade, fazendo do educando um sujeito ativo no processo de aprendizagem.

Nesse contexto, para assegurar a permanência desses sujeitos é imprescindível que a escola acolha, e o acolhimento pressupõem o conhecimento, portanto é fundamental que a instituição escolar conheça e compreenda suas necessidades, sua situação socioeconômica, suas expectativas, seu cotidiano e as atividades realizadas diariamente fora do espaço escolar. Logo, para construir um currículo para a EJA, é preciso levar em consideração todos os fatores, além de refletir sobre a função da educação escolar, isto é, “considerar características, anseios, necessidades e motivações dos alunos, da comunidade local e da sociedade em que eles se inserem” (BRASIL, 2002, p. 83).

Considerações finais

A modalidade de ensino EJA tem uma longa trajetória histórica, passando por inúmeras mudanças e transformações. No entanto, mesmo tornando-se um direito conforme consta em nossos códigos legais, a Educação de Jovens e Adultos ainda é vista como uma compensação. Então, percebemos que essa modalidade ainda necessita de modificações e, principalmente, de políticas públicas voltadas para a mesma.

Para tanto, é imprescindível ponderar a permanência dos educandos e a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, o currículo é um meio capaz de ocasionar mudanças para a Educação de Jovens e Adultos, sendo que no mesmo consta a especificação precisa de objetivos, bem como procedimentos e métodos para obtenção de resultados. Vale ressaltar que, o currículo deve atender as especificidades de todos os educandos, assim, necessita ser construído a partir da realidade destes.

Portanto, ao pensarmos em um currículo voltado para a EJA é indispensável superar a concepção de um currículo formalista e científico que se preocupa unicamente em alcançar objetivos e atender aos anseios econômicos do país e das classes dominantes. Sendo que, a realidade dos alunos que estão inseridos na EJA é permeada de detalhes que precisam ser considerados, como a bagagem de conhecimentos que os mesmos já possuem e os motivos que os levaram a abandonar os estudos na idade regular.

Constatamos com esse estudo, que é fundamental um currículo especificamente voltado para a Educação de Jovens e Adultos que vise à formação e transformação dos sujeitos inseridos nessa modalidade de ensino, considerando as particularidades destes e assegurando não o acesso simplório, mas a permanência na escola, tendo em vista, inclusive, o Ensino Superior que pode ser, para muitos, uma conquista distante ou impossível.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, João Paulo Guerreiro de. **Movimento brasileiro de alfabetização - Mobral: memórias e práticas pedagógicas no município de São João do Jaguaribe/CE** (1972-1979). 2017. 138 f. Dissertação (mestrado acadêmico) – Universidade Estadual do Ceará, Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, Mestrado Acadêmico em Educação. Limoeiro do Norte – CE, 2017.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº9394/96, de 20 de Dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso: 17 de out. 2019.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Caderno Cedes**, Campinas, SP, n. 55, p. 58-77. 2001.

FRIEDRICH, Márcia; BENITE, Anna M. Canavarro; BENITE, Claudio R. Machado; PEREIRA, Viviane Soares. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67. 2010.

GADOTTI, Moacir. Paulo Freire e a educação popular. **Revista Proposta**, Rio de Janeiro, v. 113, n. 113, p.21-27, 30 nov. 2007. Trimestral. Disponível em: <https://fase.org.br/pt/informe-se/noticias/revista-proposta-homenageia-paulo-freire>. Acesso em: 27 out. 2019.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 14, p. 108-130, 2000.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Org.). **Currículo: Questões atuais**. 14 ed. Campinas, Sp: Papirus, 1997.

SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=V4MFBAAAQB-AJ&oi=fnd&pg=PA3&dq=educa%C3%A7%C3%A3o+curr%C3%ADculo&ots=YlJU1Na0PV&sig=CeWQ54n*tdaKtAdTo_oncqJfVvKs&redir_esc=y#v=onepage&q&f=true. Acesso em: 18 out. 2019.

SANTOS, Juliana Silva dos; PEREIRA, Marcos Villela. Educação de Jovens e Adultos: Um currículo que demanda mais atenção. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, Curitiba. p. 6868 – 6880. **Anais [...]**. 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24764_13108.pdf. Acesso em: 25 out. 2019.

O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA E A EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO

Paula Jociane Maia dos Santos
Paulo Iris Chaves Filho
Ivaneide Barbosa Ulisses

Introdução

Quanto ao livro didático, o consideramos conceitualmente como um instrumento pedagógico valioso no processo ensino-aprendizagem, que contém conteúdos e propostas pedagógicas que podem viabilizar, de forma considerável, a arte de ensinar no cotidiano escolar (SILVA; MAGALHÃES; PIMENTEL, 2015, p. 211).

A partir da análise de pesquisas brasileiras com enfoque no Livro Didático, as autoras da citação acima defendem a importância do mesmo para o processo de ensino e aprendizagem. Tomando como mote essa colocação, concordamos com a mesma, uma vez que o Livro Didático pode e deve ser um importante auxílio para o professor no ensino de História, apesar dos desafios que envolvem o seu uso em sala de aula. No entanto, é necessário frisar que a importância se dá também pelo fato de que esse instrumento didático, em muitos casos, e sobretudo, nas escolas públicas, é o único meio de acesso por parte dos alunos a algum conhecimento científico, e mesmo de leitura.

Para o presente trabalho trouxemos a experiência em relação ao uso do LD¹⁶ a partir das regências realizadas, que

16 A partir daqui utilizaremos a sigla LD quando nos referenciarmos ao Livro Didático.

foram possibilitadas pela disciplina de Estágio Curricular Supervisionado I Ensino Fundamental, em conjunto com o Programa Residência Pedagógica, efetuadas na turma de 6º ano de Ensino Fundamental em uma Escola Pública, localizada na comunidade do Bixopá, distrito da cidade de Limoeiro do Norte-CE. Assim, em tais regências, utilizamos o LD de História intitulado “Vontade de Saber”, produzido por Marco Pellegrini, Adriana Dias e Keila Grinberg.

Abordaremos brevemente como a educação brasileira, a partir do período de Getúlio Vargas (1930-45), foi sendo usada a favor dos interesses dos governantes do país, e como essa situação acabou refletindo também nos conteúdos referentes aos LDs. Além disso, almejamos refletir sobre a importância que o LD assume tanto para a vida escolar dos alunos quanto para o trabalho do próprio professor, uma vez que o instrumento pode servir como um bom aliado do profissional, desde que ele tenha a capacidade de manuseá-lo de forma coerente.

No mais, a partir da nossa vivência enquanto estagiários e da relação que passamos a desenvolver com o LD, buscaremos trazer as dificuldades e os avanços percebidos nesse processo de utilização do LD, detalhando um pouco sobre como ocorreu esse procedimento.

Educação e livro didático: campos de ideologias

A educação é uma área de atuação política e ideológica de diversos setores, envolvendo posicionamentos do próprio governo, bancos, empresas, religiosos, sendo um ambiente de disputa de interesses. Ao longo do processo histórico do Bra-

sil, a educação foi alvo de diversas interferências, objetivando, de acordo com cada plano e período, a formação de uma mão de obra qualificada, uma precarização na formação do pensamento crítico dos educandos, ou, até mesmo, a manutenção de posicionamentos ideológicos de determinados governos.

No campo político, a educação torna-se um instrumento de estratégia de atuação dos governos, engajado em ideais de modernidade e nacionalidade, como podemos citar o exemplo das reformas no período de Getúlio Vargas (1930-45). No livro *Políticas Educacionais* (2002), as autoras Eneida Oto Shiroma, Maria Célia M. de Moraes e Olinda Evangelista relatam que nas décadas de 30 as discussões políticas incluíam um crescente interesse pelas questões educacionais, já que no próprio período, e em anos anteriores, ganhava-se entre intelectuais e políticos da época a ideia de que era “indispensável à modernização do Brasil a montagem de um estado nacional, centralizador, antiliberal e intervencionista”, ou seja, a educação assumiria um papel e se desenvolveria de acordo com um plano ideológico (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 17).

No período de Getúlio Vargas (1930-45), a educação segue uma lógica capitalista, buscando uma produção de mão de obra qualificada, almejando uma modernização do país. Além das próprias pretensões dos políticos da época, a educação também será ambiente de disputa pela igreja, tentando assumir a responsabilidade por uma “educação moral” do povo brasileiro. “Tratava-se, para os católicos, de um esforço político, patriota, uma vez que colaborando para a pureza de costumes, estaria formando homens úteis e conscientes, com os conhecimentos necessários aos bons cidadãos” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 20).

Percebemos, assim, a função que a educação assume como ferramenta de ideologias políticas, além de econômicas, possuindo direcionamentos que seguem perspectivas de mundo e objetivam uma adestração de conduta ou uma adequação à sociedade idealizada por líderes políticos ou elites, como a formação de uma força de trabalho necessária à modernização. Mas onde entra o LD em todo esse cenário?

É perceptível a importância do LD no governo de Vargas, através do Decreto-lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938, onde a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) estabelece a primeira política de legislação e controle de produção e circulação do Livro Didático, em que se torna uma peça ideológica fundamental, já que a educação se construiu com base em mecanismos prescritivos do currículo e por material instrucional.

Outro exemplo que podemos citar é o período militar, caracterizado por exercer maior controle e censura em que houve a tentativa da eliminação de uma dimensão crítica do ensino. A substituição do ensino de História e Geografia, por exemplo, sofrem intensas pressões político-ideológicas, sendo substituído por “Estudos Sociais”, além da inserção de disciplinas como “Educação Moral e Cívica” e “Organização Política e Social do Brasil”. Assim, a educação assume explicitamente um caráter ideológico, sendo instrumento de manutenção e controle da população.

De acordo com a autora Ana Maria Monteiro, na década de 80, período de redemocratização do país, uma das reações que a política oficial do regime militar teve como alvo os LDs foi:

Estes passaram a ser “vilões” da educação, portadores de ideologias indutoras de processos de reprodução das desigualdades e hierarquias sociais, em textos conservadores, “oficiais”, muitas vezes repletos de erros ou em versões ultrapassadas pelas pesquisas científicas (MONTEIRO, 2009, p. 181).

Ao longo do processo histórico do país, não só a educação, mas também os LDs desempenharam papéis fundamentais para manutenção e doutrinação de governos e ideologias. A existência ainda hoje de programas como o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) apresentam em seus livros recomendados uma política oficial, mesmo sendo mais flexíveis, não impondo um único modelo. Além disso, deve-se considerar que os LDs revelam diretamente a visão dos seus autores, como sobre suas linhas de pesquisa em relação aos conteúdos, assim como o que ensinar e como ensinar, já que os livros expõem uma série de seleções e metodologias. Dessa forma, o LD torna-se um material de posicionamentos.

Livro didático: sua importância para alunos e professores

O LD tem sido alvo de críticas e objeto de estudo no sentido de analisar seus usos e desusos, no entanto, não se pode negar que para algumas realidades escolares a importância do mesmo é real. No caso das escolas públicas, por exemplo, o LD é um instrumento muito valioso para a vida escolar

dos alunos, pois “[...] para muitas crianças que estudam na rede pública de ensino, o livro didático é o único material que transcende a escola e chega até os mais diferentes lares [...]” (SILVA; MAGALHÃES; PIMENTEL, 2015, p. 217-218).

Isso se dá pelo fato de que, em muitos casos, os alunos da rede pública de ensino advêm de famílias que não têm condições financeiras para proporcionar para suas crianças, adolescentes e jovens, nenhum outro meio de acesso à leitura, então, nesse sentido, o LD acaba sendo o único material que esse público poderá ter acesso, levar para suas casas e, dessa forma, estabelecer contato com o conhecimento científico. Desse modo, a importância do LD na vida dessas pessoas vai para além de lhes proporcionarem algum aprendizado na disciplina de História, nesses casos assumem uma função social de lhes propiciam também o acesso à leitura.

Na escola em que estagiamos, por exemplo, não observamos essa realidade, pois a própria instituição tem uma biblioteca que pode fornecer aos alunos outros meios de leitura, todavia, não podemos desconsiderar a existência dessa circunstância, que é a realidade de outras escolas do Brasil. Essa situação de desigualdades presente no ambiente escolar também irá refletir na importância que o LD irá assumir para o professor.

Foram apontadas pelos professores nas entrevistas realizadas cinco principais dificuldades para se ensinar História do Ceará, começando pelos poucos recursos que se tem além do livro didático, o que, segundo eles, não favorece muito o ensino-aprendizagem [...] (SILVA; MAGALHÃES; PIMENTEL, 2015, p. 218-219).

A citação acima se refere a uma pesquisa realizada com quatorze professores de escolas públicas do município de Quixadá – CE, acerca da experiência deles com o uso do LD e outros recursos na sala de aula. Como fica claro no trecho selecionado, eles destacaram como uma das principais dificuldades nessa experiência a escassez de outros recursos para além do LD. Apesar de a pesquisa ter sido realizada no município de Quixadá, podemos observar essa realidade em outras escolas públicas do país, pois, além dos avanços tecnológicos que vêm ocorrendo e adentrando no cotidiano de algumas escolas, isso acaba não sendo um acontecimento em todas as escolas públicas do Brasil.

Nesse sentido, não são todas as escolas que podem fornecer outros instrumentos didáticos aos professores, e então o LD se torna o único recurso pelo qual os docentes têm acesso para desenvolver seu trabalho em sala de aula. Mas a importância do LD para o professor não se resume somente a isso; na nossa experiência de estágio foi perceptível o quanto o LD pode ser útil na sistematização do conteúdo, fornecendo ao professor alguns nortes que podem ser tomados a partir do que se encontra no livro.

Relato da experiência: dificuldades e avanços

O saber acadêmico e o saber ensinado passam por alterações, transformações necessárias para tornar acessível o conhecimento científico a diversos públicos, de variadas idades. Desse modo, o LD torna-se resultado dessa elaboração, trazendo o conhecimento, como o próprio nome diz, de ma-

neira mais didática. Porém, cabe ao professor saber utilizá-lo sem se prender a ele, pois o livro é uma, entre as várias fontes, que podem ser utilizadas nas aulas de História.

Em nossa experiência, o LD foi a principal ferramenta de ensino, já que contávamos com a limitação de materiais e de reconhecermos a importância de usar tal material disponível aos alunos, porém enfrentamos uma série de entraves na hora do planejamento. A experiência vivenciada pode ser dividida em três etapas: planejamento, qualificação e regência.

No primeiro momento, planejamos a aula para qualificação, apresentada à banca formada pela professora supervisora da disciplina de Estágio Ivaneide Ulisses, e à professora, também do Curso de História, Luciana Gomes. Com o tempo estipulado de 20 minutos de regência, dividido igualmente entre a dupla, o nosso tema foi a Mesopotâmia. Elaboramos a aula nos baseando no LD. Nessa perspectiva, o livro foi uma peça fundamental para sistematizar nossa abordagem sobre o assunto, porém, sem percebermos, ficamos presos e limitados ao próprio LD, apenas reproduzindo seu conteúdo. Era tudo o que evitávamos fazer.

No segundo momento, de qualificação das aulas, sentimos dificuldades de problematizar a temática apontada no LD e trazer elementos externos a ele. Contudo, isso se deu devido ao fato de que o assunto da aula, Mesopotâmia, tratava-se de um conteúdo de História Antiga, e não tínhamos ideias de problematização, pois, até então, o considerávamos como um tema complicado de traçar, tendo em vista que acreditávamos que para que houvesse uma melhor compreensão dos alunos de 6º ano era necessário ministrá-lo de modo linear, acompanhando o LD.

Com o direcionamento das professoras, observamos a necessidade de uma questão de partida para haver um direcionamento sobre o tema e não ficarmos preso ao LD, só o reproduzindo. Desse modo, selecionamos como nossa questão de partida a importância dos rios para a formação das primeiras civilizações e das comunidades de maneira geral, para que pudéssemos fazer uma ligação com a própria realidade da região em que os alunos vivem, ou seja, a região do Vale do Jaguaribe, determinando um direcionamento para o tema.

No terceiro momento, o da regência, tentamos ao máximo fazer uso do LD e problematizá-lo. Para falarmos sobre a formação da Mesopotâmia, enfatizamos a sua posição geográfica, utilizando o mapa presente no livro, e chamando a atenção para o fato de ser situada entre rios, que dá sentido ao nome “Mesopotâmia”, o que significa “terra entre rios”.

Trouxemos a nossa questão de partida para os alunos e pedimos em diversos momentos para todos lerem trechos do livro. Questionávamos o que entendiam e, assim, trabalhamos de forma que pudéssemos trazer questões aos alunos através das leituras. Tentamos, também, problematizar as imagens presentes no livro, como a ilustração e de que modo se constituíam fisicamente as aldeias dessa civilização, trazendo o enfoque dos métodos de irrigação da Mesopotâmia, na qual a imagem mostrava os próprios canais construídos. Frisamos também questões como as divisões sociais, perceptíveis pela enorme construção no centro, representando a moradia dos reis e os templos.

Ao final, isso tudo nos possibilitou trazer uma relação da formação da Mesopotâmia com a formação da nossa região, destacando a fundamental importância que os rios exer-

ceram para possibilitar a ocupação e permanência nas diversas regiões, proporcionando o surgimento das cidades, como a própria Limoeiro do Norte e a civilização mesopotâmica.

Em nossa segunda regência, dando continuidade ao conteúdo na mesma turma, seguimos uma metodologia parecida ao terceiro momento. Abordamos as divisões presentes na sociedade, suas crenças religiosas e o código de Hamurabi, trazendo como questão de partida o controle através do medo, problematizando a pirâmide social e as pinturas que o livro apresentava. Desse modo, abordamos o conteúdo destacando o controle exercido sobre a sociedade através do medo, em especial, dos deuses. Enfatizamos a divinização da figura do rei, de modo que a desobediência aos códigos da sociedade era também um desagrado aos deuses, já que o rei era seu representante na terra, ocasionando males como consequência, gerando a noção de uma “boa conduta” na obediência aos códigos e um controle através do medo e dos males gerados pela desobediência desses códigos e dessa conduta.

Baseados na experiência relatada, percebemos que o LD se torna ferramenta fundamental e que pode ajudar o professor a organizar e sistematizar didaticamente o conteúdo a ser ministrado, porém cabendo ao docente o cuidado de não ficar preso apenas a ele, sabendo problematizá-lo e questioná-lo, utilizar-se dele enquanto fonte, trazendo questões e reflexões para não o reproduzir. Entender que o LD é um material produzido através de um lugar social, que revela posicionamentos do autor, e compreender que o docente tem em mãos uma poderosa ferramenta pedagógica, sendo necessário apenas saber manuseá-la.

Considerações finais

Tendo em vista todas as discussões e leituras que realizamos em torno do Livro Didático no decorrer da nossa formação, queremos destacar a importância que a experiência do estágio assumiu para que pudéssemos compreender na prática a complexidade que envolve a utilização do LD.

Apesar de ser um dos recursos didáticos mais comuns nas escolas públicas do Brasil, ainda há dificuldades por parte de muitos professores de fazer uma boa utilização desse material, assim como foi uma dificuldade nossa enquanto estagiários. Portanto, enfrentar o dilema de como não deixar de usar o LD em sala de aula e, ao mesmo tempo, não ficar presos somente a ele e conseguir problematizá-lo quando necessário, fazendo com que os alunos possam perceber que esse instrumento não é o detentor de uma verdade histórica, não é uma tarefa tão fácil, muito pelo contrário, se mostrou bem difícil.

Por mais que o LD seja um grande aliado em sala de aula, é necessário que o professor seja capaz de fazer um uso coerente acerca daquilo que o instrumento aborda, em muitos casos sendo imprescindível desconstruir alguns conceitos e preconceitos trazidos por ele, para que, assim, seja possível propiciar uma abordagem crítica aos alunos. Contudo, isso requer que a formação do docente possa ser eficaz no sentido de dar a ele suportes para melhor solucionar essas situações.

Compreender a importância que o LD tem para os sujeitos aqui citados é relevante, para que também possamos refletir acerca de como se torna necessário a valorização desse recurso didático, optando por seu uso consciente e crítico, ao invés de considerá-lo como obsoleto.

REFERÊNCIAS

MONTEIRO, Ana Maria. Professores e livros didáticos: narrativas e leituras no ensino de história. *In*: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs). **A história na escola: autores, livros e leituras**. 1. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 2. ed. DP&A, Rio de Janeiro, 2002.

SILVA, Isaide B.; MAGALÃES, Glauceane; PIMENTEL, Luciana Maria F. História e Livro didático. *In*: MAGALHÃES JÚNIOR, Antônio Germano; ARAÚJO, Fátima Maria Leitão (Org.). **Ensino e linguagens da História**. 1. ed. Fortaleza – CE, 2015.

O SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SPAECE) E SUAS IMPLICAÇÕES NO CURRÍCULO ESCOLAR

Mônica Costa Cordeiro
Wiliane Bento Rabelo
Carla Maraisa Sousa Costa
Diana Nara da Silva Oliveira

Considerações iniciais

Este artigo trata-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico que objetivou compreender as possíveis interferências da política de avaliação adotada pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará no currículo das escolas cearenses. As discussões foram fundamentadas pela teoria crítica marxista de Michael Apple (APPLE, 1989; APPLE; WEIS, 1986) e apoiadas nas discussões críticas de Lima (2007), Silva (1999), Freitas (2014), e Silva e Brito (2019) para embasar o debate sobre teoria do currículo e modelo neoliberal na educação.

O Ministério da Educação, visando acompanhar e monitorar a educação do nosso país criou um sistema de avaliação nacional da educação básica, impulsionando estados e municípios a efetuar sistemas próprios de avaliação. Por sua vez, o Estado do Ceará, em 1992, estabeleceu seu sistema próprio de avaliação da educação, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (SPAECE).

A Secretaria de Educação Básica do Ceará (SEDUC), gerenciadora do SPAECE, objetiva garantir que a avaliação

aconteça naturalmente nas escolas, tornando-se um hábito que os alunos sintam-se motivados a participar desse processo avaliativo. Para isto, orienta escolas e professores a trabalharem os conteúdos da avaliação de maneiras diversas nas salas de aula, seguindo, muitas vezes, uma rotina alienante e repetitiva. Tudo isso para garantir a coleta de informações sobre a “aprendizagem” dos alunos das escolas públicas, considerando que o conhecimento desses resultados servirá como uma bússola para a SEDUC elaborar as políticas educacionais do Estado e as estratégias pedagógicas para as escolas, ou simplesmente distribuir os recursos financeiros.

O foco principal do SPAECE é avaliar o desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, tendo como público-alvo alunos das redes estaduais e municipais do estado do Ceará, nas turmas de 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental; 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), o 2º segmento do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Os resultados dessas avaliações auxiliam na criação de um quadro sobre a aprendizagem dos alunos, destacando pontos fracos e fortes. Tratando-se de uma avaliação de longo prazo, possibilita acompanhar o progresso da aprendizagem e moldar o currículo ao longo do tempo de acordo com os resultados das avaliações.

Inseridas num contexto educativo regido pela lógica do capital, temos como consequência desse processo avaliativo intensivo a adequação das escolas às necessidades de formação do trabalhador na lógica e necessidades do capital em crise.

O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (SPAECE): História e antecedentes

Faz-se necessário iniciar a discussão a partir da contextualização do objeto em análise. Porém, não basta narrar a história das avaliações externas, é necessário ir mais a fundo, contextualizando-as, ainda que de forma breve, no berço econômico em que estas nasceram e foram se delineando ao longo dos anos. Para isto, partiremos da ideia de que “o Estado é um ente cunhado pela burguesia para reproduzir na sua estrutura e funcionamento o modelo de relações sociais e econômicas que satisfaçam o modo de produção, em conformidade com as leis do mercado” (LIMA, 2007, p. 38). Portanto, as políticas públicas levadas a cabo pelo Estado, dentre elas, a educação, não são neutras, servem aos interesses da burguesia na manutenção de seu poder, formatando as relações sociais e econômicas favoráveis a ela.

O capital encontrou sua crise mais forte em meados dos anos 60, após passar pela “era de ouro” alicerçada pela Segunda Guerra Mundial. Tendo alcançado praticamente todos os territórios do planeta, a crise não poderia ser vencida com a expansão geográfica do capitalismo (SILVA; BRITO, 2019), seria necessária a intensificação da exploração do trabalhador, num projeto neoliberal que envolve e engole “a totalidade da sociedade em suas dimensões institucionais e cotidianas” (SILVA; BRITO, 2019, p. 24), inclusive a educação, que se apresenta como ferramenta de reprodução dos ideais da classe dominante.

A partir da expansão e intensificação do processo de acúmulo do capital, a sociedade contemporânea organiza-se de forma a atender as demandas do capitalismo mundial,

traçando estratégias políticas, econômicas e sociais para alcançar esses objetivos. Destarte, percebeu-se a posição privilegiada da educação, pois esse setor alcança uma grande parte dos indivíduos, podendo, como afirma Althusser (1980), ser um aparelho ideológico do estado e do capitalismo. Assim, tem início as conferências mundiais com intuito de alinhar os países em desenvolvimento à lógica das grandes potências. Diante desse contexto, acontece a Conferência de Jomtien, ocorrida em 1990, dando origem à Declaração Mundial sobre Educação Para Todos, expressando a preocupação com o desenvolvimento econômico mundial e apontando a educação como ferramenta para superação das dificuldades econômicas dos países no contexto de crise do capital. Para isto, não bastaria garantir a matrícula e a frequência dos alunos, visto que a Declaração afirmava que seria necessário o estabelecimento de sistemas de avaliação de desempenho (UNICEF, 1990) que permitiriam aos países medir o progresso na aquisição de competências e habilidades.

Em 1996, a Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO) lançou o documento “Educação: um tesouro a descobrir”, com edição brasileira de 2010 – edição sintomaticamente patrocinada por uma multinacional alemã. Nesse documento, apontava-se a necessidade de responsabilização pessoal pela própria formação, desenvolvendo uma “cultura pessoal”; a necessidade de aprender a conhecer, conciliando “uma cultura geral, suficientemente ampla, com a possibilidade de estudar, em profundidade, *um reduzido número de assuntos*” (p. 13, grifo nosso); e a necessidade de aprender a fazer, desenvolvendo capacidades de trabalho em equipe, autonomia e atualização, necessárias para o mundo do trabalho (UNESCO, 2010).

Isso não implica, no entanto, num currículo robusto. Para a comissão responsável pelo documento supracitado, o currículo escolar é “sobrecarregado”, sendo “necessário fazer escolhas” (UNESCO, 2010, p. 9). A educação do futuro (que garante a perpetuação futura do capitalismo) deve ter um currículo simplificado: “não se deve inferir que ela tenha a pretensão de levar ao acúmulo excessivo de programas [...]. Os saberes básicos desempenham, neste caso, seu verdadeiro papel: ler, escrever e contar” (UNESCO, 2010, p. 15, grifo nosso).

No Brasil, a segunda metade dos anos 1990 foi marcada pelo início da centralidade das avaliações externas dos processos educativos, orientadas por consultores do Banco Mundial e da Organização Internacional do Trabalho (OIT) (ALTMANN, 2002). Em 1990, instituiu-se o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) para monitoramento da eficiência dos sistemas educacionais brasileiros, com foco nos conteúdos de Português, Matemática e Ciências, essenciais para a integração dos países da América Latina na economia mundial, em consonância com o preconizado pela Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) (ALTMANN, 2002).

Por ocasião do SAEB, o Estado do Ceará passa a figurar no cenário das avaliações externas nacionais, por ser um dos poucos entes da federação que elaborou relatório com os resultados obtidos (LIMA, 2007). Segundo o mesmo autor, o Estado do Ceará percebeu, a partir desses resultados, três problemas no sistema educacional cearense: 1º acesso, 2º produtividade e 3º qualidade dos processos educativos. A partir disso, a Secretaria de Educação do Ceará estabeleceu um sistema próprio de avaliação da educação, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (SPAECE). Criado em 1992 com o nome de Avaliação do Rendimento Escolar dos Alunos

de 4ª e 8ª séries – ou Avaliação das Quartas e Oitavas, como ficou conhecida nas escolas – seu objetivo é monitorar mais de perto e com rapidez as políticas de educação cearenses, desenvolvendo ainda uma cultura de avaliação no Estado e o acompanhamento das necessidades de aprendizagem, em vistas da formulação de ações educacionais pertinentes (LIMA, 2007).

Em sua primeira edição, a Avaliação

[...] considerou como critério de qualidade os resultados auferidos pela escola em termos de desempenho cognitivo nas áreas básicas (Português e Matemática), utilizando testes padronizados, estruturados e elaborados pelo MEC/INEP, a partir dos conteúdos mínimos do currículo escolar (CEARÁ, 1993, p. 5 *apud* LIMA, 2007).

No mesmo ano, a SEDUC criou o Departamento de Pesquisa e Avaliação do Ensino, atrelado ao Departamento de Desenvolvimento Curricular (LIMA, 2007). Assim, avaliação e currículo passaram a ser elementos atados na política educacional do Estado. Desde seu nascimento, portanto, o SPAECE está intimamente ligado à elaboração do currículo escolar cearense.

As implicações do SPAECE no currículo: uma análise crítica à luz de Michael Apple

Desde os anos 1990, o paradigma educacional brasileiro passou a ser a formação para o mercado; o foco tornou-se o resultado e a consolidação de competências e habilidades

no trabalhador. Uma “educação ao longo da vida” (UNESCO, 2010, p. 12) para a constante atualização do trabalhador, atrelada a um currículo mínimo com foco no saber-fazer e no desenvolvimento de competências e habilidades; como o trabalho em equipe, o controle do tempo pessoal e a responsabilização pessoal pelo sucesso do grupo – similares às características do trabalhador desejável no sistema toyotista¹⁷ (PINTO, 2007) – servem para formar o cidadão ideal na lógica capitalista neoliberal: o trabalhador competente e o consumidor voraz; cidadão capaz de atuar tanto na esfera da produção quanto na esfera da circulação de mercadorias.

Apple e Weis, já em 1986, abordaram a ligação entre escola, ideologia e poder. Através do questionamento: “na sociedade capitalista, qual o papel da escola?”, “o que é que a educação faz?”, reinseriram a escola em seu contexto estrutural, social e cultural.

Apple e Weis (1986) identificaram três funções da educação na ótica capitalista: dar diferentes conhecimentos para diferentes grupos de estudantes, formando mão de obra organizada e hierarquizada de acordo com as necessidades econômicas; produzir conhecimentos científicos e tecnológicos necessários à expansão do capitalismo e legitimar as estruturas sociais desiguais, naturalizando-as com o discurso meritocrático: “as estruturas econômicas não são suficientes para garantir a consciência: a consciência precisa ser conquistada em seu próprio campo” (SILVA, 1999, p. 46).

17 O toyotismo é um modelo de organização do trabalho surgido no Japão por ocasião da recessão do mercado após a Segunda Guerra Mundial. Nas palavras de seu criador, Taiichi Ohno, o sistema foi criado para permitir a rápida e diversificada produção de mercadorias, através de um sistema de fácil adaptabilidade, garantindo produtividade e diversidade de produtos. Multifuncionalidade, autonomia e responsabilização do trabalhador são algumas das características desse sistema (PINTO, 2007).

Os currículos, portanto, não são neutros e desinteressados, sendo fruto de consenso entre grupos sociais:

[...] essas suposições do senso comum a respeito do consenso e da neutralidade encobrem as realidades do poder e do conflito que fornecem as condições para a existência de qualquer currículo. Quem é o “nós” que decidiu que essa reunião particular de conhecimentos era apropriada? Que conjuntos de suposições sociais e ideológicas definem o conhecimento de alguns grupos como sendo legítimo enquanto o conhecimento de outros grupos não é nunca oficialmente transmitido? Como a distribuição, produção e controle de conhecimento está relacionada às estruturas de desigualdade na sociedade mais ampla? (APPLE, 1989, p. 46).

Para Apple, a resposta para essas perguntas está no fato de que,

[...] o currículo não existe como um fato isolado. Ao invés, ele adquire formas sociais particulares que corporificam certos interesses que são eles próprios os resultados de lutas contínuas dentro e entre os grupos dominantes e subordinados. Ele não é o resultado de algum processo abstrato, mas é o resultado dos conflitos, acordos e alianças de movimentos e grupos sociais determinados (APPLE, 1989, p. 47).

Nesses conflitos, acordos e alianças, predominam o pensamento hegemônico capitalista (SILVA, 1999). Desta forma, a escola serve para legitimar a ideologia dos grupos que

estão no poder, ao ditar *o que e para quem* são direcionados determinados conteúdos e métodos, através do currículo e,

Ao definir o conhecimento de certos grupos como legítimo para a produção e/ou a distribuição [...] as escolas ajudam não somente na produção de conhecimento técnico-administrativo útil, mas também na produção das formas culturais e ideológicas dos grupos dominantes (APPLE; WEIS, 1986, p. 22).

A burguesia no poder conduz a elaboração do currículo, que é visto como um instrumento de poder na manutenção da sociedade em sua atual configuração, no qual o grupo dominante define o currículo implementado na educação pública e um outro currículo para a elite, determinando quem assume os cargos de chefia e quem assume os cargos inferiores. Dessa forma, as demais classes destinam-se a serem trabalhadores competentes e precisam ser convencidas disso através da manipulação das consciências (SILVA, 1999), enquanto as elites são educadas para comandar o processo de expansão do capitalismo.

Assim como o currículo está envolto por jogos de poder, a avaliação, da mesma forma, é um processo que responde a interesses econômicos e sociais da classe dominante. Por ser um processo interessado, a avaliação pode compreender diferentes funções (manifestas ou latentes) de acordo com a lógica hegemônica do capital. Segundo o autor Almerindo Janela Afonso (2005), entre as funções mais frequentes da avaliação estão: “a averiguação da competência acadêmica”, “a promoção da competição entre alunos e escolas”, “a relação entre conteúdos e formas de avaliação” e “a seleção e alocação

diferencial dos indivíduos”. Essas características são observáveis no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (SPAECE).

Conforme visto, a avaliação possui diversas funções, estas, por sua vez, podem corresponder a interesses econômicos de caráter neoliberalista. Devido a esse caráter comprometido da avaliação, é necessário compreendê-la: “no contexto das mudanças educacionais e das mudanças econômicas e políticas mais amplas. Aliás, a avaliação é ela própria uma atividade política [...]” (AFONSO, 2005, p. 19). Assim, algumas funções da avaliação ganham maior destaque em determinados períodos históricos justamente porque elas correspondem direta ou indiretamente aos interesses de quem as controlam. Com a ascensão do modelo econômico neoliberalista, o Estado passou a adotar na gestão pública a mesma lógica do mercado. Ou seja, as instituições públicas passaram a assumir a competição, a eficácia, a produtividade e a responsabilização como seus objetivos, adequando-se ao modelo gerencialista, importado da iniciativa privada. Seguindo essa lógica, a educação adota os mesmos princípios de caráter neoliberal, “a avaliação aparece assim como um pré-requisito para que seja possível a implementação desses mecanismos” (AFONSO, 2005, p. 49). Através da figura do “Estado Avaliador”, posta em prática pelas avaliações externas, as escolas realizam o processo de seleção em longo prazo dos indivíduos para o mercado de trabalho, uma seleção nada natural, como afirma Shiroma (2011). Além disso, essa forma de avaliação contribui para a consolidação da lógica mercadológica na educação por incentivar a competitividade e a produtividade dentro do espaço educacional (entre municípios, escolas, professores e alunos).

Nesse contexto, a avaliação não aparece apenas como fechamento do ciclo do processo ensino-aprendizagem, mas uma etapa que orienta todo o processo pedagógico entre a relação professor/aluno, gestão/professor e estado/sociedade (FREITAS, 1995 apud FREITAS, 2014). Pelo controle dos objetivos e das avaliações, os reformadores empresariais, membros da classe burguesa, desejam controlar os métodos e conteúdo do currículo escolar, num dilema:

[...] como liberar um pouco mais de conhecimento para as camadas populares sem abrir mão do controle ideológico da escola, sem correr o risco de eventualmente abrir espaço para as teorias pedagógicas mais progressistas, comprometidas com as transformações da escola para além da versão tecnicista e escola novista. Como, em um quadro de escassez de mão de obra barata, incorporar cada vez mais as camadas populares na escola básica, submetendo-a à preparação para o mercado de trabalho? (FREITAS, 2014, p. 1089).

Nas palavras de Freitas (2014), a resposta para esse dilema é simples: “Ao trabalhador, o básico; às elites, a formação ampla” (p. 1090). E, para garantir que apenas o mínimo de conhecimento chegue às escolas, evitando ideias progressistas, há um forte controle do trabalho do/a professor/a, através da obrigatoriedade de cumprimento das rotinas, bem como da inculcação do ideário burguês, através da formação de professor esvaziada e precária observada nos cursos aligeirados e de caráter mercadológico. Além disso, uma vez que a validação do trabalho do professor se dará através dos resultados das avaliações externas, os currículos reais, levados a

cabo nas salas de aula, passam a ser moldados de acordo com essas avaliações, sob a influência direta dos organismos econômicos internacionais, possibilitando o controle ideológico direto das massas de (futuros) trabalhadores.

Segundo Freitas a escola passa a ser uma,

[...] imitação da organização do trabalho da iniciativa privada, onde o controle do processo recebe atenção privilegiada a partir da padronização e automação das atividades, tornando o trabalhador um apêndice substituível da máquina e seu desempenho monitorado por indicadores de qualidade que, se atingidos, autorizam recompensas definidas e contingentes aos índices (recompensas sociais e financeiras) (FREITAS, 2014, p. 1093).

Ao focar apenas em Português e Matemática, o SPAE-CE segue as orientações dos organismos internacionais, executando no “chão da escola” as diretrizes do ler, escrever e contar como conteúdos necessários para a perpetuação do capital, através da exploração da mão de obra do trabalhador.

Na atual disputa pela escola, os reformadores empresariais da educação ampliaram a função da avaliação externa e deram a ela um papel central na indução da padronização como forma de permitir o fortalecimento do controle não só sobre a cultura escolar, mas sobre as outras categorias do processo pedagógico, pelas quais se irradiam os efeitos da avaliação, definindo o dia a dia da escola (FREITAS, 2014, p. 1093).

Essa padronização e controle ideológico são essenciais para a manutenção da sociedade capitalista e do *status quo* da sociedade conservadora, escravista e burguesa que compõe o Brasil. Afinal, na reprodução do capital não cabe o senso crítico: é necessário cercear a capacidade de reflexão das massas, inculcando nelas o ideário neoliberal de que o capitalismo é a única forma de sociedade humana possível, conformando personalidades a assumir determinados papéis na produção, balizados pela meritocracia. A escola cumpre assim seu papel de legitimação das estruturas sociais capitalistas.

É como se garantir ao aluno o acesso ao básico, redimisse a sociedade de ter promovido a desigualdade social que o vitimou, abrindo-lhe as portas do sucesso, agora, na dependência de seu empenho. Daqui para a frente, depende dele. No entanto, a promoção da pobreza que colocou a ele e seus pais, desde os primeiros anos de vida, em condição de desvantagem social, não é problematizada pelos reformadores. Qualquer referência a isso é considera uma “desculpa para não ensinar” (FREITAS, 2014, p. 1090-1091).

A escola, dessa forma, é elemento-chave na reprodução do capital: nega às camadas populares o acesso ao conhecimento acumulado, garantindo o mínimo conhecimento, estritamente necessário à manutenção da sociedade burguesa. Por meio das avaliações externas, os agentes econômicos internacionais têm acesso direto à formação da mão de obra. O currículo não é neutro: carrega em si a ideologia das classes dominantes.

Considerações finais

Percebeu-se que os sistemas de avaliação, tanto nacional como SAEB quanto o estadual como SPAECE, foram criados com o objetivo de regular as políticas públicas, a elaboração dos currículos, a prática pedagógica docente e até o processo de ensino-aprendizagem dos discentes, pois são os resultados desses testes que definem os rumos da educação básica no Brasil, sendo responsável pelo financiamento das redes de ensino.

Por conseguinte, o currículo é uma construção social e reflete a ideologia dos grupos sociais que estão no poder. É através das avaliações que o currículo é moldado, lançando um olhar para cada etapa de escolaridade e das modalidades de ensino. O currículo não é estático, pelo contrário, ele foi e continua sendo construído com a noção de que, na sociedade burguesa, o currículo é artefato de dominação. Aprendemos que a pergunta importante não é “quais conhecimentos são válidos?”, mas sim “quais conhecimentos são *considerados* válidos?”. Assim, o currículo é território contestado, disputado. O currículo é relação de poder, pois influencia como a sociedade se organiza.

Dessa forma, o conjunto de informações coletadas pelo SPAECE permite diagnosticar a qualidade da educação pública em todo o estado do Ceará. Os resultados por aluno, turma, escola, município e credes permite o controle minucioso do currículo no Estado, através de políticas públicas educacionais voltadas à formação dos professores, moldando suas práticas pedagógicas nas escolas estaduais e municipais. O SPAECE tornou-se um instrumento essencial para adequar o currículo, tendo como baliza as necessidades de formação

de trabalhadores no capitalismo hodierno, responsabilizando o aluno e o professor pela própria aprendizagem e o futuro trabalhador pela sua formação e pelos resultados alcançados no seu posto de trabalho.

O objetivo do SPAECE não é uma educação de qualidade ou o acesso ao conhecimento amplo, não é o acompanhamento em vistas da melhoria da educação de acordo com os interesses do público atendido nas escolas públicas. Não há uma eliminação da exclusão: o que o SPAECE instiga é a criação de novos mecanismos de hierarquização e novas formas de exclusão diluídas ao longo do processo de escolarização e da vida social. Esvaziando o currículo, padronizando a prática pedagógica docente e alienando o processo de ensino-aprendizagem, que está envolto numa rotina repetitiva de memorização de descritores com o intuito de alcançar competências e habilidades preestabelecidas pelo currículo padronizado, afastando qualquer diversidade de conhecimento dentro da educação escolarizada.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. 3. ed. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.

ALTMANN, H. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 77-89, jan./jun. 2002.

APPLE, M. Currículo e poder. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 46-57, jul./dez. 1989.

APPLE, M; WEIS, L. Vendo a educação de forma relacional: classe e cultura na sociologia do conhecimento escolar. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 19-34, jan./jun. 1986.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014.

LIMA, A. C. **O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) como expressão da política pública de avaliação educacional do Estado**. 2007. 261 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Sociedade) – Mestrado Acadêmico em Políticas Públicas e Sociedade, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Universidade Estadual do Ceará, 2007.

PINTO, G. A. **A organização do trabalho no século XX**: taylorismo, fordismo e toyotismo. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SHIROMA, O. E.; MORAES, M. C.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, A. R. da.; BRITO, L. H. de. A crise do capital e o projeto neoliberal na base das diretrizes para educação a partir da década de 1990. In: NOVAES, M. A. B. de. et al. (Org.). **Educação, Estado e Políticas Públicas**. João Pessoa: Ideia, 2019. p. 19-33.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. Brasília: UNESCO, 2010.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos**. 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 05 set. 2019.

OS JOGOS EM SALA DE AULA: POSSIBILIDADES REAIS

José Anderson Costa Gomes
Verônica Maria de Araújo Pontes

Antes do play

Uma das maiores problemáticas que se levanta em sala de aula, a nosso ver, não tem teor puramente teórico, estando muito mais ligada à capacidade do professor em prender a atenção dos alunos ao conteúdo a ser ensinado. Esta capacidade está vinculada à habilidade de planejar e ser criativo nas metodologias a serem aplicadas, sendo imprescindível que o professor primeiramente tenha domínio do conteúdo, visto que na maioria das vezes o professor só se sente à vontade para inovar e utilizar tecnologias digitais quando tem domínio do conteúdo assim como conhecimento quanto ao recurso, para que ele – o docente – transponha as fronteiras do livro didático a partir de situações que melhor se aproximem da realidade vivida pelo aluno e faça uso de recursos que prendam a sua atenção.

O uso de tecnologias digitais nas aulas e, em especial, o uso dos jogos digitais neste contexto, não é uma prática de muitos docentes, visto que muitos ainda não estão cientes de como fazer o melhor uso dessas ferramentas. De fato, estudos voltados a esta temática ainda são um tanto incipientes, iniciais, mas por consideramos sua relevância dentro da formação educacional nos dias atuais, foi esta escolha que fizemos no intuito de inter-relacionar os jogos digitais à prática docente.

Ao utilizar um jogo com véis educativo, por exemplo, o professor pode levar os alunos a compreenderem modos de vida, valores e comportamentos sociais de uma sociedade em determinada época e espaço, sem esquecer, é claro, a condição de ser também uma construção com determinado sentido estético. Mas de uma forma geral, e diante das escolhas acertadas, o professor poderá comparar períodos históricos e chegar a conclusões sobre rupturas e permanências de práticas sociais e valores na sociedade atual.

Por outro lado, também cabe ao professor orientar os alunos para que analisem os fatos criticamente. Os alunos deverão saber identificar deturpações históricas, analisar a produção, a intencionalidade da criação, a representação do real ou a ficção, a ideologia presente, entre outros conhecimentos. É necessário, transcender a ilustração e desconstruir estratégias de persuasão e manipulação.

Para alguns, falar sobre jogos voltados para a educação é falar de algo que é incompatível, visto que os jogos têm como sua principal característica o lúdico, o que muitas vezes não é visto como viável em níveis de ensino como o nível fundamental e médio, deixando assim a ludicidade apenas para o ensino infantil. No entanto, esta visão limitada de jogos e suas possíveis contribuições para o processo de ensino é desmistificada por alguns autores, como Arruda (2011), Petry (2016) e Alves (2015), que afirmam que os jogos podem ser utilizados como forma de ensino até mesmo com adultos.

Segundo Alves (2015), a relação entre games e aprendizagem está ligada à concepção que temos sobre aprendizagem.

Se definirmos a aprendizagem como “processo por meio do qual conhecimento, valores, habilidades e competências são adquiridos ou modificados como resultado de estudo, experiência, formação, raciocínio e observação”, podemos fazer uma relação direta com o *game* à medida que podemos promover experiências que geram respostas emocionais por meio do uso dos elementos dos *games* [...] (ALVES, 2015, p. 54-55).

Podemos então perceber que o uso dos jogos como possibilidade de aquisição e ampliação de conhecimentos é possível desde que os devidos objetivos estejam bem estabelecidos para aquele momento, visto que há jogos que podem não condizer com a intenção do docente. Não queremos assim colocar o *game* e/ou o *gamification* como o melhor recurso para o processo de ensino/aprendizagem ou a solução dos problemas da educação, visto que este não substitui os demais recursos existentes, mas como um recurso importante e utilizável no processo ensino-aprendizagem.

No tocante à metodologia e objetivos deste trabalho, trata de uma análise documental na qual buscou-se perceber como o jogo pode contribuir no processo de ensino. A pesquisa foi iniciada com revisões bibliográficas baseadas em livros e artigos que tratam de: tecnologia educacional, jogos, jogos digitais e sua relação com o ensino e seus desdobramentos, levado em consideração o que os autores relatam sobre os usos dos jogos no processo educativo e suas possíveis contribuições para o processo de ensino.

Com base nas leituras realizadas percebemos que antes de falarmos sobre as suas contribuições, primeiramente

seria necessário entendermos o que podemos e/ou devemos entender como jogos, para só assim, podermos entender as possíveis contribuições destes para o processo de ensino-aprendizagem.

Apertando o play

Para uma melhor compreensão do que é *gamification*, vimos como necessário recorrer a uma discussão primeiro sobre o que vem a ser jogo, para a partir de uma definição do objeto jogo podermos entender como ocorre o *gamification*.

Embora os jogos em sua definição de senso comum sejam considerados como apenas uma brincadeira sem função alguma educativa, vários autores demonstram em suas pesquisas que estes têm um teor educativo e que as pesquisas nesta área embora sejam recentes, apresentam, nos últimos anos, um grande crescimento no número de pesquisadores que estão debruçados em suas investigações, buscando cada vez mais entender como se dá esta relação entre os jogos e a prática de ensino.

Alves (2015) afirma que o jogo é mais antigo que a cultura, já que a cultura necessita de fatores humanos e sociais, e o ato de jogar, brincar pode ser percebido nos animais, principalmente os filhotes que se mordem de uma maneira controlada para que não venham a machucar o outro, demonstrando de certa maneira uma aprendizagem quanto ao controle e conhecimento quanto à sua própria força; e ao olharmos por este ângulo podemos perceber o jogo como manifestação biológica.

Em uma busca por perceber o pensamento filosófico de jogo, Petry (2016) afirma que o precursor deste pensamento é Heráclito que era um defensor dos jogos como sendo um elemento mais importante que a administração e a política. Após Heráclito, outros filósofos refletiram sobre os jogos, dentre tantos podemos destacar contribuições de Pascal, Kant, Schiller, Huizinga, Heidegger, Callois, Fink e Gadamer.

Já Alves (2015) relata que a psicologia e a filosofia são as áreas que buscam entender a função do jogo em nossas vidas levando em consideração a sua função biológica, entretanto a autora afirma que são muitas as divergências entre os pesquisadores e que há 3 (três) teorias mais frequentes: a descarga de energia em abundância, a satisfação em imitar e a necessidade de distensão.

Segundo Alves (2015), estas teorias têm seu ponto de partida em comum, que é a ligação entre jogador e jogo, que vai além do próprio jogo. Como neste trabalho temos a intenção de analisar as contribuições dos jogos para a aprendizagem, teremos então como orientação a teoria de que o jogo tem a função de preparar o sujeito para em um momento posterior colocar em prática o que aprendeu jogando, o que nos faz perceber o jogo como um contribuinte para o processo de aprendizagem nas diversas culturas.

Compreendemos então que o jogo não representa algo novo para nossa sociedade, mas sim um objeto cultural que se tornou multifacetado a partir da cultura digital e que contribui de maneira mais rápida para a entrada no círculo mágico e fictício por parte do jogador, tendo em vista que os jogos digitais permitem ao sujeito uma imersão em ambientes, situações e vivências que não seriam possíveis no mundo real, social.

Para Petry (2016), ao falarmos de jogos e, em especial, os jogos digitais, estamos fazendo referência a novos objetos de uma cultura e uma sociedade designadas pós-modernas, visto que surgem no contexto da computação. Esse tipo de jogo é um objeto digital da cultura pós-moderna, com possibilidade não apenas participar da cultura, mas, sobretudo, ressignificá-la, fato este que o deixa tão enigmático e de difícil compreensão, por estarmos em uma época marcada pela rapidez na veiculação de informações, o que por muitas vezes faz como que o jogo seja assimilado e difundido levando em consideração o senso comum, o que o faz portador de diversas possibilidades de conceituações, pois esta rápida apropriação do termo jogo digital por parte da linguagem informal o deixa sem definições bem estabelecidas.

Para Petry (2016), um dos fatores que dificulta a definição do que venham a ser os jogos digitais são as suas características interdisciplinares, sabendo que no sentido prático, os jogos digitais vão além das disciplinas, visto que em sua construção tem seu caminho trilhado no diálogo entre diversas áreas do conhecimento na busca de ser capaz de suprir as necessidades de um certo público.

Por se tratar de um objeto cultural e digital como características interdisciplinares, é que se torna difícil conceituar o jogo digital de forma clara e objetiva, visto que qualquer definição do termo seria limitada, estando condicionada a apenas alguns aspectos, disciplina ou perspectiva o que colocaria em risco a pujança do conceito.

Então, com base nestas problemáticas que circundam a definição do termo, há entre muitos pesquisadores uma preocupação em perceber dentro das mais distintas definições aplicadas ao jogo digital o que há em comum entre estas

para que assim, tenhamos uma espécie de tabela comparativa do que é ou não é um jogo digital.

Segundo Petry (2016), uma das características comuns nas definições acerca do que seja um jogo é a de que seja constituído por um sistema que envolve o jogador, que por sua vez realiza escolhas que darão ao jogo novas possibilidades de enredos e ou finais. O autor afirma ainda que podemos considerar que um jogo é uma atividade que segue regras, algumas explícitas, já expostas desde o início do jogo, outras implícitas, que podem ou não estar ligadas diretamente no desenrolar do jogo.

Quando aproximamos os jogos com os processos educativos, é imprescindível levar em consideração que embora para muitos o jogo seja visto apenas como atividade lúdica, este tem seus elementos comuns à vida humana, o que nos dá possibilidades de pensar o jogo como um instrumento de ensino não somente para crianças, mas para os seres humanos em todas as suas fases da vida.

Uma característica do jogo é o ato de liberdade, e segundo Alves (2015) e Petry (2016), esta é sua primeira característica. Alves (2015) afirma que Heidegger foi o primeiro filósofo a evidenciar a liberdade como uma característica fundamental no ato de jogar, então o que acontece no jogo deverá ser imprevisto ou casual, baseado em normas não mecânicas, no qual o jogador tenha a liberdade de escolher caminhos mesmo que dentro das regras. Caso essa escolha não seja permitida não é jogo, este ato de entrada no jogo é chamado por Huizinga (2000) de entrada no círculo mágico.

Huizinga (2000) faz uma definição do que está entre a realidade e o jogo, chamando este espaço de círculo mágico,

que é a delimitação entre a atividade do game e a realidade vivida. Para melhor entendermos esta definição, Alves (2015) exemplifica relatando situações como ir a um estádio assistir seu time jogando e jogar vídeo game, situações estas que nos fazem perder a noção do tempo, esta é uma das características do círculo mágico, o qual pode ser percebido como uma barreira entre o jogo e a realidade.

Podemos então pensar o círculo como uma fuga da realidade, pois embora alguns pesquisadores retratem o jogo como um espelho da realidade o jogo tem regras próprias, que muitas vezes não condizem com as da realidade e que, além disto, geram alguma aprendizagem para o jogador.

Dessa forma, quando o sujeito torna-se jogador e imerge neste círculo mágico, ele se desprende de situações cotidianas que por sua vez podem até ser angustiantes, e então entra em outro mundo, no qual ele pode quebrar regras, viver o fantástico e até fugir – momentaneamente – do mundo real. É importante lembrar que embora o sujeito ao entrar no círculo se desprenda de sentimentos, ele leva consigo seus conhecimentos que por muitas vezes o ajudam na resolução de conflitos existentes nos jogos, no direcionamento de suas escolhas, no entendimento de algumas regras e outras situações possíveis neste espaço, porém em seu retorno à realidade ele traz consigo experiências – não reais, mas que poderão fazer sentido na realidade – assim como os significados.

Como já dito anteriormente, os jogos em sua essência não é algo novo, e por isso podemos vê-los como objeto cultural muito potente, visto que com o passar do tempo vêm assimilando influências das mais variadas culturas e até mesmo da cultura digital, no qual o jogo digital é marcado por

sua característica de juntar em um único recurso, o que antes víamos de forma isolada (cinema, teatro, literatura, pintura e desenho).

Não obstante a característica lúdica do jogo digital, devemos percebê-lo como fruto de uma criação, que por sua vez tem suas intenções e finalidades. Petry (2016) levando em consideração as possíveis intenções dos criadores de jogos assim como a intenção de seus usuários, divide os jogos em: jogo como entretenimento, jogo como brinquedo, jogo como histórias/narrativas, jogo como situar-se fora do controle, jogo como objeto educativo, jogo como sentimento de comunidade, jogo como (psico)terapia, jogo como agente (ator) para mudança de comportamento e opinião pública, jogo como expansão do universo do consumo e jogo como propaganda e *merchandising*. Embora o autor exponha todas estas possibilidades, para este trabalho nos deteremos apenas a 3 (três) delas: entretenimento, histórias/narrativas e como objeto educativo.

O jogo como entretenimento é marcado pela interação entre o jogador e o jogo. O jogo digital agregou características de outros recursos tecnológicos, como o cinema, a televisão e a literatura, porém de uma forma mais interativa em que esses recursos não permitem a intervenção dos seus usuários. Esta interação entre jogador e jogo é marcada pelo círculo mágico, no qual o jogador imerge neste mundo que o jogo propõe, fazendo com que interaja diretamente com o desenvolvimento no jogo, envolvendo-se ao ponto de sentir a necessidade de saber mais sobre o jogo. Assim, o jogo digital passa a dar uma nova roupagem à natureza do entretenimento, tendo em vista a aproximação entre o sujeito e a história.

O jogo como histórias/narrativas é marcado pela capacidade de contar histórias e é capaz de fazer com que o sujeito participe de maneira interativa na narrativa de forma a poder interferir no decorrer do jogo. Em alguns jogos esta intervenção pode ser em maior grau do que em outros, podendo chegar a interferir não só no desenrolar do jogo, mas também em seu final. Os jogos digitais que contêm narrativas podem admitir que cada jogador tenha a possibilidade de vivenciá-las de uma forma diferenciada de acordo com as suas escolhas no decorrer do jogo.

Embora os jogos em sua concepção primeira não sejam um objeto educativo de maneira formal, podemos perceber que traz suas contribuições para com os processos de aprendizagem, já que os jogos afloram a curiosidade e uma consequente busca por mais informações sobre eles, em especial os que apresentam características narrativas e de contextos históricos, pois os jogadores sentirão a necessidade de estudar mais sobre o período em que o jogo retrata para que possa entender melhor o que está ocorrendo, assim como possa também montar estratégias de jogo. E embora este conhecimento adquirido seja com pretensões de entretenimento, este também poderá ser usado em situações que vão além dessa atividade.

Agora como já sabemos o que caracteriza um jogo, podemos então iniciar nossa discussão sobre o que é o *gamification* e como ele pode auxiliar no processo de ensino-aprendizagem.

No Brasil o conceito de *gamification* ainda é bem recente e ainda não tem uma tradução oficial do termo, já que o mais próximo que podemos encontrar é uma versão aportu-

guesada que é a gamificação, que não pode ser considerada como tradução pois o termo game não é traduzido para jogo, portanto neste trabalho escolhemos o termo *gamification*, pois este é o mais usado nos materiais nos quais nos referenciamos.

Segundo Alves (2015), a primeira vez que o *gamification* foi praticado foi em 1912 quando uma marca de biscoitos colocou brinquedos dentro de suas embalagens como o intuito de aumentar suas vendas criando uma conexão entre o alimento e o ato de brincar – jogar. Vale ressaltarmos que esta prática embora hoje seja considerada como um início do que hoje conhecemos como *gamification*, na época não teve esta intenção – ser chamada ou considerada um *gamification*, entretanto tornou-se referência do ato, e que foi sendo disseminado durante há pouco mais de um século desde que aconteceu a primeira vez.

A segunda grande marca para o *gamification* foi em 1980 com a criação de um jogo on-line, que foi a primeira vez em que os sujeitos puderam interagir com o jogo utilizando um recurso digital, porém atualmente o criador deste jogo ao se referir ao que era o *gamification* naquela época, diz que era simplesmente o ato de transformar algo em jogo. No entanto, com o passar do tempo, iniciou-se uma busca por perceber quais fatores tornam as coisas divertidas e geram aprendizagem.

Alves (2015) afirma que apenas em 2003 o termo *gamification* surge como o conhecemos hoje, e é atribuído ao programador inglês Nick Pelling que, na década de 60, funda uma consultoria com o objetivo de incentivar o *gamification*, porém a empresa não tem muito sucesso, a partir de então esta área começa a ganhar adeptos de forma mais rápida. Entretanto, apenas em 2011 é que o conceito começa a ama-

durecer e então, começam a aparecer comprovações de que o *gamification* tem eficiência na categoria de aprendizagem diversificada.

Diante das várias definições de *Gamification* disponíveis na obra sobre tal tema, achamos mais adequada para esta pesquisa a concepção de Karl Kapp (*apud* ALVES, 2015, p. 26) que diz: “*gamification* é a utilização de mecânica, estética e pensamento baseados em games para engajar pessoas, motivar a ação, promover a aprendizagem e resolver problemas”. A escolha desta definição se deu por a mesma ser ampla e agregar o que outras definições acabam por deixar em segundo plano, assim como por considerar o *gamification* como engajador e proporcionador de aprendizagem.

Podemos então perceber que o ato de dar características de jogos ao que não é jogo é apenas umas das características do *gamification*, pois este ato isolado segundo Alves (2015) não pode ser considerado visto que, para ser *gamification*, além destas propriedades citadas anteriormente, deve estar ligado à intenção dos produtores assim como de seus consumidores que devem estar imersos no círculo mágico que os jogos proporcionam.

É importante lembrar que não é apenas atribuir pontuações, mudanças de níveis, fases ou qualquer outro tipo de estratégias voltadas apenas para uma resposta quantitativa ao jogador que vai tornar sua estratégia atraente, daí a necessidade de inicialmente entender o que é jogo, para só depois entendermos o que é o *gamification*.

Alves (2015) reforça definindo o *gamification* como o pensar sobre uma atividade cotidiana e convertê-la em uma atividade que contenha elementos do jogo, neste caso

a autora refere-se a um jogo no qual se reproduzia situações cotidianas no trânsito, mas que podemos adaptá-las com facilidade a outras possibilidades sem retirar seu sentido nato.

Assim, podemos então afirmar que pensar o jogo é com base em algo – conteúdo disciplinar, situação cotidiana, problemas diversos e outros – e com base nesta situação criar mecanismos de jogos – competição, cooperação, regras, premiações, narrativas e outras – que objetivem integrar o sujeito àquela atividade de forma a gerar motivação para que continue de uma maneira prazerosa e que ao fim de sua realização haja aprendizagem.

Outro ponto que aproxima os games e os docentes é que ambos são baseados na psicologia educacional, ou seja, os jogos fazem o que há muito tempo os professores já fazem, porém de uma forma mais dinâmica e atrativa aos alunos, uma grande exemplo disso são os *feedbacks* que o professor proporciona aos alunos ao fim das correções de suas avaliações, que podem ser comparados aos pontos necessários para passar de fase, entretanto, no jogo o aluno poderá perceber sozinho onde foi seu erro e em uma próxima jogada já ter outra estratégia a partir dos conhecimentos adquiridos tanto em fases anteriores como em situações indesejadas – *game over*.

A diversão é o ponto chave dos jogos, pois é ela que nos faz imergir no círculo mágico e não querer parar de jogar, mesmo quando perdemos por várias vezes seguidas, sendo muitas vezes o estímulo para a nova rodada do jogo, com a possibilidade de ter mais chances de conseguir êxito desta vez, já que conhecemos parte do jogo e sabemos onde devemos ter mais cuidados ou até mesmo evitar o que ocasionou nosso erro na partida anterior.

Portanto, o *gamification* não é apenas o ato de transformar uma ação em jogo, e sim aprender a partir dos jogos, buscando elementos que venham a aprimorar o engajamento entre o sujeito e a atividade, porém precisamos diferenciar simulações de *gamification*, pois enquanto as simulações têm como sua função primeira criar uma situação real com a intenção de treinamento, o *gamification* leva em consideração a diversão como possibilidade de aprendizagem.

Finalizando a partida

Não pretendemos aqui padronizar ou limitar o que é ou não um jogo, mas sim nos ajudar a descartar o que pode vir a não ser um jogo, entretanto devemos levar em consideração que nem todos os jogos possuem todas as características citadas anteriormente o que não os tira da classificação de jogo, e com base nesta discussão percebermos o que o jogo e a sala de aula têm em comum e como podemos utilizar os jogos a serviço do processo de ensino-aprendizagem e das nossas aulas.

Quando aproximamos os jogos com os processos educativos, é imprescindível levar em consideração que embora para muitos o jogo seja visto apenas como atividade lúdica, este tem seus elementos comuns à vida humana, o que nos dá possibilidades de pensar o jogo como um instrumento de ensino não somente para crianças, mas para os seres humanos em todas as suas fases da vida incluindo situações de aprendizagem com adultos em sala de aula.

Quanto mais o processo educativo for estimulante e proporcionar prazer e entusiasmo melhor a aprendizagem

acontecerá. Fazer do jogo um dos recursos tecnológicos capazes de promover a aprendizagem de forma lúdica e envolvente será um marco para os que acreditam na interação efetiva e ativa do aluno com o conhecimento e na construção da aprendizagem com os protagonistas desse processo: professor e aluno.

REFERÊNCIAS

ALVES, Flora. **Gamification**: Como criar experiências de aprendizagem engajadoras. Um guia completo: do conceito à prática. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: DVS, 2015.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. **Aprendizagens e jogos digitais**. Campinas: Alínea, 2011.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

PETRY, Luís Carlos. O conceito ontológico de jogo. *In*: ALVES, Lyn; COUTINHO, Isa de Jesus (Org.). **Jogos digitais e aprendizagem**: Fundamentos para uma prática baseada em evidências. Campinas, SP: Papiros, 2016.

OS SABERES DOCENTES NA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO: A VISÃO DE GRADUANDAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FAFIDAM¹⁸

Carla Gardênia da Silva Melo
Francisca Michele de Oliveira
Inhana Gomes da Silva
Sandra Maria Soeiro Dias

Considerações iniciais

O professor ao longo de sua trajetória se apropria de saberes diversos, seja através da formação inicial ainda na universidade, em suas práticas em sala de aula ou por intermédio de sua formação continuada. Desta forma, nos apropriamos das reflexões de Tardif (2002) e Pimenta (1999), que nos apresentam os seguintes saberes docentes: profissionais, curriculares, disciplinares, pedagógicos e experienciais.

No decorrer do processo formativo do Pedagogo são oportunizadas diferentes experiências que podem se configurar em saberes docentes. Contudo, foi por meio da apropriação da revisão bibliográfica obtida enquanto estudantes da disciplina “Trabalho e Docência”, do Curso de Pedagogia, da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM), que encontramos caminhos discursivos com os elementos e características dos saberes docentes na formação inicial.

Por isso, corroboramos com a ideia de que “a formação deve estimular uma perspectiva crítico reflexiva, que for-

18 Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, campus da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

neça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada” (NÓVOA, 1991, p. 13). É na formação inicial que podemos fomentar caminhos discursivos que alimentam a construção da identidade do Pedagogo, retroalimentados pela diversidade de experiências construídas no processo formativo em ação participativa. É neste caminho que encontramos algumas problematizações, tais como: de que maneira os saberes docentes são vivenciados pelos graduandos ainda na formação inicial? Será que o licenciando consegue vivenciar todos os saberes docentes de forma integral através de sua formação inicial?

Assim, esta pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa, sendo realizada a partir de procedimentos bibliográficos e pesquisa-ação, no qual expõe elementos coletados nos estudos teóricos e nas observações participantes durante diferentes caminhos formativos que elencamos para dialogar e discutir no artigo. Tais percursos metodológicos estão alinhados aos nossos objetivos de discutir sobre os saberes docentes na formação inicial do Pedagogo e identificá-los em sua trajetória de formação inicial, encontrando análises reflexivas para a construção da identidade do Pedagogo.

O artigo está dividido em seções de revisão teórica acerca dos estudos de Tardif (2002), Pimenta (1999), Gauthier (2006), dentre outros que fundamentam a presente pesquisa, visto que os mesmos tratam dos saberes docentes, alinhando as observações coletadas em diferentes experiências ocorridas durante o curso de Pedagogia. Além do mais, o capítulo teórico tem na apresentação das seções as reflexões dos procedimentos elencados a partir dos seguintes tópicos:

saber profissional, saber disciplinar, saber curricular, saber pedagógico e saber experiencial, sempre amparados nas experiências vivenciadas no curso de Pedagogia.

Os saberes docentes

O saber docente é composto por várias tipologias de saberes, sendo eles de ordem profissional, disciplinar, curricular, experiencial e pedagógico. Porém, antes de definirmos o termo saber docente, faz-se necessário explicar tal expressão, onde saber/es diz respeito aos conhecimentos sobre uma questão, um problema, disciplina e/ou ciência. Tardif (2002) compara os saberes a estoques de informações que estão disponíveis na sociedade e são produzidos e transformados por ela. Enquanto o termo docência refere-se ao domínio de conhecimentos específicos sobre uma determinada área, a relação existente entre docentes e saberes não se reduzem a uma mera transmissão dos conhecimentos existentes.

Desta forma, com o intuito de definir o que é saber docente, Tardif (2002, p. 36) nos diz que “pode-se definir [...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Ou seja, o saber pode ser compreendido como algo diverso e complexo, pois se transforma a todo o momento.

Assim, buscando os objetivos traçados neste artigo, trataremos a seguir definições acerca os saberes docentes elencados por diferentes fontes de pesquisa articuladas às observações diretas, e reflexões destes saberes vivenciados por pedagogas em formação.

O saber profissional

Entre os saberes docentes elencados por Tardif (2002, p. 36) está o saber da formação profissional, visto que na concepção do autor “pode-se chamar de saberes profissionais o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores”. Isto é, são aqueles advindos a partir da formação acadêmica no ensino superior, seja ela inicial e/ou continuada. Apontando ainda que “é bastante raro ver os teóricos e pesquisadores das ciências da educação atuarem diretamente no meio escolar, em contato com os professores” (TARDIF, 2002, p. 37).

O saber profissional constitui o status da profissão docente, no qual qualifica a construção do exercício profissional a partir de uma formação composta por atividades teóricas e práticas da atuação. Podemos afirmar que a diversidade de experiências vividas em todo o curso de Pedagogia são princípios construídos para qualificar o saber profissional, apesar de acreditarmos que poderiam ser mais bem articuladas durante o curso.

Refletindo acerca deste saber no curso de Pedagogia, percebe-se que é vivenciada uma ordem cronológica das disciplinas organizadas em três etapas, sendo elas: fundamentos teóricos da educação¹⁹, específicas da profissão²⁰, e estágios²¹. Tais disciplinas, com suas aplicações, constituem a construção teórica e prática para a profissão.

19 Disciplinas como: Fundamentos da Educação Infantil ofertada no 3º semestre e Fundamentos da Educação Especial ofertada no 4º semestre.

20 Os ensinamentos de Português, Matemática e Geografia são ofertados no 5º semestre, enquanto os ensinamentos de História e Ciências da Natureza no 6º semestre.

21 Estágios supervisionados, totalizando três obrigatórios nas áreas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Gestão Educacional, todos eles ofertados no 6º, 7º e 9º semestre, respectivamente. Além destes, ainda é ofertado o estágio IV optativo, no qual o graduando pode fazê-lo como área de aprofundamento nas áreas de Educação Especial, Trabalho e Educação, Tecnologia da Informação e Comunicação ou Arte e Educação.

A organização temporal e cronológica que ocorrem tais disciplinas, ainda se constitui como um entrave, quando entendemos a aplicação do profissional para a sociedade. Primeiro que o espaço da Educação Básica é validado por meio da escola como o lugar do exercício da profissão, ainda não concretizando experiências acerca da profissionalização do Pedagogo em outros espaços institucionais²².

Segundo, considerando ainda a escola como lugar principal da atuação docente, as experiências de pesquisa e aproximação concretizam tardiamente as diferentes dimensões dos saberes da didática-curricular e pedagógico, pois apesar das visitas às escolas serem constantes, ocorrendo desde o início do curso para realização de pesquisas, o contato na escola ainda é muito direcionado somente para a observação da prática docente, no qual somente a partir do 6º semestre é que tais experiências são oportunizadas através do estágio, o que nomeamos comumente como “dar aula”.

Desta forma, compreendemos que o saber profissional poderia ser mais bem articulado no currículo do curso de Pedagogia, no qual a ordem cronológica em que ele é posto pode ser (re)pensado, visto que as experiências de “dar aula” poderiam ocorrer não somente no último terço do curso, mas já nos primeiros semestres.

Compreendemos também que os três eixos disciplinares mencionados anteriormente devem estar interligados, pois, por mais que trilhem uma ordem, estes devem estar ar-

22 O Projeto Lei nº 6.847/17 prevê em seu Art. 2º que os Pedagogos são “os profissionais portadores de diploma de curso de graduação em Pedagogia, para exercerem a docência, bem como atividades nas quais sejam exigidos conhecimentos pedagógicos (...)” parágrafo único: as atividades profissionais do Pedagogo podem ser realizadas em instituições de ensino públicas ou privadas de educação, bem como em instituições culturais, de pesquisa, ciência e tecnologia e, ainda, de ensino militar” (BRASIL, 2017, p. 1). Assim, subentende-se que existem outros campos nos quais o pedagogo pode atuar como os espaços não-escolares.

ticulados em todo o processo de formação inicial. Pensando nisso, o currículo deve ser desenvolvido com a ideia de possibilitar ao licenciando, por exemplo, utilizar os conhecimentos das disciplinas de fundamentos da educação nas disciplinas específicas, bem como estas nos momentos práticos vivenciados no estágio. Em contrapartida, “os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas, isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem” (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 6). Além de disciplinas sem conexão, muitas vezes ainda ocorre a problemática de desenvolverem currículos formais com atividades que demonstram uma ideia irreal e sem nexo da realidade das escolas (PIMENTA, 1999).

Esta análise é uma construção geral sobre o lugar específico que vivemos a formação profissional da profissão: o curso de Pedagogia na universidade. As diferentes conjunturas sociais que configuram a profissão do Pedagogo também são vertentes que ainda podem ser analisadas, tais como: gênero, salário, condições de trabalho, concepções e a continuidade formativa.

O saber disciplinar e do conhecimento

O saber disciplinar é um saber mais específico, sendo compreendido por Tardif (2002, p. 38) como “os diversos campos do conhecimento, aos saberes que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos”. Isto é, refere-se ao conjunto de conteúdos e conceitos que norteiam as diversas áreas do conhe-

cimento, como, por exemplo, matemática, história, ciências, literatura, etc., que são transmitidos nas diversas instituições de ensino, como as universidades, faculdades, escolas. À luz do pensamento de Gauthier (*et al.*, 2006), ao ser citado por Ribeiro (2012, p. 02), define este saber como “aquele produzido pelos pesquisadores nas diversas áreas do conhecimento, conceitos e métodos relativos a uma disciplina”.

É imprescindível que o professor conheça e domine a disciplina que irá ministrar, pois é inviável conduzir uma aula «sem dominar os ingredientes que compõem a história, fundamentação teórica, carga sociológica, filosófica e política da disciplina que será ministrada» (RIBEIRO, 2012, p. 06). Por isso, nós, enquanto graduandas do curso de Pedagogia, reconhecemos a importância de o professor ter conhecimento sobre o que vai lecionar; tendo em vista que o processo educativo não pode ser feito de qualquer forma, pois na concepção de Freire (1996, p. 61) “a educação é forma de intervenção no mundo”.

Acreditamos que para ensinar é necessário saber o conteúdo disciplinar junto aos demais saberes que compõem o exercício da docência, sendo válido ressaltar que o ato de ensinar não se resume a mera transmissão de conhecimento, mas sim deve-se criar oportunidades para que o indivíduo possa produzi-lo ou construí-lo, já integrando às ideias proferidas por Freire (1996, p. 27).

Pensando nisso, no curso de Pedagogia da FAFIDAM são ofertadas disciplinas obrigatórias voltadas para os ensinamentos, tais como: português, matemática, ciências da natureza, história e geografia; porém, através de nossa experiência, acreditamos que as mesmas não são suficientes e não oportunizam um aprofundamento na área. A polivalência da atuação do Pedagogo nos anos iniciais do Ensino Fundamental

ainda é limitada no aprofundamento do conteúdo das diferentes áreas de atuação específica. Isso acaba sendo postergado para o exercício do cotidiano do profissional, aspecto este muito presente nos saberes da experiência.

O aprofundamento teórico e prático de cada saber específico e disciplinar ainda é uma ressalva a ser garantida em nossa realidade. Os professores na universidade enfrentam dois obstáculos: a formação específica na área disciplinar e a carga-horária da disciplina. Isso reverbera na qualidade formativa que os saberes disciplinares exigem no exercício profissional. Em consonância disso, acreditamos que existe ainda limitações ao consolidar os conhecimentos e conteúdos específicos para a atuação do Pedagogo, e ainda estes estarem intrinsecamente alinhados com os percursos próprios do exercício profissional da docência. Aprender os conhecimentos de números racionais e sua aplicação em uma turma de 5º ano ainda é algo que não é consolidado durante o curso, por exemplo.

O saber curricular

Durante sua vida profissional, os professores, além de apropriar-se dos saberes disciplinares, necessitam traçar a construção crítica e reflexão acerca dos saberes curriculares, que, de acordo com Tardif (2002, p. 38), “estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita”.

Para além da especificidade curricular de cada disciplina, que traz o enfoque do saber disciplinar, o saber curricular constitui variadas formas construídas nas instituições educacionais, que se materializam nas escolhas e percursos para socializar os conhecimentos construídos na humanidade. Como afirma Gauthier (*et al.*, 2006, *apud* RIBEIRO, 2012, p. 07) “a escola seleciona e estrutura um conjunto de conteúdos redigidos em um ementário, com objetivos, conteúdos e métodos que serão operacionalizados pelos professores com atenção a um programa escolar”.

Assim, cada instituição educacional constrói historicamente caminhos para definir artifícios curriculares que considerem mais condizentes com as suas necessidades locais e globais. Pensando nisso, compreendemos que as disciplinas como Didática Geral²³ e Teorias e Práticas do Currículo²⁴ apresentam em suas ementas ideias que corroboram com o presente saber.

A disciplina de Didática Geral apresenta concepções e práticas, articuladas à dimensão curricular, enquanto que a disciplina de Teorias e Práticas do Currículo traz aos licenciandos “os paradigmas curriculares face às tendências e teorias educacionais; fundamentos da organização curricular [...]; a construção do currículo escolar, do planejamento e avaliação” (UECE, 2014, p. 91).

Em consonância do que é apresentado pelas ementas, podemos mencionar que ambas disciplinas reverberam uma lacuna conceitual e prática sobre a dimensão do currículo. Os limites criados são produto das bases de enfrentamento que vivemos na universidade: disciplinas reduzidas em sua ex-

23 Disciplina ofertada no 4º semestre no curso de Pedagogia da FAFIDAM.

24 Disciplina ofertada no 7º semestre no curso de Pedagogia da FAFIDAM.

ção de carga-horária, limitação em cumprir a carga-horária exigida, sobrecarga profissional de alguns professores do colegiado, falta de concursos públicos para professores, e greves são problemáticas reais, e congregam ações que colocam em debate a ação profissional e a luta da classe trabalhadora. Ambas disciplinas, dentre outras, foram reduzidas às experiências, limitadas a uma realidade que era necessária. Logo, acreditamos que essas lacunas podem ser preenchidas somente com as formações continuadas, além de evidenciar caminhos propícios que possam reverter as lacunas construídas.

O saber pedagógico

O percurso construído na concretização de qualquer ação pedagógica intencional - em salas de aulas, palestras, reuniões, dinâmicas de grupo - no espaço de atuação do Pedagogo, requer saberes que sejam alimentados por metodologias, recursos, avaliações que integram ações de planejamento que possibilitem questionar e ativar relações inter e intra pessoais para a questão: como executar tal ação pedagógica?

Assim, os saberes pedagógicos (PIMENTA, 1999) estão inteiramente ligados ao saber-fazer, sendo este possível somente através de sua própria prática, visto que através deste fazer o Pedagogo pode adquirir diversos elementos essenciais para as práticas posteriores, no qual Pimenta (1999) acrescenta que, por meio do fazer, o profissional reflete sobre o que está fazendo, oportunizando a ação reflexiva sobre sua própria prática, podendo encontrar soluções e aprimoramento aos problemas encontrados em seus métodos.

Desta forma, no curso de Pedagogia na FAFIDAM é ofertada a disciplina de “Didática Geral”, sendo esta responsável por apresentar concepções e práticas das tendências pedagógicas, planejamento educacional e metodologias; porém, apesar de ser apresentado aos graduandos estes conceitos, infelizmente não foi oportunizado o saber-fazer concomitantemente à disciplina, o que propaga uma desvantagem para o processo formativo.

A reflexão sobre a prática e a construção da identidade profissional reflexiva ainda é um dos princípios formativos do Pedagogo. Longe da atribuição técnica da execução da ação pedagógica, os saberes pedagógicos buscam analisar a realidade enfrentada, traçando caminhos reflexivos e possibilidades que articulem tais caminhos construídos junto aos outros saberes docentes. Enfrentamos de perto tais experiências, principalmente nos Estágios Supervisionados, na Residência Pedagógica, no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e na Monitoria Acadêmica no Ensino Superior, nos quais são-nos possibilitadas as relações entre os saberes teóricos, aprendidos na universidade, aos saberes práticos desenvolvidos em campo, na escola, principalmente. Porém, compreendemos que apenas uma parcela dos licenciandos tem a oportunidade da prática por meio das bolsas citadas anteriormente, desta forma, parte destes estudantes vivenciam o saber-fazer somente através dos Estágios Supervisionados.

Diante disso, espera-se que as disciplinas de Estágio Supervisionado:

[...] propicie ao aluno adquirir experiência profissional específica e que contribua, de forma eficaz, para sua absorção pelo mercado de trabalho. Enquadram-se nesse

tipo de atividade as experiências de convivência em um ambiente de trabalho com cumprimento de tarefas com prazos estabelecidos, trabalho em um ambiente hierarquizado e com componentes cooperativistas ou corporativistas, etc. O objetivo é proporcionar ao aluno a oportunidade de aplicar seus conhecimentos acadêmicos em situações da prática profissional clássica, criando a possibilidade do exercício de suas habilidades. Espera-se que, com isso, que o aluno tenha a opção de incorporar atitudes práticas e adquirir uma visão crítica de sua área de atuação profissional (OLIVEIRA; CUNHA, 2006, p. 06).

É no estágio, então, que é oportunizado o exercício da prática docente, no qual é possível vivenciar de perto a realidade das instituições escolares, com seus desafios e reais possibilidades. Contudo, as diferentes atribuições elencadas acima reverberam as limitações de alcançar os caminhos dos saberes pedagógicos articulados às diferentes facetas dos saberes disciplinar e curricular, quando em exercício do percurso formativo.

O saber experiencial

Percorrendo as situações vivenciadas pelos professores em sua ação docente é notório que o mesmo necessita de mais mecanismos além dos saberes já citados anteriormente. Logo, o saber experiencial aparece, na concepção de Tardif (2002, p. 48), como um “conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e não

provém das instituições de formação nem dos currículos [...] são saberes práticos”. Neste sentido, fica claro que este saber é decorrente, exclusivamente, da prática do professor, no qual a mesma está em constante atualização, visto que a partir de cada ação exercida em aula o docente tem a oportunidade de retirar algum saber e poderá utilizá-lo em situações posteriores.

Além disso, na visão de Pimenta, o licenciando já chega à universidade com uma noção do que é ser professor, visto que estes saberes foram advindos de “sua experiência de alunos que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar” (PIMENTA, 1999, p. 20). Isto é, a partir de todos os anos de experiência em sua vida na escola, o aluno teve a oportunidade de vivenciar uma série de metodologias com professores diferentes e de distintas disciplinas; logo, este futuro docente poderá refletir sobre quais experiências foram agradáveis e que somaram para sua formação na Educação Básica, e, em contrapartida, poderá refletir também sobre aquelas que não favorecem a sua aprendizagem.

Portanto, a partir das experiências individuais do professor, o mesmo tem a oportunidade de criar meios discursivos com determinadas situações do dia-a-dia, assim como afirma Tardif (2002, p. 49), no qual a partir destas experiências são criados determinados *habitus* que podem “transformar-se num estilo de ensino, em ‘macetes’ da profissão e até mesmo em traços da ‘personalidade profissional’: eles se manifestam, então, através de um saber-ser de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano”. Pensando neste saber prático, assim como no saber profissional, citado anteriormente, o Estágio Supervisionado também atua diretamente no saber experiencial, visto que através dele, segundo Santos (2005 *apud* PEREIRA; BAPTISTA, 2009, p. 2), o

Estágio Supervisionado curricular, junto com as disciplinas teóricas desenvolvidas na licenciatura, é um espaço de construções significativas no processo de formação de professores, contribuindo com o fazer profissional do futuro professor. O estágio deve ser visto como uma oportunidade de formação contínua da prática pedagógica. Neste sentido o licenciando assume o papel ativo e isto exige um confronto com a realidade, estando aberto a mudanças objetivando o crescimento pessoal e profissional da prática docente.

Isto é, por meio do Estágio Supervisionado, o futuro Pedagogo irá assumir o papel ativo em sala de aula, no qual poderá exercer sua prática docente. Além disso, esta experiência, como salientam os autores, irá provocar o crescimento profissional do futuro docente. Outro fator que deve ser levado em consideração é a reflexão acerca das práticas vivenciadas pelo professor em seu cotidiano escolar, assim como menciona Tardif (2002, p. 53), em que, por meio da “prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certezas “experienciais”, mas permite também uma avaliação dos outros saberes, através da sua retradução em função das condições limitadoras de experiência”. Ou seja, o docente pode realizar uma avaliação acerca os demais saberes - profissional, curricular, disciplinar, pedagógico - nos quais são formuladas por meio de suas experiências individuais.

Diante disso, é necessário que os cursos de formação instiguem os professores a refletirem sobre a construção formativa dos saberes, pois este processo, na visão de Zeichner (1988 *apud* PIMENTA, 1997, p. 12) “uma estratégia para me-

lhorar a formação de professores, uma vez que pode aumentar sua capacidade de enfrentar a complexidade, as incertezas e as injustiças na escola e na sociedade”.

Em consonância disso, fica claro que a experiência é crucial para o Pedagogo em formação, a mesma será o alicerce de seu trabalho, como afirma Tardif (2002, p. 54), “o núcleo vital do trabalho docente”. Isto é, a experiência é uma das bases do trabalho pedagógico, visto que o professor passa por diversas situações diariamente, o que vai exigir do docente mais do que possuir conhecimentos sobre determinado tema ou ter domínio sobre algum método, é preciso compreender que “a prática não é sempre previsível” (RODRIGUES, 2015, p. 02). A imprevisibilidade acompanha o docente cotidianamente, isto torna seu trabalho flexível e em constante transformação, para que, assim, o professor se torne reflexivo.

Considerações finais

Em virtude do que foi mencionado ao longo do texto, é notório que os saberes docentes são essenciais para a formação do professor e para sua prática pedagógica, visto que a partir da complexidade do saber profissional, saber disciplinar, saber curricular, saber pedagógico e saber experiencial, o docente tem a oportunidade de ampliar seus conhecimentos e refletir acerca da sua constituição enquanto Pedagogo.

Para tanto, é essencial que os cursos de formação de professores estejam aptos a disponibilizarem em seus currículos disciplinas que façam com que o graduando reflita acerca dos saberes docentes, seja a partir das disciplinas que oportunizem o diálogo com os métodos e práticas de ensino,

planos de aula, tendências pedagógicas, como em outros que aprofundam a dimensão crítica e constitutiva do currículo.

O Pedagogo, na dimensão reflexiva das nossas observações e experiências formativas, enfrenta caminhos que possibilitam a formação dos saberes docentes, como os citados em análise, mas ainda apresentam diferentes limitações acerca da construção da identidade profissional, imbricadas nas diferentes facetas e dimensões dos saberes docentes.

Ainda nos reportamos ao estudo dos saberes delimitados à disciplina, no qual possibilita uma reflexão potente dos percursos. Contudo, a dimensão dos saberes docentes precisa ser retroalimentada em consonâncias com a diversidade de ações pedagógicas que vivemos na formação inicial, todas elas partem da construção profissional do Pedagogo.

O saber experiencial, vivido no estágio, ainda é limitado ao final do percurso formativo. O saber disciplinar ainda não alcança a especificidade da área de conhecimento. O curricular e o pedagógico foram reduzidos em tempo e ação da experiência. E o saber profissional ainda não contempla as dimensões da profissão Pedagogo, além de alavancar outras que são construídas na sociedade.

Corroboramos com Pimenta (1999, p. 26) ao colocar que “o futuro profissional não pode construir seu saber-fazer senão a partir de seu próprio fazer”. Assim, o saber-fazer construído neste artigo mostra possibilidades de fazeres que ainda necessitam de reflexão e aporte nos caminhos de formação inicial do Pedagogo; além, é claro, de mostrar a efetividade dos saberes docentes nas variadas experiências construídas, necessitando ainda que a discussão torne-se mais transitória e transversal durante todo o percurso formativo do Pedagogo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Projeto Lei nº 6.847 de 2017. **Regulamentação do exercício da profissão de pedagogo**. Brasília, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. **1º Congresso Nacional da Formação Contínua de Professores** (Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas). Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

OLIVEIRA, E. S. G.; CUNHA, V. L. O Estágio Supervisionado na formação continuada docente à distância: desafios a vencer e construção de novas subjetividades. **Revista de Educación a Distancia**. Ano V, n. 14, 2006.

PEREIRA, H. M. R; BAPTSTA, G. C. S. Uma reflexão acerca do estágio supervisionado na formação dos professores de Ciências Biológicas. *In: VII ENPEC*, Florianópolis, 2009.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In: PIMENTA, S. G. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez Editora, 1999, p. 15-34.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista Nuances**, Presidente Prudente - v. 3, 1997, p. 5-14.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis** - vol. 3, nº 3-4, 2006, p. 5-24.

RIBEIRO, A. J. Os saberes mobilizados pelo bom professor na visão de alunos concludentes do curso de direito. *In: IX ANPED SUL*. Seminário de pesquisa em Educação da Região Sul. Rio Grande do Sul, 2012.

RODRIGUES, M. P. Os saberes experienciais e os discursos dos professores: olhares, limites e possibilidades. *In: 37º Reunião Nacional da ANPED*. 04-08 out., Florianópolis, 2015.

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

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **Programa das disciplinas**. Curso de Pedagogia. V. 2, Limoeiro do Norte: FAFIDAM, 2014.

PELAS LENTES DE ESTAGIÁRIOS INQUIETOS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM HISTÓRIA

Janaína da Silva Lima
Maria Aline Silva Carvalho
Yasmin Ferreira Maia
Cintya Chaves

Introdução

O presente trabalho é fruto de um relatório, no qual fez parte de uma demanda da disciplina Estágio Supervisionado, sendo este direcionado para o Ensino Fundamental. Neste estágio, os graduandos realizaram um contato mais efetivo com o ambiente escolar, almejando fortalecer a prática docente e estabelecer conexões entre o conhecimento histórico dialogado no ambiente acadêmico e o ambiente escolar.

Além disso, o estágio também se configura como um exercício de pesquisa, em que o graduando, enquanto sujeito imerso em um universo novo, pode elaborar compreensões gerais das situações em que vivencia, elaborando explicações contundentes acerca dos cenários que se revelam cotidianamente no ambiente escolar.

Pensando nisso, podemos considerar que “a pesquisa no estágio é uma estratégia, uma abordagem, uma possibilidade de formação do estagiário como futuro professor” (PIMENTA; LIMA, 2005/2006, p. 14). Sendo assim, a experiência vivenciada por nós não se reduz a meras observações,

mas a uma imersão completa, etnográfica, no universo escolar diante da oportunidade que nos foi dada.

A experiência de estágio foi realizada em uma Escola de Educação Básica, na cidade de Limoeiro do Norte, Ceará. Esta experiência aconteceu por intermédio do professor de História da referida escola, que aceitou prontamente o nosso pedido.

A comunidade que envolve a escola teve seu início no ano de 1974, surgindo devido a uma enchente que aconteceu nesse mesmo ano, no qual motivou um conjunto de moradores a organizarem uma área em que não pudessem ser atingidos pelas águas. Para a existência da comunidade houve uma cooperação conjunta da prefeitura, de instituições religiosas como a Igreja Batista, entre outras. É nesse contexto que a escola nasce, sendo fundada em 20 de julho de 1977, alguns anos após o surgimento da comunidade.

Deste modo, podemos ressaltar que a instituição escolar em questão nos propiciou um bem-estar imensurável, uma vez que nos sentimos confortáveis e felizes em estar naquele espaço. Esse sentimento nasceu em virtude da forma como fomos recepcionadas, pelo professor de História em especial, pelos sujeitos que fazem parte do corpo administrativo da instituição e também pelos demais professores.

O carinho, a atenção e a autonomia que recebemos foram de extrema importância para realizarmos um estágio baseado no entendimento do cenário escolar e no exercício do pensamento reflexivo e crítico acerca dos elementos que envolvem esse cenário.

As páginas aqui descritas não conseguem mensurar os aprendizados proporcionados por esta experiência, e “nem dar conta” da grandiosidade que ela representou. Portanto,

antes de adentrarmos na experiência do estágio, iremos pensar primeiramente em como a educação e o ensino de História estão se configurando.

A educação em perspectiva

Refletir sobre a educação é buscar entender as medidas políticas tomadas em prol de sua melhoria, e perceber como afetam a vida escolar dos estudantes, professores, gestão, funcionários, família; sujeitos que atuam diretamente na forma como a educação é vivenciada. Pensar sobre educação é partir da compreensão que esta transcende os muros da escola. Ela se refere às questões sociais, políticas, econômicas, que se faz presente na vida de cada indivíduo.

Nesta perspectiva, nos debruçamos sobre uma das leis mais importantes para a educação brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), vista como a lei que rege como o ensino deve ser executado em escolas públicas e privadas no Brasil. Destacaremos alguns elementos que entendemos como mais relevantes para a referida discussão, e uma delas é a obrigação que a família e o Estado devem ter com a educação, pois isso, em tese, exige que o Estado forneça subsídios para que a educação se desenvolva de modo satisfatória e que a família se faça presente nesse processo de ensino-aprendizagem.

Embora isto esteja na lei, a experiência que vivenciamos é a de que ainda falta muito para que essa lei se concretize, pois o descaso nas escolas e universidades públicas não é algo inédito, e a ausência da família, menos ainda. Outro fator também interessante são alguns incisos presentes na lei, afir-

mando que o ensino deve promover condições de igualdade e permanência, pluralidade de ideias, liberdade, valorização profissional. Entretanto, vivemos, em sua grande maioria, em espaços escolares que não convivem com esses pontos aqui mencionados.

No que cerne à forma institucional, como a educação deve ser organizada, a LDB define que cada nível deve administrar seu sistema de ensino, Município, Estado e Distrito Federal; no entanto, isso tem gerado uma defasagem no investimento da educação.

Além desse fator, segundo a pedagoga Denise Calliari, a escola se tornou um ambiente anacrônico, pois embora seu papel seja o de promover ensino-aprendizagem, existe a barreira do desinteresse dos alunos pelo o que é ofertado, especialmente nas escolas públicas, de modo que em alguns casos, não se consegue encontrar formas para incitar esses jovens e crianças ao estudo. Nesta perspectiva, “para se alcançar qualidade em educação, é preciso estar permanentemente considerando os diferentes fatores sociais, econômicos, políticos, religiosos e étnicos que impactam diretamente nas propostas do fazer pedagógico” (CALLIARI, s/d, p. 3).

Essas “realidades” se fazem presente no espaço escolar, ainda que se negue. O desempenho do aluno em sala de aula não está dissociado de sua vida familiar e social, bem como das políticas públicas que circunscrevem seu entorno. Por política pública concordamos com Márcia Sant’anna, inspirada em Ana Maria Brasileiro:

As políticas públicas são um conjunto de ações que visam determinados objetivos, e podem se desenvolver tanto no plano da

sua implementação efetiva quanto no nível do discurso através de sua simples formulação. Isto significa que, nestes casos, o plano das intenções é importante, pois ele tem muito a revelar sobre o pensamento corrente a respeito de um determinado campo de interesse da sociedade. As políticas públicas também são perceptíveis e ou codificadas por meio de um conjunto de leis, decretos e outros documentos que regulam a ação do estado. Embora as políticas e as ações estatais nem sempre estejam completamente previstas ou regulamentadas em lei, esta é sempre o limite máximo, a instância que prevê os parâmetros gerais dentro dos quais deve se dar a decisão ou a tomada de decisão (SANT'ANNA, 1995, p. 37).

Política pública faz toda diferença para a permanência deste aluno na escola. Ela pode ser pensada, inclusive, como exemplo a ser utilizado em sala de aula, para que o aluno compreenda que a escola é um espaço que educa para a vida. Assim sendo, a política pública se constitui como um importante agente, para que através dela, ou pela falta dela, os alunos também sejam provocados a produzirem leituras de mundo, como nos lembra Paulo Freire. De modo que, as dificuldades que os estudantes enfrentam pelo descaso do Estado com educação, embora tenhamos avançado alguns passos neste sentido, e os enfrentamentos em suas casas seja por questões familiares e ou financeiras, refletirá em seus estudos, pois não é possível separar as marcas que carregam consigo e deixar fora dos muros da escola.

Para além da fórmula dos conteúdos: reflexões acerca do ensino de História

Antes de tudo, precisamos conceber a História como uma ciência e uma disciplina curricular essencial para a formação dos sujeitos, possuindo uma importância imensurável no que tange à compreensão das sociedades e dos sujeitos, no tempo e no espaço. Esta ciência faz-nos pensar criticamente o mundo que nos rodeia e permite-nos elaborar compreensões desse mundo.

Além do mais, podemos considerar que a história pertence aos sujeitos e os sujeitos pertencem à história, visto que o motor da história são os sujeitos. Nessa perspectiva, a seguinte pergunta surge: será que é a história que guia os sujeitos ou são os sujeitos que guiam a história? Acreditamos serem os dois, porém não entraremos neste embaraçoso questionamento e deteremos, a partir de agora, a pensar acerca do ensino de História em específico.

O ensino de História possui o intuito de propiciar ao aluno os artifícios necessários para exercitar o pensamento histórico e crítico, entender os contextos em que são imersos cotidianamente, compreender suas vidas e seus ambientes sociais, e perceber também as construções e os sentidos pelas quais a sociedade movimenta-se. De forma simplista, é conseguir orientar-se na vida prática. Recorro ao pensamento abaixo:

Nosso aluno, cada aluno, tem de se perceber como um ser social, alguém que vive numa determinada época, num determinado país ou região, oriundo de determinada classe social, contemporâneo de

determinados acontecimentos. Ele precisa saber que poderá nunca se tornar um guerreiro medieval ou um faraó egípcio. Ele é um homem de seu tempo e isso é uma determinação histórica. Porém, dentro do seu tempo, dentro das limitações que lhe são determinadas, ele possui a liberdade de optar. Sua vida é feita de escolhas que ele, com grau maior ou menor de liberdade, pode fazer, como sujeito de sua própria história e, por conseguinte, da História Social do seu tempo. Cabe ao professor [...] aproximar o aluno dos personagens concretos da História, sem idealização, mostrando que gente como a gente vem fazendo História. Quanto mais o aluno sentir a História como algo próximo dele, mais terá vontade de interagir com ela, não como uma coisa externa, distante, mas como uma prática que ele se sentirá qualificado e inclinado a exercer. O verdadeiro potencial transformador da História é a oportunidade que ela oferece de praticar a “inclusão histórica” (PINSKY; PINSKY, 2003, p. 28).

Todavia, em muitos contextos escolares, isso não acontece, sabe-se que é uma tarefa árdua, mas que é possível e necessário. Ao longo do tempo, o ensino de História foi encarado pelos alunos como uma disciplina entediante, decorativa e desestimulante - claro que não cabe neste momento percorrer a historiografia e explicar a forma como foi conduzida em determinados momentos históricos -, o que precisamos saber é que, em geral, o sentimento é este, de que a disciplina teria que ser decorada e aprendida, e não apreendida, refletida e discutida, como é o caso.

Nota-se que os estudos acerca do ensino de História sempre finalizam compondo pressupostos de mudança, o que não é por coincidência, uma vez que se nota uma grande defasagem no ensino de História. Deste modo, acreditamos que a solução deva ser a superação das muitas dificuldades encontradas no caminho e o exercício da criatividade, uma vez que cotidianamente temos a oportunidade de melhorar, criar e incentivar, sendo possível nascer o espírito crítico. E se, por algum motivo, o objetivo não tenha sido alcançado, teremos sempre o amanhã para tentar de novo.

O artigo, *Saberes da docência, saberes da disciplina e muitos imprevistos: atravessamentos no território do Ensino de História* (2011), de Fernando Seffner, nos permite entender primeiramente o que seja uma aula, sendo algo que se diferencia de uma palestra, minicurso ou outra categoria de apresentação. Lembrando que esta dimensão precisa estar muito esclarecida entre os estagiários, para que eles não reproduzam no espaço escolar a forma como costumam apresentar-se na academia.

Para o autor, a aula implica três elementos, que são os saberes da disciplina, saberes da docência e os imprevistos. Além disso, Seffner nos provoca a respeito do objetivo da aula de História, que seria:

[...] a produção de saberes de natureza histórica que façam sentido aos alunos, que sirvam para que eles se indaguem acerca de sua vida social e familiar, de seus relacionamentos, de seus valores. Em termos propriamente educacionais, o objetivo de uma aula de História é a realização de aprendizagens significativas para os alunos, entendidas aqui como aprendi-

zagens de conteúdos, conceitos, métodos e tradições que lhes sirvam para entender de modo mais denso o mundo em que vivem (SEFFNER, 2011, p. 1).

Então, o conhecimento histórico deve atender a vida prática do estudante. Tal conhecimento precisa servir para que o aluno desenvolva uma postura crítica diante do que acontece ao seu redor. Sendo assim, o professor de História deve ter como compromisso e inspiração tornar isso possível. Para isto, é preciso conhecer primeiramente a turma, a escola, a comunidade e as contradições socioculturais, para que os recortes elegidos e as questões/problemas formuladas instiguem os alunos a se interrogarem sobre as verdades fabricadas no tempo, em seus espaços sociais, bem como o que tornaram estas verdades possíveis.

Assim, devemos nos preocupar o que de História esperamos que nosso aluno aprenda, e quais são os conceitos históricos que estamos trabalhando na sala de aula. Precisamos ultrapassar a fórmula do “conteúdo pelo o conteúdo” e na elaboração do plano de aula priorizar objetivos claros, ponderando como as noções de sujeitos, tempo, espaço, processo ou discontinuidades estão sendo trabalhados no tema de discussão da aula.

É preciso fugir do conteúdo como assunto e reinterpretá-lo como tema de pesquisa, o qual merece atenção e criteriosa seleção de fontes que possibilitem a descentralização do professor no processo de ensino-aprendizagem e proponha o aluno como protagonista. E se o tempo estiver muito avançado e o documento se restringir no livro didático é preciso tomá-lo como documento rico que é, e problematizá-lo conjuntamente com os discentes. Assim, procurarmos fazer com

que os alunos compreendam os construtos da história, estimulando-os a se perceberem como sujeitos históricos atuantes em seu meio social; dessa forma, quem sabe, as lógicas do desejo dos estudantes sejam alcançadas.

Porém, vale a ressalva destacada pelo professor Fernando Seffner (2011): a aula de História não tem como objetivo produzir historiadores em miniatura, esse não deve ser o caminho a ser seguido. O autor, portanto, ajuda-nos a entender que se deve levar em conta o entorno social dos sujeitos e tais “conteúdos” devem dar conta disso.

Em relação aos elementos que constituem uma aula, colocados por Seffner (2011), podemos entender que os saberes da docência se caracterizam pelo caráter prático e vivencial, e pelos procedimentos de exposição do conteúdo. A gerência das aulas, as estratégias são tão importantes como os disciplinares, embora, muitas vezes, ignorados nos ambientes acadêmicos. Não há nada mais atual do que a (des)atualidade da separação do ensino e pesquisa. A negação das disciplinas de Ensino como menores, infelizmente só reafirmam que, por mais que se debata sobre a indissociabilidade de ensino e pesquisa, ainda há “tabus” e práticas discursivas que envolvem a cisão.

E por último temos os imprevistos, isto é, aquilo que se afasta do planejado, são fatores que aparecem durante as aulas nos quais os professores precisam estar preparados. Eles podem se tornar extremamente interessantes, desde encarados como oportunidades para se desafiar e direcionar as aulas para caminhos significativos. Nossa postura diante deles é que irão definir se eles serão produtivos ou não.

Mas, por que trouxemos este autor para conversarmos conosco? Certamente, suas reflexões nos ajudaram a repensar

nossa prática. A cada regência repensamos o jeito que pensávamos a sala de aula e suas diversas possibilidades de tensões.

Além de todas essas reflexões que englobam nosso ofício, é necessário atentar nas mudanças que são impostas no dia a dia escolar da disciplina de História e das funções do professor de História, no qual, a todo o momento, é solicitado para reforçar outras disciplinas com seu conteúdo. Não que isso seja negativo, afinal também faz parte da nossa função e dos nossos objetivos letrar nossos alunos, desenvolver competências que permitam seu desenvolvimento pleno e satisfatório.

A questão aqui é sobre o grau de mudança que o sistema educacional e os planos para educação, assim como sua lógica na sociedade, funcionam e refletem na disciplina de História. É desafiador encarar uma “realidade” que constantemente tenta enclausurar nossa autonomia. Ou seja, quando percebemos que nossa liberdade de planejar e pensar nossas aulas pode ser limitada por uma série de exigências e objetivos que acabam mecanizando as aulas a ponto de trabalharmos por vezes com as competências de outras disciplinas, como o português, por exemplo, nos causou estranhamentos.

O fato de os alunos estarem em momentos avaliativos cada vez mais frequentes e que se tornaram tão importantes para a comunidade escolar, devido injeções financeiras que os bons resultados propiciam, muitas vezes há o preterimento das aulas de História, por serem vistas como de menor importância. O que podemos observar, neste sentido, é que vivemos um momento de adaptação das escolas, disciplinas e objetivos, onde o aspecto financeiro vem conduzindo como se deve ministrar a aula, como se deve agir, pela ordem do discurso do bem comum e do funcionamento da escola.

O estágio em foco: alguns enredos de uma experiência enriquecedora

A vida é repleta de experiências, seja no ambiente em que vivemos no chão da universidade, bem como em outros espaços. Estamos sempre em constante aprendizado, os mesmos geram impactos profissionais e pessoais que permitem que nos moldemos como sujeitos cada vez mais atuantes em nossos contextos de vida, fazendo-nos despertar para sentidos ainda adormecidos.

O contato com o ambiente escolar é de suma importância para quem conclui uma graduação na área de licenciatura, para que a práxis esteja em harmonia durante a formação acadêmica, afinal, a sala de aula é o espaço que se aprende de fato a se tornar professor. Nesse ambiente podemos experimentar os métodos, recursos e didáticas aprendidas. Ressaltando que o amadurecimento advindo da formação propiciou compreender a necessidade de desobstruir a dicotomia entre teoria e prática, fazendo, assim, compreender a importância do entrecruzamento das mesmas.

É importante ressaltar que a postura assumida por nós durante o período de estágio se distancia substancialmente da mera observação e imitação de modelos, agindo de forma a percebermos e compreendermos a dinâmica do ambiente escolar em sua totalidade. Essa atitude se dá em virtude da influência de nossos professores de graduação, que estavam sempre nos orientando, nos fazendo refletir mais do que acharíamos que um dia fôssemos capazes, e despertando-nos não apenas para o conhecimento histórico, para a sala de aula e para a docência, mas para a vida no geral.

A etapa do estágio constitui-se, de momentos múltiplos, dentro do ambiente escolar, onde se inicia com o contato direto com o grupo de gestores da escola, bem como com o(s) professor(es) e os alunos. Essas etapas iniciais aconteceram harmoniosamente, uma vez que os demais nos ajudaram significativamente, fazendo-nos, ao decorrer do tempo, aprender com cada um deles.

A estrutura da escola se apresenta como um fator preponderante nessa relação do ensino, pois sabemos que a realidade da grande maioria das escolas públicas brasileiras é de profundo descaso, impossibilitando que os alunos consigam, de fato, se concentrar nas aulas. Muitos desses espaços não são climatizados, faltam-lhes o básico que é água e comida, impedindo que as aulas consigam ser cumpridas em sua totalidade, obrigando a gestão a liberar seus alunos porque a escola não tem condições físicas de mantê-los naquele espaço. Portanto, percebemos que, no caso da escola em questão, problemas como esses são recorrentes e prejudicam em potencial a vida escolar dos estudantes.

O referido artigo, por ser fruto dessa experiência de estágio, se faz relevante para que tenhamos algumas considerações de como se deu essa experiência, levaremos em conta as percepções que foram possíveis através da participação das aulas do professor. Uma das primeiras questões que destacamos é o ritmo que os alunos de ensino fundamental possuem. É essencial conhecer a frequência dos seus alunos, quais são seus limites, que métodos são mais eficazes, a linguagem que eles conseguem compreender.

Esses fatores só poderão ser identificados por meio de uma análise atenciosa de cada indivíduo que compõe a tur-

ma, pois cada um deles tem sua forma própria de aprender, o que torna o papel do professor ainda mais desafiador. Outro fator se refere ao envolvimento que os alunos devem ter no decorrer da aula, isso permite identificar como os alunos estão interagindo com a discussão sugerida pelo professor, pois se eles estiverem apáticos, desatenciosos, é sinal de que não estão se sentindo atraídos pela forma com a qual a aula está sendo direcionada.

Perceber se os recursos utilizados foram bem recepcionados ou se teve grande recusa é de grande aprendizado para o docente, pois isso dará meios para que se trace outros caminhos, e que torne assim suas aulas envolventes para os estudantes. É fundamental deixar claro para os estudantes que a participação deles nas discussões é primordial nas relações de ensino-aprendizagem.

Assim, durante a etapa das observações participantes, tornou-se possível compreender as muitas situações em que o professor e os alunos ficavam expostos. Em cada momento vivido e observado, conseguimos obter aprendizados para amadurecermos nas regências.

É importante pontuar que antes das regências houve um estudo e um planejamento. Esse momento se configurou como essencial para o exercício da criatividade e capacidade de organização. Entendemos o planejamento como algo abrangente, para além do que estar escrito sobre o papel. Consideramos também que há por parte de alguns professores um desapego ao plano de aula, devido a uma série de motivos, tendo eles muitas vezes o tempo reduzido para planejar, por causa do grande número de turmas ou mesmo o desinteresse em produzi-los. O plano de aula, muitas vezes, na visão

dos professores, não passam de uma mera burocracia formal, não sendo entendidos como um valioso exercício de atividade intelectual. Tudo leva a crer que os fatores mencionados são importantes para explicar esta relação entre o professor e plano de aula na cultura escolar.

Visto desse modo, podemos dizer que produzir planos de aula para uma turma que tivemos pouco contato tornou-se sempre um desafio, mas tentamos fazer algo aplicável e condizente com aquilo que foi possível observar. Acreditamos que o fato de já termos realizados alguns planos de aula em estágios passados, como bolsistas em nossos programas, nos ajudaram como experiência na confecção dos planos.

No que tange às regências, podemos salientar que as mesmas foram concretizadas plenamente, isto é, realizando-se os três momentos de aula, de acordo com a exigência da disciplina. Entendemos que ainda assim é insuficiente para a ampliação de repertórios como docentes em sala de aula, mas em virtude de outras atividades acadêmicas tornou-se inviável realizar um número maior de regências, por isso aproveitamos ao máximo os momentos que tivemos. Lembrando que também não poderíamos nos exceder na quantidade de regências, pois comprometeria a escola e o professor da disciplina.

As regências proporcionaram grandes aprendizados, a começar pelos conteúdos, nos quais foram a Primeira Guerra Mundial e a Revolução Russa. Com relação as propostas para esses momentos, podemos dizer que foram bastante diversificadas, tivemos como apoio a música, as atividades dinâmicas, e o aparato teórico no geral, combinando o livro didático a uma bibliografia específica.

Nesse sentido, trabalhamos o conhecimento histórico de forma a desnaturalizar algumas visões acerca do conteúdo, incitando debates para serem gerados entendimentos reflexivos dos mesmos, mantendo uma relação entre o conhecimento histórico e a vida prática do aluno. Naturalmente houve obstáculos, como as posturas inquietas dos discentes, no entanto, ao longo das regências os problemas foram minimizados.

Compartilhamos da ideia de que existe uma interpretação, que se assemelha a teatral, quando assumimos determinadas performances enquanto docentes e incentivadoras do conhecimento, fazendo-os também se envolverem, uma vez que foram direcionados papeis das figuras retratadas pelo assunto, no qual resultaram em uma maior dinamicidade. Essas estratégias e insights de criatividade provocaram em nós experiências difíceis de mensurar. Assim, sem dúvida alguma, a etapa do estágio se configura como um momento ímpar na formação docente, sendo fundamental na composição da nossa identidade profissional.

Considerações finais

É sempre um exercício muito espinhoso encontrar as palavras certas para finalizar um trabalho, ainda mais se tratando de uma experiência imensurável como esta. Mas, certamente, a palavra que melhor define essas poucas linhas é gratidão. Desde o momento que entramos pelo portão sentimos que aquela experiência seria rica e assim aconteceu. Todos os momentos, inclusive os mais difíceis, nos fortalece-

ram, tendo em vista que os que nos move é o desejo de transformar, de acreditar e de viver fazendo o que nos dar prazer. E esses sentimentos, sem dúvida nenhuma, se fizeram presentes em nós durante esse percurso, não iremos negar que houve momentos difíceis, mas o que nos movia se mostrava muito maior que eles.

Os aprendizados foram inúmeros, o que nos fazem pensar e refletir que há muito que se aprender e viver. A certeza que possuímos é que esses aprendizados nunca se encerrarão, uma vez que o ser humano se relaciona cotidianamente e as relações tecidas geram impacto.

Aprendemos com todos aqueles que nos relacionamos diretamente, alunos, professores, corpo gestor da escola, e embora atualmente a educação das escolas públicas esteja muito delicada, principalmente a de nível básico como esta, não há alternativa melhor do que fazermos o nosso papel da melhor maneira possível e exercitar o pensamento, criatividade e a criticidade para aperfeiçoar o contexto em que estamos vinculadas.

Para finalizar, acrescentamos que a realização deste estágio e todos os momentos gerados dessa experiência foram essenciais para o fortalecimento de nossos objetivos enquanto docentes, de compreendermos melhor o profissional que almejamos ser, além de encarar a nossa profissão com mais seriedade e otimismo. Um aspecto que internalizamos com a realização deste estágio é que podemos ser muitas versões de nós mesmos no espaço da sala de aula, isto é, não iremos nos limitar a desempenhar um perfil sólido de profissional, mas vamos experimentar as várias possibilidades interessantes que estão ao nosso alcance.

REFERÊNCIAS

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do projecto à avaliação. *In*: BARCA, Isabel. (Org.). Para uma educação histórica de qualidade. **Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Braga: Universidade do Minho, 2004, p. 131-144.

CALLIARI, Denise Ulir. **Qualidade**: Retratos da Educação Brasileira da Atualidade. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/510-4.pdf>. Acesso em: 19 out. 2019.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**. Porto Alegre: Pannonica, n. 2, 1990, p. 117-229.

FIRMINO, Fabiana; LIMA, Fernanda. Aula OO: LDB – lei 9294/96 – esquematizada e atualizada para concursos. **Estratégia concursos**. Disponível em: <https://dhg1h5j42swfq.cloudfront.net/2016/06/24001343/LDB-ESQUEMATIZADA-VERSAO-2016.pdf>. Acesso em: 19 out. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

LIMA, Maria Socorro Lucena. Reflexões sobre o estágio/ prática de ensino na formação de professores. *In*: MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que planejar? Como planejar?**: currículo, área, aula. 12.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. **Revista de Antropologia** (USP), v. 39, n.1, São Paulo, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, Volume 3, Números 3 e 4, 2005/2006, p. 5-24.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla B. Por uma história prazerosa e consequente. *In*: KARNAL, Leandro. (Org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2003.

SANT'ANNA, Marcia. **Da cidade-monumento à cidade-documento**: a trajetória da norma de preservação de áreas urbanas no Brasil (1937-1990). Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo), Faculdade de Arquitetura, Universidade Federal da Bahia, 1995.

SEFFNER, Fernando. Saberes da docência, saberes da disciplina e muitos imprevistos: atravessamentos no território do ensino de história. XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH. **Anais** [...]. São Paulo, 2011.

REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E O DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DO CEARÁ (DCRC)

Francisco Alex Almeida Lima
Carlos Rochester Ferreira de Lima

Introdução

O desenvolvimento histórico e social dos direitos humanos é marcado pela trajetória social da humanidade na luta pela sua dignidade intrínseca de ser humano e pelo seu direito à liberdade. A busca pela emancipação humana conduz as diversas sociedades a protagonizarem movimentos de verdadeiras rupturas sistêmicas e institucionais. Há que se falar que nem todos os processos de rupturas que aconteceram em nossa história representaram uma evolução no quesito garantia de direitos, mas cabe ressaltar que todas essas rupturas aconteceram por meio da conscientização política dessas diversas sociedades, a partir de conflitos de interesses entre classes exploradas e dominantes. Fato é que esses processos envolveram desde segmentos sociais, que pregavam superioridade de uma raça sobre a outra, através de uma seletividade social sobre quem seria sujeito de direitos, até uma perspectiva universalista, pelo menos teoricamente, de igualdade.

Nesse último caso, começou-se com os revolucionários franceses a propagação da ideia de direitos intrínsecos à condição de ser humano, o sentimento de liberdade e garantia dos direitos individuais influenciavam diretamente a socie-

dade. Assim, ainda em 1789, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão trouxe que todos os homens nasciam livres e iguais em direitos. É importante ressaltar que ao longo da história o uso dos termos dignidade humana, liberdade, etc. em diversos processos, serviu apenas para legitimar processos autoritários no mundo, como aconteceu com a Alemanha Nazista e com o AI-5 da Ditadura Militar no Brasil.

É necessário ter em vista que a perspectiva de análise dos Direitos Humanos aqui apresentada se refere a uma análise social e histórica da efetividade na prática dessa ideia nas diversas sociedades. Segundo Trindade (2002, p. 16), “não basta a simples existência de ideias transformadoras para que o mundo se transforme. É necessário, como se sabe, que as ideias conquistem um grande número de seguidores dispostos a colocá-las em prática”, assim podemos fazer um paralelo entre as condições políticas que influenciaram, ao longo do tempo, o desenvolvimento do conceito de direitos humanos na sociedade contemporânea.

Após a Segunda Guerra Mundial, que resultou numa escalada série de violações de direitos por regimes autoritários, formou-se a Organização das Nações Unidas (ONU), com os objetivos de:

Artigo 1. Os propósitos das Nações unidas são:

1. Manter a paz e a segurança internacionais e, para esse fim: tomar, coletivamente, medidas efetivas para evitar ameaças à paz e reprimir os atos de agressão ou outra qualquer ruptura da paz e chegar, por meios pacíficos e de conformidade com os princípios da justiça e do direito

internacional, a um ajuste ou solução das controvérsias ou situações que possam levar a uma perturbação da paz;

2. Desenvolver relações amistosas entre as nações, baseadas no respeito ao princípio de igualdade de direitos e de autodeterminação dos povos, e tomar outras medidas apropriadas ao fortalecimento da paz universal;

3. Conseguir uma cooperação internacional para resolver os problemas internacionais de caráter econômico, social, cultural ou humanitário, e para promover e estimular o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais para todos, sem distinção de raça, sexo, língua ou religião;

4. Ser um centro destinado a harmonizar a ação das nações para a consecução desses objetivos comuns (CARTA DAS NAÇÕES UNIDAS, 1945, p. 5-6).

Tais objetivos se desenvolveram com a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, que trouxe uma série de 30 artigos que tratavam sobre os direitos necessários para garantir os propósitos mencionados acima, consolidado, então, a importância dos direitos humanos para as sociedades atuais.

Atualmente, a concepção de direitos humanos é consolidada pela ideia de direitos fundamentais e inerentes à condição humana, conforme assevera Dallari (1998, p. 8): “É indispensável que todos tenham concretamente a mesma possibilidade de gozar dos direitos fundamentais. Por este motivo dizemos que gozar de um direito é uma faculdade da pessoa humana, não uma obrigação”.

A Educação em Direitos Humanos para a criação de uma nova cultura

Ao longo do desenvolvimento da noção de direitos humanos, a ONU adotou esforços internacionais para estabelecer uma cultura relacionada a este tema ao redor do mundo, com a criação de diversos tratados reconhecidos por diversos países, como o Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos, de 1966, e a Convenção sobre os Direitos da Criança, de 1989. A tendência ao nível internacional de reconhecer nos sistemas educacionais o papel na construção de uma sociedade orientada para uma cultura universal de direitos humanos levou ao desenvolvimento de um importante campo pedagógico, a educação em direitos humanos.

Benevides (2003, p. 309) conceitua que

A educação em direitos humanos parte de três pontos essenciais: primeiro, é uma educação de natureza permanente, continuada e global; segundo, é uma educação necessariamente voltada para a mudança; e terceiro, é uma inclusão de valores, para atingir corações e mentes, e não apenas instrução, meramente conhecimentos.

Sendo a educação em direitos humanos uma ferramenta eficaz para a construção da cultura fundada no respeito à dignidade humana, por se tratar de uma educação voltada para a mudança, compartilhada, compreensiva e coletiva, estimula-se uma promoção das vivências de valores e princípios que dão materialidade à ideia de direitos humanos.

A ONU, portanto, tem propagado esforços para promover a educação em direitos humanos, neste sentido, a Declaração e Programa de Ação de Viena traz que

A Conferência Mundial sobre Direitos Humanos considera que o ensino, a formação e a informação ao público em matéria de Direitos Humanos são essenciais para a promoção e a obtenção de relações estáveis e harmoniosas entre as comunidades, bem como para o favorecimento da compreensão mútua, da tolerância e da paz (DECLARAÇÃO E PROGRAMA DE AÇÃO DE VIENA, 1993, p. 20).

Assim, outros instrumentos incorporaram disposições relativas à educação nesta seara, como, por exemplo, o artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, o artigo 29 da Convenção Sobre os Direitos das Crianças, e etc.

Baseada nos marcos estabelecidos nestes instrumentos internacionais, a ONU tem construído importantes ações em matéria de educação em direitos humanos. Em 1994 foi instituída a “Década das Nações Unidas para a Educação em Matéria de Direitos Humanos”, que durou até 2004, com o objetivo de estabelecer um plano de ação de forma global entre os Estados e outros agentes internacionais, visando uma educação em prol dos direitos humanos em que se reconheça a indivisibilidade e a interdependência de todos esses direitos, incluindo, então, os direitos civis, culturais, econômicos, políticos e sociais.

Ainda em 2004, a Assembleia Geral da ONU proclamou o Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos (PMEDH), com o objetivo de incentivar as atividades nacionais sobre a temática e com a finalidade de se estabelecer o respeito à dignidade humana e às liberdades, à paz e às relações de cooperação, impulsionar o respeito às diferenças, o desenvolvimento sustentável, enfim, promover os objetivos

constitutivos das Nações Unidas. Assim, foi estabelecido um plano de ação com duas etapas: a primeira reunia ações voltadas à promoção da educação em direitos humanos no ensino primário e secundário, já a segunda com ações voltadas para a educação superior, à formação de docentes e às forças de segurança pública. Dentre as ações elencadas nos planos de ação da primeira e segunda fase está presente a importância da formação docente para a consecução dos objetivos estabelecidos.

Estruturação da Educação em Direitos Humanos no Brasil e a formação dos profissionais da educação

No Brasil, a história e o desenvolvimento dos direitos humanos são marcados por momentos que significaram rupturas, características essas dos processos de emancipação humana mencionadas no início deste trabalho. Podemos citar aqui o “fim da escravidão”, a aprovação do sufrágio feminino, o encerramento da Ditadura Militar, em 1985, entre outros eventos históricos que nos permitem compreender a conjuntura em que nos encontramos hoje e os desafios postos para que avancemos ainda mais em matéria de direitos. Precisamos falar sobre o encarceramento da juventude negra, através da guerra às drogas, sobre a perseguição aos defensores de direitos humanos, sobre o machismo estrutural em nossa sociedade, sobre o genocídio da população indígena, tudo isso num contexto de ascensão de ideias neofascistas e de discursos de ódio que aprofundam ainda mais as violações de direitos e impedem a consolidação de uma relação estável no seio da sociedade brasileira, a partir da criação da referida cultura em direitos humanos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) afirma o exercício da cidadania como uma das finalidades da educação, ao estabelecer em seu artigo 2º uma prática educacional “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, com a finalidade do pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, art. 2º). Ao tratar dos componentes curriculares, a LDB determina em seu artigo 26 que:

[...] os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

Corroborando com isso, em seu parágrafo 9º, o documento traz que os “Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos, como temas transversais” (BRASIL, 1996, art. 29, §9º). Esse marco legal é nítido ao estabelecer a necessária vinculação do estudo e promoção de direitos no currículo da educação básica, através da educação em direitos humanos.

Seguindo a linha internacionalmente adotada, a educação em direitos humanos é considerada como um mecanismo importante na construção dessa “nova cultura” e foi institucionalizada no Brasil a partir de 2003, com a criação

do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNE-DH). Observe-se que antecede, inclusive, à criação do Plano Mundial, já abordado acima. O PNEDH compreende a educação em direitos humanos como:

um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões: apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político; desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações (BRASIL, 2007, p. 25).

Trataremos aqui mais especificamente sobre a educação em direitos humanos na educação básica, que, de acordo com o PMEDH, deve acontecer na comunidade escolar em contato com a comunidade local. A escola é considerada, contemporaneamente, como o local privilegiado onde se põe em prática a ação pedagógica e a vivência em direitos humanos, legitimada institucionalmente. E assim como o PMEDH, o Plano Nacional prevê a formação e a capacitação dos pro-

fissionais dentre as linhas gerais de atuação, como uma forma estratégica de atingir os objetivos e buscando, de acordo com o PNEDH,

promover a formação inicial e continuada dos profissionais, especialmente aqueles da área de educação e de educadores(as) sociais, em direitos humanos, contemplando as áreas do PNEDH; oportunizar ações de ensino, pesquisa e extensão com foco na educação em direitos humanos, na formação inicial dos profissionais de educação e de outras áreas; estabelecer diretrizes curriculares para a formação inicial e continuada de profissionais em educação em direitos humanos, nos vários níveis e modalidades de ensino; incentivar a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade na educação em direitos humanos; inserir o tema dos direitos humanos como conteúdo curricular na formação de agentes sociais públicos e privados (BRASIL, 2007, p. 29).

Nesse sentido, os professores, como já foi falado, desempenham um importante papel na educação em direitos humanos, uma vez que são os principais responsáveis pelo currículo. Contudo, é necessário observar alguns fatores que são preponderantes para que os professores desempenhem esse papel de grande responsabilidade. Para além do reconhecimento, respeito e condições dignas de trabalho que a categoria merece, é necessária uma formação específica no assunto, que dê ao profissional as condições suficientes para se estabelecer uma prática pedagógica condizente com o respeito à dignidade humana e aos direitos humanos.

Esse campo de atuação é marcado por uma metodologia de ensino interdisciplinar e transversal. Para Fazenda (2011, p. 60) “deve ser uma lógica da descoberta, uma abertura recíproca, uma comunicação entre os domínios do saber, uma fecundação mútua e não um formalismo que neutraliza todas as significações, fechando todas as possibilidades”. Além de uma necessária abordagem multidimensional, que parta do pressuposto da formação dos sujeitos a partir de uma experiência global, que, de acordo com Horta (2000, p. 12), podem “relacionar diferentes dimensões que devem ser trabalhadas em conjunto”. Considerando a interdisciplinaridade, as múltiplas faces da educação em direitos humanos e as determinações legais, os conteúdos correlatos devem estar presentes em todas as áreas do conhecimento.

O DCRC, a Educação em Direitos Humanos e a formação docente

O Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) reconhece a escola como um ambiente de construção coletiva, de compartilhamento e de percepção de mundo, possuidora de um papel social relevante por ser, de acordo com o documento, “um espaço de práticas culturais que perfazem o tempo de determinada sociedade e seus padrões civilizatórios” (CEARÁ, 2019, p. 74), assumindo que a educação em direitos humanos “deve ter reconhecida a importância de sua centralidade na ação curricular como fator de preparação das pessoas para a construção de vivências cidadãs” (CEARÁ, 2019, p. 74).

Ao abordar a formação docente como um desafio, o documento prega um rompimento com o modelo centralizado de ensino, apontando para um processo de ensino e aprendizagem interativo, com ênfase na construção coletiva do conhecimento. O primeiro entrave apontado é a formação inicial do docente, desde os cursos de licenciaturas, uma vez que os novos profissionais devem estar habilitados para o desenvolvimento das concepções pedagógicas que envolvem a construção desse saber compartilhado e da valorização dos direitos humanos.

Assim, como os documentos internacionais que tratam sobre educação em direitos humanos e a formação docente, o DCRC apresenta a necessidade de um processo formativo contínuo, para que a escola se torne um local de aprender e praticar os valores de direitos humanos, uma vez que o tema passa sempre por processos de atualização teóricas e práticas. Essa formação continuada deve despertar no educador seu conhecimento em matéria de direitos humanos, sobre gênero, sexualidade, tolerância religiosa, cooperação internacional, desenvolvimento sustentável, bem como incentivar à sua promoção. Por se tratar de um ramo do conhecimento interdisciplinar, sua prática deve estar diretamente relacionada com outros campos do saber, e a prática cotidiana dos valores que são pregados. A ética é um forte elemento na formação docente em direitos humanos, devendo haver uma articulação entre o discurso e a coerência na prática.

Cabe ressaltar que o DCRC aborda sobre a temática de educação em direitos humanos de forma muito incipiente e breve. Deixando a desejar sobre como serão articulados os conteúdos de direitos humanos a partir da interdisciplinaridade e da multidimensionalidade, mas, sobretudo, como

se dará a formação docente nesse sentido. Nos conteúdos programáticos curriculares estabelecidos pela BNCC e adotados pelo DCRC, por vezes se prioriza o estudo dos direitos humanos na perspectiva integrada que deve ligar-se com os componentes curriculares. Há também uma dificuldade, sobretudo dos docentes das áreas de exatas e tecnologias, de relacionar o conteúdo tradicionalmente estabelecido com o estudo de direitos humanos, por isso também há a necessidade de formações específicas sobre o tema.

Considerações finais

Reconhecendo o Documento Referencial Curricular do Ceará, de acordo com os documentos nacionais e internacionais no que tange à educação em direitos humanos, sejam eles a Base Nacional Comum Curricular, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos e outros tratados internacionais, apontamos as principais fragilidades no que se refere a consecução dos objetivos estabelecidos pelos documentos acima referidos.

É preciso que se invista ainda mais na formação continuada de docentes, uma vez que detectamos problemas como a falta de formação em direitos humanos durante sua formação docente inicial, para que se consiga relacionar de forma lúdica, interativa e conceitual os assuntos referentes aos direitos humanos nos conteúdos dos componentes curriculares; para que se priorize uma construção do conhecimento de forma horizontal, em que o docente não ocupa lugar de

superioridade na sala de aula, mas de estimulador do pensamento por parte do aluno; para que se forme o estudante para o exercício pleno de sua cidadania, que seja conhecedor de seus direitos e deveres, que possua uma visão crítica sobre as questões sociais e que saiba se posicionar e participar da vida social e política do seu município, estado e país; e para que se abram as perspectivas do docente acerca das temáticas relacionadas aos direitos humanos e que o mesmo adote para si e propague os valores condizentes, sobretudo no sentido de se tornar coerente a fala com a prática profissional e cotidiana.

Cabe ressaltar que o Estado do Ceará foi um dos únicos estados do Nordeste a não implementar o Comitê Estadual de Educação em Direitos Humanos, que consistia numa ação global e estratégica do governo brasileiro estabelecido no PNEDH para efetivar a Década da Educação em Direitos Humanos, 1995-2004 da ONU. Tal instrumento, segundo o plano, é um importante mecanismo apontado para o processo de implementação e monitoramento, “de modo a efetivar a centralidade da educação em direitos humanos enquanto política pública” (BRASIL, 2007, p. 24).

É necessário, ainda, que seja desenvolvida, por parte dos programas do MEC, voltado à formação de profissionais da educação no nível superior, uma força tarefa para estabelecer nos currículos dos cursos de licenciaturas de todo o país a centralidade da formação dos futuros educadores em direitos humanos, para que possam ter dentro das perspectivas de suas formações a importância da temática, a influência dos assuntos relacionados com os conteúdos programáticos e uma formação humanizada, capaz de aproximar o futuro docente da realidade que se vivenciará dentro do seu ambiente de trabalho. Entendemos que é preciso estímulo por parte

dos governos para que a Educação em Direitos Humanos seja efetivada e para que seja estabelecida no currículo de formação dos futuros profissionais da educação uma formação efetiva no que se referem aos direitos fundamentais, garantias e liberdades individuais.

REFERÊNCIAS

BENEVIDES, M. V. **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

CALDERARO, F. **Análise dos Comitês Estaduais de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2018. Disponível em: <https://www.mdh.gov.br/biblioteca/consultorias/cidadania/analise-dos-comites-estaduais-de-educacao-em-direitos-humanos>. Acesso em: 01 nov. 2019.

CARTA DAS NAÇÕES UNIDAS. **Conferência das Nações Unidas em São Francisco**. 26 jun. 1945. Disponível em: <https://naacoesunidas.org/wp-content/uploads/2017/11/A-Carta-das-Na%C3%A7%C3%B5es-Unidas.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2019.

CEARÁ. **Documento curricular referencial do Ceará**. Secretaria de Educação, 2019. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2019/07/DCR-Vers%C3%A3o-Provisoria-de-Lan%C3%A7amento.pdf>. Acesso em: 29 out. 2019.

DALLARI, D. A. **Direitos Humanos e Cidadania**. São Paulo: Moderna, 1998.

DECLARAÇÃO E PROGRAMA DE AÇÃO DE VIENA. **Conferência Mundial sobre Direitos Humanos em Viena**. 14 jun. 1993. Disponível em: <http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/instrumentos/viena.htm>. Acesso em: 03 nov. 2019.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. **Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris**. 10 dez. 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2019.

FAZENDA, I. C. A. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

HORTA, M. M. Educar em direitos humanos: compromisso com a vida. In: CANDAU, Vera; SACAVINO, Susana. **Educar em Direitos Humanos**. Rio de Janeiro: D&P Editora, 2000. p. 125-139.

PLANO DE AÇÃO E PROGRAMA MUNDIAL PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS - PRIMEIRA ETAPA. **Assembleia Geral das Nações Unidas 113ª sessão plenária**. 14 jul. 2005. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/plano_acao_programa_mundial_edh_pt.pdf. Acesso em: 25 out. 2019.

TAVARES, C. Educar em direitos humanos: o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. In: SILVEIRA, R. M. G.; DIAS, A. A.; FERREIRA, L. F. G.; ZENAIDE, M. N. T. **Educação em Direitos Humanos**: Fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Universitária, 2007, p. 487-503.

TRINDADE, J. D. L. **História Social dos Direitos Humanos**. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2002.

RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS (CANDOMBLÉ E UMBANDA) NA MISCIGENAÇÃO DE CULTURAS: EXPERIÊNCIAS COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM LIMOEIRO DO NORTE, CEARÁ

Andrea de Castro Costa
Elisgardênia de Oliveira Chaves

Considerações iniciais

O texto objetiva discutir o desenvolvimento do minicurso “Religiões Afro-brasileiras: Candomblé e Umbanda na miscigenação de culturas.” O minicurso foi oriundo de uma das propostas avaliativas da disciplina de Metodologia de Ensino de História, em 2018.2, no Curso de História da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM/UECE)²⁵ e desenvolvido em uma escola municipal na cidade de Limoeiro do Norte, na turma de 9º ano, do turno manhã, composta por 39 alunos com a faixa etária de 13 a 14 anos.²⁶

O objetivo do minicurso foi compreender aspectos da cultura afro-brasileira, como, por exemplo, culinária, danças, vestimentas, porém focamos na questão da religiosidade, com o intuito de proporcionar aos alunos entendimentos sobre a implementação de práticas religiosas africanas no Novo

25 A disciplina foi ministrada pela professora Elisgardênia de Oliveira Chaves.

26 O planejamento e o desenvolvimento desse minicurso foram apresentados em forma de resumo, intitulado: “Candomblé e umbanda, religiões afro-brasileira na miscigenação de culturas: experiência com alunos do ensino fundamental, em Limoeiro do Norte, Ceará”, no COLÓQUIO ENSINO-APRENDIZAGEM, realizado no dia de 26 de junho de 2019 no ensejo da Semana Pedagógica da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, Universidade Estadual do Ceará (FAFIDAM/UECE), no semestre 2019.1.

Mundo²⁷, isto é, como estas passaram a ser praticadas no âmbito das imposições religiosas por parte da Igreja Católica e das resistências, misturas e transformações das religiões na América Portuguesa.

Para a discussão sobre religiões afro-brasileiras, abordamos, em especial, o Candomblé e a Umbanda, por serem duas correntes religiosas que representam aspectos da cultura africana e da brasileira. Discutimos como o Candomblé e a Umbanda foram/são praticados, suas características (os orixás) e o porquê de sua banalização, resultando nas más percepções que a sociedade, de maneira geral, tem dessas religiões, determinando-as como práticas demoníacas e cultos que buscam o mal ao próximo. Problematizamos, ainda, com os alunos, que o Brasil tem, na cultura africana, indígena e portuguesa, em grande medida miscigenadas²⁸, elementos essências da nossa formação social, cultural, econômica, política e religiosa.

Como metodologia para o desenvolvimento da atividade na Escola, iniciamos a aula indagando os alunos sobre o co-

27 O “novo mundo” foi a designação empregada para definir as terras americanas conquistadas por Portugal e Espanha, no início do processo de colonização, século XVI. Importante destacar que, no âmbito das definições, dos conceitos, o Novo Mundo, no final do século XVIII, comumente já não era mais chamado assim, já que América, tanto para os domínios espanhóis quanto para as possessões portuguesas, era a dominação mais frequente. PAIVA, Eduardo França. *Dar nome ao novo: uma história lexical das Américas portuguesa e espanhola*, entre os séculos XVI e XVIII (as dinâmicas de mestiçagem e o mundo do trabalho). Belho Horizonte: Autêntica, 2015, p. 24.

28 A miscigenação, biológica e cultural aqui entendida, envolvendo aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais inerentes a europeus, africanos e indígenas, ao conviver com universos culturais que não se misturam, criando, portanto, uma pluralidade cultural na sociedade, afasta a ideia de que a miscigenação poderia causar “homogeneização do universo cultural, escondendo e menosprezando diferenças reticentes e ignorando a coexistência de porções daquele mundo colonial que não se misturaram”. PAIVA, Eduardo França. “Trânsito e mobilidade entre mundos: escravidão globalizada, comércio e práticas culturais.” In: FURTADO, Júnia Ferreira (Org.) *Sons, formas, cores e movimentos na modernidade atlântica: Europa, Américas e África*. São Paulo: Annablume; Belo Horizonte: PPGH-UFMG, 2005. (Coleção Olhares), p. 482.

nhecimento adquirido a respeito da presença dos africanos no Novo Mundo. Destinamos um tempo para que os alunos pudessem gerar um pequeno debate em torno das seguintes perguntas: o que vem na mente de vocês quando falamos sobre religião afro-brasileira? Vocês sabem o que é afro-brasileiro?

Diante das respostas, deixamos a pergunta no quadro, ressaltando que, ao final da aula, retomariamos a essas perguntas novamente. Dando seguimento ao minicurso, fizemos mais alguns questionamentos para podermos adentrar no assunto: como vocês acham que foi o processo de escravização no Brasil colônia? Quem foram os escravizados?

Com base nas respostas, fizemos uma discussão historiográfica para a compreensão da influência dos africanos na formação da sociedade brasileira. Explicamos aos alunos as mudanças que os africanos tiveram em suas vidas ao virem, à força, trabalhar como escravos nas terras até então para eles desconhecidas, falamos sobre aspectos da cultura africana que vieram com eles quando chegaram ao Novo Mundo e que permanecem até hoje. Demos exemplos da culinária, das danças, das vestimentas e trouxemos para o debate a questão religiosa africana e as adequações as quais tiveram que passar para que suas práticas fossem realizadas em terras estranhas.

Ao tratar da religião, enfocamos nas imposições feitas pelos portugueses aos nativos, africanos e descendentes, em que o propósito era fazer do catolicismo, além de religião oficial, a única, sendo perseguidas todas as outras formas de crenças e cultos. Porém, mesmo com essa imposição, os escravizados continuariam a praticar, de forma muitas vezes camuflada, os cultos aos seus deuses. E isso foi considerada uma forma de resistência, uma afronta à imposição portuguesa. Daí, per-

guntamos aos alunos: que religião? Que deuses? Como assim de forma camuflada, uma afronta?

Como meio de fuga à imposição católica, os africanos e descendentes brasileiros conseguiram cultivar seus deuses (orixás) com a prática religiosa do Candomblé, que é africana, mas que sofreu modificações ao ter que se adequar aos novos parâmetros da sociedade colonizada. Explicamos o que é Candomblé e por que é considerada uma prática religiosa afro-brasileira, alegando que, ao longo dos anos, ela aderiu características do catolicismo, como, por exemplo, o culto aos orixás por meio de imagens.

Para falar sobre os orixás do Candomblé, explanamos sobre cada um: Exú, Ogun, Xangô, Oxossi, Oxalá, Iemanjá e Ibeji-Erê, ressaltando o dia, a cor e o sincretismo religioso, confrontando as imagens dos orixás com imagens dos santos católicos a eles correspondentes, exemplo: Oxossi e São Sebastião. Logo após, para uma aula mais dinâmica, colocamos uma música: Iemanjá Rainha do Mar, interpretada por Maria Bethânia²⁹, canção que traz na letra características físicas da entidade, o dia em que se comemora a festa dedicada a Iemanjá e os elementos da natureza a Ela ligados.

Para problematizar a fonte usada em sala de aula e não deixá-la somente como ilustração, usamos tais direcionamentos: significado da letra? Que tipos de imagens retratam Iemanjá?

Em seguida usamos a religião Umbanda para exemplificar no que resultou a mistura da cultura africana com o catolicismo e o espiritismo, que por fim, originou uma religião

29 A música: "Iemanjá Rainha do Mar", do Disco *Mar de Shophia*, gravada na voz de Maria Bethânia no ano de 2006, traz em sua letra o clamor pelo orixá Iemanjá. A música está disponível na plataforma digital YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=lalnmZis2lw>.

totalmente brasileira. A Umbanda, em seus rituais, cultua as chamadas entidades, que são, na verdade, representatividades dos orixás em seus cultos e as chamadas “linhas”, onde os orixás na Umbanda são representados, entre outros, pela pomba gira, caboclo, preto velho, criança e exus.

As chamadas “sete linhas”, assim conhecidas pelos seus praticantes, são as entidades que os umbandistas cultuam em suas giras, incorporando-as e realizando trabalhos. Mostramos as características de cada entidade, suas denominações na religião católica e quais trabalhos realizam.

Para proporcionar aos alunos uma visão geral do assunto, mostramos uma tabela, na qual contém as diferenças e as características principais da Umbanda e do Candomblé. Depois da apresentação sobre o Candomblé e da Umbanda, como religiões afro-brasileiras, explicamos o porquê da vulgarização dessa cultura religiosa pelo catolicismo. Retornando à pergunta do início da aula, pedimos aos alunos que escrevessem, em cinco (5) linhas, o que eles, após a explicação, entenderam sobre a religião afro-brasileira, e solicitamos a algum voluntário para ler o que escreveu e comentar sobre a aula. Veremos algumas das respostas que estão mais adiante no texto.

Importante ressaltar que, para o uso das imagens dos orixás, dos santos e das músicas como documentos em sala de aula e no ensino de História, apoiamo-nos nas leituras de cunho metodológicas exigidas na disciplina de Metodologia do Ensino de História, dentre elas: (HERMETO, 2012), (NAPOLITANO, 2009) e (OLIVEIRA, 2012). As leituras foram de fundamental importância para percebermos que, ao entrar em sala, é essencial explicar aos alunos o porquê do uso de documentos e como podemos compreender assuntos/conteúdos a partir dos audiovisuais.

Discussões teóricas e historiográficas

A importância de tratar “Religiões Afro-brasileiras, Candomblé e Umbanda na miscigenação de culturas”, com alunos do Ensino Básico, em pleno século XXI, advém do preconceito que a sociedade brasileira ainda tem em relação aos africanos e, principalmente, com a religião afro-brasileira. Para tanto, nos amparamos também na Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas de ensino Básico do Brasil. Se existem preconceitos, existe a necessidade de conhecer para, então, valorizar a importância dos africanos e seus descendentes como sujeitos histórico, participantes do que hoje entendemos como cultura brasileira. A Lei, conforme versam os incisos primeiro e segundo, nos diz:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (BRASIL, 2013).

Nesse viés, nossa intensão não foi apenas privilegiar a história dita oficial, em que o homem branco e europeu era e ainda é muito privilegiado, por exemplo, nos livros didáticos

e, conseqüentemente, nas aulas de História. Mas sim, apresentar aos educandos outro ponto de vista, nesse caso, a riqueza, a importância e suas culturas, como pontua Verena Alberti:

São muitas as possibilidades de abordagem das histórias e culturas afro-brasileiras em sala de aula observando as diretrizes destacadas anteriormente: voltar a atenção para a diversidade de experiências e identidades, trazer experiências em que africanos e seus descendentes são atores sociais e políticos, integrar essas experiências à história “nacional” evitando a criação de um ninho de ensino “afro-brasileiro” e fazer uso de fontes efetivas e expressivas” (ALBERTI, 2013, p. 53).

Nesse sentido, desde quando começamos a escolher uma temática para o desenvolvimento do minicurso, compreendemos que estudar a religião afro-brasileira, com ênfase no Candomblé e na Umbanda, contribuiria para o aprofundamento e ampliação dos conhecimentos relativos à história desses elementos da sociedade brasileira ainda tão desvalorizados e mal compreendidos.

O Brasil, uma das regiões do planeta que mais recebeu influência cultural da África, sobretudo no período colonial e imperial, em grande medida, conhece muito pouco as contribuições que os escravizados africanos trouxeram de seu continente; desconhece que, nas adaptações, embora que impostas e permeadas de resistências, tiveram que se adaptar à colônia e suas sobrevivências tornaram a cultura um pouco africana e um pouco brasileira, ou seja, misturadas, tanto na questão biológica como em questões culturais.

Para tratar sobre cultura afro-brasileira no minicurso, apoiamos-nos em leituras de cunho teórico, também sugeridas pela disciplina de Metodologia do Ensino de História. A cultura, segundo Martha Abreu e Hebe Mattos em seu texto “*Em torno das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana: uma conversa com historiadores*” (HEBE; ABREU, 2018), é definida como um processo e as identidades nacionais que as compõe são um somatório que, ao se misturar, resultam em uma cultura nacional. Por isso, não se pode desmerecer ou sobrepor, no caso do Brasil, a cultura africana, indígena e, também, a portuguesa, já que foram dessas influências que nasceu a cultura brasileira.

A cultura, assim explicada pela Martha Abreu e Hebe Mattos, foi nosso ponto de partida para justificar as práticas religiosas trazidas ao Novo Mundo e a miscigenação explica a adaptação da religião dos africanos e que acabou gerando novas práticas que permanecem atualmente.

A noção de identidade nacional, segundo Verena Alberti em seu texto, “*Ensino de História e Culturas Afro-brasileiras e Indígenas*” (ALBERTI, 2013), levou-nos a entender que somos uma mistura de três raças (africana, indígena e portuguesa). Fazer com que os alunos se conscientizem de que somos um pouco de cada uma dessas civilizações e que a cultura desses povos não deve ser desmerecida e nem vulgarizada, pois cada uma tem sua importância e sobrevive até hoje no Brasil como forma de resistência. Essa discussão com os alunos foi fundamental, pois fez com que eles refletissem sobre seus preconceitos, sejam eles culturais ou religiosos, e percebessem que nós brasileiros temos em na construção social a cultura africana, mas geralmente não percebemos.

O livro “Ensino de História, Memórias e Culturas”, organizado por Cristiani Bereta da Silva e Ernesta Zamboni, (SILVA; ZAMBONI, 2013), nos remeteu sobre possibilidades diversas de tratar práticas culturais dos africanos no Novo Mundo com relação ao tempo e espaço, problematizando o porquê de compreendermos a importância e a permanência de suas ações religiosas, desnaturalização das culturas que integram diversos sujeitos, quais mudanças e quais aspectos resistiram a essas modificações e quais os vestígios dessa cultura africana recaem sobre os brasileiros atualmente.

No âmbito das leituras de cunho mais historiográfico sobre o tema, nos apoiamos em “*Raízes Africanas*” (FIGUEIREDO, 2009), uma coletânea com vários artigos de especialistas na área histórica africana. A leitura nos possibilitou esclarecimentos e, daí, trabalhamos com os alunos questões como: a dança afro, origem do Candomblé em algumas localidades do Novo Mundo, palavras que foram trazidas pelos africanos, mas que ganharam novos significados, como, por exemplo, o termo *ginga* na África é o nome de uma rainha africana, no Brasil vai ser referente ao modo de dança do indivíduo. O livro proporcionou ainda um conhecimento bastante rico de como os negros escravizados cultuavam suas religiões de forma clandestina, práticas de conhecimentos curandeiros para ganhar a vida, mostrando casos em que os senhores proprietários de escravos participavam dessas façanhas.

Outro livro excelente para nossa compreensão sobre o tema foi “*Os trabalhos de amor e outras mandingas: a experiência mágico-religiosa em terreiros de umbanda*”, (OLIVEIRA, 2011). A leitura nos deu importantes contribuições sobre os conceitos de Umbanda, terreiro, magia, os trabalhos desenvolvidos na Umbanda, com ênfase nos trabalhos de amor, quem

são os pai e mãe de santo, os pontos e giras cantados, as entidades e os seus respectivos trabalhos, como os cultos são feitos com detalhes, e, ainda, conta com entrevistas do autor com os pai e mãe de santo. Isso nos ajudou a compreender melhor a religião, como se sente quem recebe essas entidades e os significados para os praticantes. Descontrói significativamente o estereótipo de que a Umbanda é para o mal das pessoas.

Diante desta abertura e reconhecimento que a cultura africana foi importante para a construção do Brasil como nação e que os negros escravizados também merecem reconhecimento e respeito, propomos um minicurso, em que trabalhamos com os alunos de 9º ano do ensino básico alguns aspectos da cultura afro-brasileira que é permanente mesmo após séculos de repressão e preconceito.

Considerações finais

No desenvolvimento do minicurso, percebemos que, inicialmente, os alunos tinham uma concepção sobre a Umbanda e o Candomblé que era de comum a todos da sala, por exemplo: “O que eu sempre ouvi sobre, era que o Candomblé e a Umbanda ou como era dito “macumba”, era algo que trazia o mal para as pessoas” (Aluno do 9º ano).

Diante dessa concepção, foi notório o senso comum que os alunos tinham sobre a percepção da cultura religiosa afro-brasileira. Os preconceitos em relação às práticas religiosas africanas e seus descendentes brasileiros, sabemos que não é natural, mas fruto de um longo processo histórico de construção, desde a colonização aos dias atuais.

Após a aula, ao retornamos a pergunta inicial, obtivemos respostas bem mais expressivas que denotaram um novo conhecimento do tema por parte dos alunos:

O que eu tinha de conhecimento sobre a religião afro-brasileira é de que eram religiões que vieram juntos com os escravos e são bastante populares na Bahia. Agora sei que é uma religião politeísta e, para manter a religião viva na época da escravidão, os escravos tiveram que fingir que estavam pregando o catolicismo, mas na verdade estavam contemplando os seus orixás. Possuem orixás que podem ser comparados com os santos católicos, e as pessoas que seguem determinados orixás se torna seu filho. São religiões bastante bonitas e pode se ver que as pessoas que seguem têm um verdadeiro amor à religião (Aluno do 9º ano).

O minicurso nos possibilitou, na qualidade de professores em formação, colocar em prática as normas das “Diretrizes Curriculares Nacionais”, em que o ensino da cultura afro-brasileira seja aplicado de forma a contextualizar o processo histórico em que a temática da religião está posta. Pode-se observar que esse processo de discriminação com a cultura africana é notório atualmente e por isso tratar o assunto em sala de aula é imprescindível para a construção de uma sociedade mais conhecedora de sua identidade, de sua pluralidade cultural, detentora da importância de tratar essa complexidade pelo prisma do respeito às diversidades e diferenças.

Por fim, a preparação e desenvolvimento do minicurso, além de proporcionar um conhecimento mais aprofundado sobre a cultura africana e afro-brasileira, a experiência, no

terceiro semestre do curso de História, de desenvolver uma atividade de aula em uma turma do Ensino Fundamental nos permitiu acrescentar, em nossa formação como professores de História, uma compreensão de como é a realidade de uma sala de aula e como se dá a relação de professor e aluno, conteúdo e ensino, isto é, teoria na prática.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. “Algumas estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira.” *In*: PEREIRA, Almicar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria (Org.). **Ensino de História e Culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pllas, 2013.

FIGUEREDO, Luciano. **Raízes Africanas**. Rio de Janeiro: Sabin, 2009.

HEBE, Matos; ABREU, Martha. “Em torno das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana: uma conversa com historiadores”. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, janeiro-junho de 2008, p. 5-20.

HERMETO, Miriam. **Canção popular brasileira e Ensino de História**: palavras, sons e tantos sentidos. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. (Coleção Práticas Docentes 2).

HEYWOOD, Linda M. **Diáspora Negra no Brasil**. São Paula: Contexto, 2010.

HOLANDA, Cristina Rodrigues. **Negros no Ceará**: História, Memória e Etnicidade. Fortaleza: Museu do Ceará, 2009.

JÚNIOR, Henrique Cunha; SILVA, Joselina; NUNES; Cícera (Org.). **Artefatos da Cultura Negra no Ceará**. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

LAHNI, Claudia Regina; DELGADO, Ignacio José Gordinho; ROCHA, Enilce Albergaria; MENEGAT, Elizete M.; ANDRADE, Danubia (Org.). **Culturas e Diásporas Africanas**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2009.

MACHADO, Adilbênia Freire; ALVES, Maria Kellynia Farias; PETIT, Sandra Haydée (comp). **Memórias de Baobá II**. Fortaleza: Imprece, 2015.

NAPOLITANO, Marcos. “Fontes e audiovisuais: a História depois do papel.” *In*: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes Históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

OLIVEIRA, Kelson. **Os trabalhos de amor e outras mandingas: a experiência mágico-religiosa em terreiros de umbanda**. Fortaleza: Premium, 2011.

OLIVEIRA, Nucia Alexandra Silva de. “Novas” e “diferentes” linguagens e o ensino de história: construindo significados para a formação de professores. **Entre Ver**, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 262-277, jan./jun. 2012.

PAIVA, Eduardo França. “Trânsito e mobilidade entre mundos: escravidão globalizada, comércio e práticas culturais.” *In*: FURTADO, Júnia Ferreira (Org.) **Sons, formas, cores e movimentos na modernidade atlântica: Europa, Américas e África**. São Paulo: Annablume; Belo Horizonte: PPGH-UFMG, 2005. (Coleção Olhares).

PAIVA, Eduardo França **Dar nome ao novo: uma história lexical das Américas portuguesa e espanhola, entre os séculos XVI e XVIII (as dinâmicas de mestiçagem e o mundo do trabalho)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SILVA, Cristiani Barreta; ZAMBONI, Ernesta. **Ensino de História, Memórias e Culturas**. Curitiba: CRV, 2013.

UM RECORTE HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE ARTES: DA COLÔNIA À SOCIEDADE DO CONHECIMENTO

Raquel Lima de Freitas

Introdução

A cultura contemporânea vem definindo-se por um conjunto de sentidos e práticas de ruptura com o mundo da modernidade, descrito claramente pelos conhecimentos estabelecidos por campos e paradigmas, objetos e métodos; pelas fronteiras territoriais mapeadas; por linguagens próprias e discursos distintos. Neste sentido, toma acento uma cultura em movimento acelerado conformando novas visões de mundo, novos sentidos e interpretações da realidade vivenciada.

“Sociedade do conhecimento” é uma expressão que tem sido amplamente utilizada nos últimos tempos para explicar a influência das novas formas de organização social que interferem em nosso cotidiano. A escola como instituição social tem a seu cargo desenvolver propostas educativas que respondam às novas exigências sociais. Responder às novas demandas sociais tem causado no âmbito escolar uma tensão que vem desafiando a rigidez de muitas das estruturas construídas ao longo do tempo e que tiveram sua eficácia, mas que não atendem mais aos interesses das populações infantis, jovens e adultas. Na contemporaneidade existem fontes de conhecimentos onipresentes e atrativas comuns ao cotidiano das pessoas, ocasionando um descompasso entre o que a escola oferece e o que circula no mundo imediato da cotidianidade.

Em meio às mudanças sociais em curso, os desafios no cotidiano dos professores têm representado esforços contínuos, no sentido de alcançar êxito profissional perante a cada reforma e a cada programa a ser desenvolvido, obrigando-os a modificar seu trabalho em função de cada mudança apresentada. O conjunto das artes, que também recebeu na modernidade espaços próprios e linguagens distintas, apresenta-se, na contemporaneidade, como múltiplo em suas manifestações, ao utilizar-se de todos os tipos de materiais, técnicas e tecnologias, demandando novas concepções e, portanto, novas categorias de produção.

No que concerne ao campo do ensino de artes na escola, pautado nas características da cultura contemporânea “essencialmente dinâmica, complexa e multidimensional” (BRITOS, 2009, p. 17), onde interatuam arte, ciência e tecnologia como pilares que plasmam a diversidade das produções, as propostas pedagógicas deverão integrar a pluralidade das artes atuais oferecendo “múltiplas alternativas para a formação das novas gerações” (BRITOS, 2009, p. 18).

Formação de professores no Brasil

Enquanto no Brasil permaneceram os Jesuítas, a formação de professores não aparecia como uma preocupação, ela vem à tona apenas no século XIX a partir da instituição dos sistemas nacionais de ensino, provenientes da necessidade de universalizar a instrução primária. Porém, isto não significa que o fenômeno da formação de professores tenha surgido apenas nessa época, ele sempre existiu, pois havia

professores. Sob a égide dos Jesuítas (1549/1759), as escolas “contavam com professores de formação filosófica, teológica e didática segundo a *Ratio Studiorum*” (MONLEVADE, 1996, p. 140).

Nos domínios do Marquês de Pombal (1759/1808), em que predominaram as aulas régias, os professores eram improvisados, nomeados pelas autoridades eclesiais e sob sua concordância. Com a vinda de D. João VI (1808/1822) são criados os primeiros cursos superiores com o intuito de propiciar formação profissional a uma elite aristocrática que não via necessidade em ampliar seu sistema educacional, portanto não ocorreu formação de professores nesse período. Durante o Império, em 1838, é criada a primeira Escola Normal, que, consoante à sociedade da época, tinha um currículo de caráter humanista e religioso.

Segundo Garcia (2000), até a década de 1930, a formação de professores em nível superior no Brasil era inexistente. Nos anos 30, o advento da industrialização obriga uma discussão em torno da educação no país, a população cresce nas cidades e os municípios são chamados a criar redes de ensino primário e pré-escolar; surge, então, a necessidade de formar professores em grande escala para atuarem nas escolas, de acordo com a nova organização política estabelecida. Contando desse início, a formação do professor e sua atuação/função sofreram várias mudanças.

Nos governos de Getúlio Vargas (1930/1945), o pedagogo exercia a função de Orientador Pedagógico, controlando toda a atividade burocrática com o intuito de garantir a moralidade do ensino. É nesse período, em 1939, que é criado o primeiro curso de Pedagogia no Brasil pela Universi-

dade Nacional do Brasil, que compreendia 3 anos de bacharelado e mais 1 ano de licenciatura (esquema 3+1), através do Decreto-Lei nº 1.190. Já no período desenvolvimentista (1946/1963), o pedagogo passa a atuar como Orientador Vocacional e sua principal função era contribuir com a reforma educacional estabelecida pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC e United States Agency for International Development – USAID, garantindo implementação à nova roupagem dada à educação.

O período militar (1964/1985), por sua vez, torna o pedagogo um administrador, passando assim a interferir mais no administrativo do que no pedagógico. Essa formação fragmentada é consolidada pelos governos militares, onde se estabelece que a formação do pedagogo seria de licenciado com preparo técnico de Especialista da Educação, através do Parecer 251/62 do Conselho Federal de Educação – CEF, do conselheiro Valnir Chagas (1921-2006). O advento da Lei 5540/68, que tratou da reforma universitária, traz ao curso de pedagogia algumas respostas aos impasses até então enfrentados a partir do parecer CEF nº 252 (Valnir Chagas), como os referentes à identidade do pedagogo e quanto às bases curriculares (matérias consideradas de fundamento educacional).

Na década de 1970 começaram no Brasil as discussões sobre uma redefinição dos cursos de pedagogia, tomando vulto somente nos anos 1980 com a criação da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, movimento conhecido pela resistência ao poder instituído e pelas lutas do ponto de vista epistemológico, político e didático-pedagógico. Os educadores envolvidos nas reformulações dos cursos de pedagogia defendiam que “o pedagogo, realmente formado para ser professor em nível de

graduação, deveria ser capaz de exercer as atividades específicas, conforme as exigências da complexidade da escola” (BRZEZINSKI, 1996, p. 16). Um dos avanços da ANFOPE foi a criação de uma Base Comum Nacional entendida como um corpo de conhecimentos e identificador do profissional da educação.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, foi introduzida como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciaturas os Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores, ou seja, instituições de nível superior com modalidades de cursos aligeirados (de curta duração) e com aparente nível classificatório inferior. Essa atitude aparece de maneira desalinhada da compreensão dos educadores e pensadores da formação de professores nesse país, que lutam pelo acento de um profissional que entenda o fenômeno educativo profundamente, preparado para refletir de modo crítico sua realidade em nos diferentes contextos sociais.

A formação do professor do ensino de arte

A formação de Professores de Arte no Brasil é uma iniciativa recente na história, vindo a acontecer somente a partir dos avanços pedagógicos ocorridos através da *Escola Nova*, no início do século passado, trazida pelos educadores Nereu Sampaio e Anísio Teixeira, inspirados no pensamento do filósofo americano John Dewey (1859-1952) e pela eclosão do Movimento Artístico Modernista que influenciou sobremaneira os modos de pensar, desenvolver e comunicar arte na escola.

Em 1948, Augusto Rodrigues, Margaret Spencer e Lucia Valentim fundaram no Rio de Janeiro a Escolinha de Arte do Brasil – EAB, que, posteriormente, seria transformada no Movimento de Escolinhas de Arte – MEA, um conjunto de 140 escolinhas de arte espalhadas por todo o território nacional e se expandindo para as cidades de Assunção/Paraguai, Lisboa/Portugal e Buenos Aires e Rosário/Argentina (AZEVEDO, 2000, p. 25). O MEA tinha a proposta de educar através da arte.

De acordo com Varela (1986), no Brasil, a formação dos professores para o Ensino de Arte ocorreu mais sistematicamente a partir da década de 1950 no seio das instituições que acompanharam o Movimento Escolinhas de Arte – MEA, para os professores de 1º grau através de cursos de formação inicial e continuada.

Em 1960 foi criado o Curso Intensivo de Arte na Educação – CIAE, coordenado pela Professora Noêmia de Araújo Varela. Foi um curso de orientação modernista, com duração de 20 anos (1961/1981), e formando cerca de 1.200 professores de arte de diversas regiões do país.

No início da década de 1980, a Professora Ana Mae Barbosa realiza o primeiro Curso de Formação Continuada, em Campos do Jordão/SP, em parceria com diferentes instituições culturais, na perspectiva da abordagem pós-modernista de arte-educação. Esse curso formou 6.500 professores de arte em São Paulo.

Desde então, diferentes iniciativas vieram se intensificando em âmbito nacional no tocante à necessidade de formação de professores para o ensino de arte. Em *“A formação de professores para o Ensino de Artes no Brasil: qual o Estado*

do Conhecimento?”, Silva e Araújo informam 175 estudos relacionados à formação de professores para o ensino de arte, produzidos entre os anos de 1989 e 2007, dentre os quais 75% dessa produção estão publicados em anais de eventos científicos das áreas de Educação e Arte, em detrimento a 21% da produção relacionada aos estudos de pós-graduação e 4% relacionado aos artigos publicados em periódicos especializados. Significando que o lugar privilegiado de socialização e democratização dos conhecimentos científicos relacionados à formação de professores para o ensino de artes são os eventos científicos da área. (SILVA; ARAÚJO, 2008).

Terminologias utilizadas ao longo do tempo para designar a área de saber articulada entre arte e ensino

Para compreender a trajetória do processo de formação de professores para o ensino de arte no Brasil, é imprescindível conhecer quais as Tendências e Concepções de Ensino que predominaram desde o início da escolarização no país. Didaticamente, o ensino de arte no Brasil é composto por três grandes concepções: 1. Ensino de Arte Pré-Modernista; 2. Ensino de Arte Modernista; e 3. Ensino de Arte Pós-Modernista ou Pós-Moderno. A Tendência Pré-Modernista caracteriza: a Concepção de Ensino da Arte como Técnica; na Tendência Modernista: a Concepção de Ensino da Arte como Expressão e como Atividade; e na Tendência Pós-Modernista: a Concepção de Ensino da Arte como Conhecimento.

A Concepção de Ensino como Técnica inicia-se com os Padres Jesuítas em processos informais pelas oficinas de artesões. Era o uso das técnicas artísticas como instrumen-

to pedagógico para a catequese dos povos indígenas. Com a presença da Família Imperial Portuguesa no Brasil, inicia-se o ensino formal das artes com a implantação da Academia Imperial de Belas Artes, em 1816, sob a tutela da Missão Artística Francesa. Predominava o ensino do exercício do desenho dos modelos vivos, da estamperia e a produção de retratos, sempre obedecendo a um conjunto de regras rigorosamente técnicas. A Proclamação da República (1889) dá lugar às transformações sociais, políticas e econômicas no cenário brasileiro, e a educação passa a ser um campo estratégico de efetivação dessas mudanças aos olhos dos liberais e dos positivistas. O ensino de arte concentra-se no desenho como linguagem da técnica e da ciência, “valorizadas como meio de redenção econômica do país e da classe obreira, que engrossara suas fileiras como recém-libertos” (BARBOSA, 2002, p. 30).

A Concepção de Ensino de Arte como Expressão começa nos anos 1914, a partir da influência da pedagogia experimental implantada nos cursos de formação de professores no Estado de São Paulo. Nesse período, o desenho infantil foi permitido nas escolas como um processo de representação mental da criança e era chamado de *livre-expressão*; uma experiência que somente veio a se configurar como produto estético a partir da introdução das correntes artísticas *expressionista*, *futurista* e *dadaísta*, com a realização da Semana de Arte Moderna de 1922. Os modernistas Mário de Andrade e Anita Mafaltti foram os principais responsáveis pela introdução das ideias de livre-expressão no ensino de arte na escola, cuja metodologia aplicada era a valorização da expressão e da espontaneidade da criança. A livre-expressão de origem no movimento expressionista “levou à ideia de que a arte

na educação tem como finalidade principal permitir que a criança expresse seu sentimento e a ideia de que a arte não é ensinada, mas expressada” (BARBOSA, 1975, p. 45). Outro fator preponderante nessa concepção foi o princípio de des-sacralização da obra de arte, onde a criança não tinha contato com a obra de arte produzida pelo adulto, com o sentido de preservar o potencial criativo das crianças, inclusive àquelas com necessidades especiais.

Já a Concepção de Ensino de Arte como Atividade tem sua origem na Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, Lei 5692/71, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de arte na escola com a rubrica de *Educação Artística*, com o fundamento de dar ao currículo um caráter humanista. Durante toda a vigência da Lei 5692/71, as aulas de Educação Artística foram ministradas por professores de outras áreas de ensino, sem o devido conhecimento que o ensino de arte exige e desprovidos de quaisquer aparatos de uma matriz teórica que fundamentasse suas práticas. Essa concepção teve sua trajetória baseada no *fazer artístico* devido à ausência de conteúdo, o que, conseqüentemente, relegou o ensino da arte a um lugar de inferioridade diante das demais disciplinas escolares.

Na Concepção de Ensino de Arte como Conhecimento, a principal abordagem é a própria arte, nomeada por Ernest Eisner (2002) como *essencialismo*. Para a corrente essencialista, a arte é importante por si mesma, não servindo como instrumento para fins de outra natureza (RIZZI, 2002, p. 64-65), como vinha ocorrendo nas concepções anteriores. Segundo Barbosa (2005) esta abordagem mais contemporânea está relacionada ao desenvolvimento cognitivo, deslocando a questão de “como se ensina arte” para “como se aprende arte”, que buscam compreender como se dá o pro-

cesso de ensino aprendizagem dos conhecimentos artísticos, originando mudanças epistemológicas e metodológicas para o ensino da arte.

Enquanto a Concepção de Ensino como Técnica valorizava o produto, a Concepção de Ensino como Expressão valorizava apenas o processo em detrimento do produto artístico, e a Concepção de Ensino como Conhecimento valoriza os processos, o produto e o meio cultural dos alunos.

Esta última concepção permeia as proposições básicas para o ensino da arte apresentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN-Artes, distribuído pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, em 1997. A proposta contida nos PCN-Artes foi fortemente influenciada pelas políticas internacionais para a inserção da Arte e da Cultura na educação escolar, tornado o exercício dos professores um desafio diário.

Diante deste quadro, qual seria o perfil dos profissionais que ensinam artes nos contextos escolares? Neste sentido, há que se referir à diversidade dos profissionais atuantes nesse ramo, pois as escolas não contam com um profissional específico para o ensino de artes. Na escola estão os professores generalistas, os especialistas e os artistas numa composição de perfis profissionais que vêm gerando debates diante da variedade de modelos encontrados em todo o país. De acordo com o documento *Hoja de ruta para la Educación Artística* (UNESCO, 2006), cada um desses profissionais conta com perspectivas e experiências distintas, no que diz respeito aos processos das práticas educativas e culturais e potencializam fortalezas e dificuldades, conjunto, este, que deverá ser levado em conta na hora de desenhar novos programas de formação docente.

Considerações finais

Durante aproximadamente quatro séculos, o ensino de arte no Brasil foi baseado na concepção de arte como técnica, com o intuito de preparar para o trabalho e como ferramenta pedagógica para o ensino das disciplinas mais importantes do currículo. Por aproximadamente seis décadas, predominou a concepção de arte como expressão da criatividade, em que o processo é mais importante que o produto; já na concepção de arte como atividade, observa-se a ausência de conteúdos artísticos, mas cristalizou práticas que ainda hoje são efetivadas nas aulas de arte nas escolas, como é o exemplo das apresentações artísticas meramente preparadas para as comemorações e festividades. Por fim, na contemporaneidade, há uma busca pelos conhecimentos relacionados à aprendizagem dos conhecimentos artísticos, a partir da inter-relação entre o fazer, o ler e o contextualizar arte.

A inclusão da Arte como área de conhecimento no currículo escolar, a partir da LDB 9394/96, ainda configura algo novo para os professores que estão designados ao seu exercício. A obrigatoriedade é, em parte, uma conquista dos arte-educadores brasileiros, mas, também, a consolidação das políticas educacionais preconizadas no contexto internacional dos últimos 20 anos intimamente ligadas aos organismos multilaterais financiadores e delineadores destas políticas.

A proposta da Organização dos Estados Iberoamericanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) (2006), contida no *Programa Arte/Educação, Cultura e Cidadania*, traz a rubrica de Educação Artística e visa fortalecer os laços culturais e artísticos, educar para a sensibilidade, a criatividade, a disposição de aprender, desenvolver o espírito de equipe e o

pensamento abstrato, através da convivência com a música, a dança, as artes visuais e o teatro.

No entanto, a obrigatoriedade da arte-educação como disciplina integrada aos currículos escolares da maioria dos países ibero-americanos como área específica, tem revelado dificuldades para garantir os objetivos preconizados pelos programas que chegam às escolas para serem executados pelos professores, e a prioritária dessas dificuldades se ancora na formação docente.

Embora a obrigatoriedade do ensino de artes já seja uma realidade das escolas, é importante salientar que os documentos norteadores para o ensino da arte na escola apresentaram uma forma diferente de entender e ensinar arte distanciada da formação da maioria dos docentes. Portanto, um desafio pertinente aos professores, aos especialistas, aos artistas e aos planejadores é realizarem novos desenhos para a formação docente.

As diversas experiências publicadas por pesquisadores têm demonstrado a necessidade do aperfeiçoamento de um perfil docente pautado em competências profissionais possíveis de atender os processos de ensino-aprendizagem artístico, e do fortalecimento de quadros curriculares compatíveis com as propostas e as metas elaboradas para a região.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, F. A. G. **Movimentos Escolinhas de Arte**: em cena - memórias de Noêmia Varela e Ana Mae Barbosa. 2000. 166 f. Dissertação (Mestrado em Artes). Escola de Comunicações e Artes. Centro de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2000.

BARBOSA, A. M. **Arte-Educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BARBOSA, A. M. **Uma introdução à Arte/Educação Contemporânea**. São Paulo, 2005 (mimeo).

BARBOSA, A. M. **Teoria e prática da educação artística**. São Paulo: Cultrix, 1975.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Lei Darcy Ribeiro (1996). **LDB: Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9394, de 1996**. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados. Coordenação de Publicações, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta de diretrizes para a formação de professores da Educação Básica em Nível Superior**. Brasília, maio de 2000.

BRITOS, Stella Maria Muiños. La educación artística en la cultura contemporânea. In: GIRÁLDEZ, Andrea; PIMENTEL, Lucia. **Educación Artística, Cultura y Ciudadanía**. Madrid, España: AECID/OEI, 2009.

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

EISNER, E. **The arts the creation of mind**. New Haven: Yale University Press, 2002.

GARCIA, R. L. **O papel social da Universidade e sua repercussão na formação de professores**. Movimento: 2. Set. 2000, p. 67-79.

MONLEVADE, J. C. O financiamento da educação básica no Brasil (1549-1996). **Cadernos de Educação**. Brasília: CNTE, 1996.

OEI. **Documentos de Referência**. Políticas sobre educación artística y cultural em los documentos internacionales. Disponível em: www.oei.es/artistica/notamexico.htm. Acesso em: 22 jun. 2013.

RIZZI, M. C. S. Caminhos metodológicos. *In*: BARBOSA, A. M. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, E. M. A.; ARAUJO, C. M. A formação de professores para o ensino de artes no Brasil: qual o estado do conhecimento? *In*: 31ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu. **Anais [...]** Caxambu: ANPED, 2008.

UNESCO. **Roteiro para a Educação Artística**: Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO, 2006.

VARELA, N. A. A formação do Arte-Educador no Brasil. *In*: BARBOSA, A. M. (Org.). **História da Arte-Educação**. São Paulo: Max Limonad, 1986.

TRINTA ANOS DE ESCOLINHA REINAÇÕES: UM IDEAL DE EDUCAÇÃO QUE CONCRETIZA SONHOS DE VIDA – CRIANÇA FELIZ VIRA ADULTO LEGAL

Maria Ivonilde Nogueira Vieira
Raquel Lima de Freitas
Maurício da Silva Rodrigues

Considerações iniciais

Este trabalho traz temas referentes à educação e às diversas nuances para sua existência, mas a principal delas é o amor pela educação, seguido da dedicação e constância por um ideal. A Escolinha Reinações é conhecida por essa marca de um ideal de educação que vem se concretizando há 30 anos. Portanto, a importância central deste trabalho é comemorar os anos da “Escolinha”, como é carinhosamente chamada pelos alunos e pais, contando um pouco sobre o ideal de educação que se tornou um projeto pedagógico avançado na época, devido sua metodologia diferenciada das demais escolas da região, sendo vista também como um desafio não só para os idealizadores, mas também para os pais que apostaram em uma perspectiva de educação construtivista para os seus filhos.

Hoje, após 30 anos de serviço educacional prestado em Limoeiro do Norte, a Escolinha Reinações tem muita história para contar, lembranças a recordar nas versões de seus atuais alunos e pais, e, principalmente, daqueles que por lá passaram, concluíram seus estudos e seguem em suas profissões com a certeza de que a educação que tiveram naquele ambiente foi responsável pelo diferencial de suas vidas.

História da escolinha

A Escolinha Reinações nasceu no ano de 1989, progressivamente do engajamento de um grupo de pessoas preocupadas com a educação. Possui como orientação teórica, desde o início da sua criação, continuando até os dias atuais, a obra do Professor Lauro de Oliveira Lima³⁰, que foi baseada nas teorias de Jean Piaget. Além das obras que baseiam o método psicogenético, nos utilizamos de outros grandes nomes da educação, como Paulo Freire, Henri Wallon, Levi Vigotski, entre outros educadores e colaboradores do nosso interesse teórico.

Assim, esse grupo educacional amadureceu a ideia de ter uma escola que utilizasse os ensinamentos do inquieto educador Lauro de Oliveira Lima. Desse modo, iniciamos uma experiência com uma turma de crianças, recebendo o nome de “ESCOLINHA REINAÇÕES” – nome sugerido pelo próprio professor Lauro – que quer dizer “o mundo encantado da criança”, para que ela tenha assim um desenvolvimento natural e atinja o mais alto nível do pensamento humano.

A Escolinha Reinações é uma escola preocupada com um aluno vivo e dinâmico, com um professor inconformado, mais aberto, mais ligado, refletindo sobre o dia a dia e se perguntando sobre o futuro; uma escola que trabalha com um ensino crítico e reflexivo, proporcionando uma educação emancipatória. Para tanto, distribuimos as crianças em grupos, pelo nível de desenvolvimento, organizando tarefas correspondentes ao seu nível de maneira sequencial e cada vez mais complexa.

30 Lauro de Oliveira Lima, nascido em 12 de abril de 1921, em Limoeiro do Norte, Ceará. Foi um pedagogo brasileiro, conhecido pela sua atuação política na educação e pelo desenvolvimento do Método Psicogenético, estruturado a partir da Epistemologia Genética de Jean Piaget. Em 1949, formou-se em Direito, e em 1951, em Filosofia.

O material didático utilizado pela escola originou-se de muitas leituras e pesquisas em livros de autores, que elaboraram seus pensamentos e suas práticas a partir de uma ótica piagetiana e de uma filosofia construtivista. Sobretudo, esse material não poderia deixar de ressaltar a vivência e a experiência da Professora Maria Ivonilde Nogueira Vieira (principal autora deste artigo).

A partir das experimentações pedagógicas cotidianas com crianças dentro de uma escola, no constante e incansável trabalho diário de planejamento e avaliação com os professores, o material didático pedagógico da escola vem se refazendo e se concretizando, principalmente no que se refere aos acertos, que são fortalecidos nas práticas educativas da escola, como também, no que diz respeito às dificuldades, que surgem como desafios, para, muitas vezes, refletir as mudanças e avanços que devem ser efetivados.

O Método Psicogenético foi o método que o Professor Lauro criou a partir das teorias piagetiana. Nesse método, o processo pedagógico modifica-se sucessivamente de acordo com o estágio de desenvolvimento mental da criança (psicogênese), em que é o aluno que determina como o professor deverá apresentar as situações didáticas, ou seja, em cada estágio ele tem um jeito diferente de aprender (esquemas de assimilação).

Concepção didático-pedagógica e objetivos da Escola Reinações

Acreditamos que para que haja efetivação no processo ensino-aprendizagem é necessário o falar, o educando precisa verbalizar, expressar ou comunicar. Ao colocar suas ideias,

o educando é capaz de descrever e analisar sua realidade, e, dessa forma, transformá-la. Segundo Adriana Oliveira Lima (1991, p. 24),

[...] em qualquer trabalho de educação, junto a qualquer classe social, e particularmente, junto as camadas populares, o princípio fundamental é priorizar a manifestação, a expressão, ou seja, deixar que o educando fale, que coloque suas ideias, que seja capaz de descrever e analisar sua realidade. Assim, será capaz de transformá-la.

O falar se torna essencial nesse processo, pois é um fator de articulação na educação, é a partir do falar que conhecemos vocabulários, culturas, ideologias e etc. Ainda de acordo com Lima (1991, p. 24), “a linguagem (verbal) exercita o pensamento, socializa, desenvolve o pensamento simbólico e operatório, coloca a criança em conflito com as outras, organiza a sua mente, interpreta o mundo, expressa sentimentos”.

Além do falar, é necessário que nesse processo de ensino-aprendizagem exista a ação, o aluno precisa se mover, estar em movimento com o meio, pois a aprendizagem, como dizia Piaget, se realiza na relação do sujeito com o meio. Assim, na nossa compreensão didático-pedagógica, a criança aprende manipulando, experimentando, pesquisando, falando sobre as coisas do mundo em sua volta. Portanto, a criança tem o direito de construir o mundo em que vive, para isso precisa de um ambiente seguro e afetivo para desenvolver-se.

Todas as atividades escolares são colocadas como problemas para as crianças, não taxando de certo ou errado sua resposta, e sim sabendo que existem diferentes níveis de

respostas a uma mesma tarefa, dependendo do nível mental atingido pela criança.

Consideramos de grande importância a orientação dos professores. Por isso, o relacionamento entre professor(a) e aluno(a) é seguramente baseado na afetividade com muita firmeza, não admitindo a desorganização, e objetivando um cidadão equilibrado, amoroso, autêntico, apto a viver em sociedade.

O ensino é função social da escola. Em se tratando de nossa experiência, os conteúdos são apresentados não como uma massa de dados prontos, acabados, a serem memorizados, trabalhamos o ensino com as seguintes características:

- Toda a atividade é apresentada à criança como um “problema” que o professor propõe.
- A solução dos problemas é feita individualmente, mas, sobretudo, em grupo, para que as crianças aprendam a cooperação e a solidariedade.
- Não deixamos a criança fazer o que quer: damos atividades para que ela desenvolva a criativamente individualmente e em grupo (a espontaneidade surge nas respostas das crianças).
- A criança tem pesquisa/atividade diária, aprendendo assim a ter curiosidade pelo mundo que a cerca.
- Os conflitos que surgem entre as crianças procuramos resolver, para que a criança se equilibre afetivamente e moralmente, usando para isso o revide e a tomada de consciência.

A partir dessas características, observamos que a Escolinha Reinações está alicerçada em três eixos: o cognitivo, o afetivo e as experiências físicas; com isso, o ensino-aprendizagem torna-se algo efetivo. O cognitivo é trabalhado de forma crítica e reflexiva, e essa cognição acontece de modo individual e coletivo, afinal, a criança precisa saber se devolver enquanto ser de relações que vive numa sociedade cada vez mais efêmera. Assim, é necessário o afetivo e o sensorio-motor para completar essa relação, não basta apenas o cognitivo, é essencial trabalhar o lado emocional do aluno, como também suas habilidades motoras. Diante disso, a Escolinha Reinações possui como objetivos:

- Ter a criança como seu objetivo maior, não como ser passivo às informações, mas um indivíduo que deve ser trabalhado como um todo – inteligência, sociabilidade, afetividade, moralidade e espiritualidade.
- Proporcionar à criança as mais variadas experiências, para que possa descobrir, transformar e inventar.
- Criar relações operativas com outras crianças e com os educadores que orientam seu desenvolvimento, superando, progressivamente, a excessiva dependência para com os adultos.
- Intensificar, desde muito cedo, a vida em grupo, donde surgem a afetividade, a compreensão, o respeito mútuo e a cooperação.
- Apresentar os conteúdos (proposta didática) não como uma massa de dados a serem decorados, mas através de atividades lúdicas, jogos, discussões, situação-problema, experiências, observações e pesquisas.

Depoimentos sobre a Escola Reinações

Apresentamos, a seguir, uma série de depoimentos de alunos, professores e pais sobre a contribuição da Escolinha Reinações numa fase tão importante da vida, que é a educação escolar. Apresentamos esses depoimentos na forma original como foram coletados:

Depoimento 1: “Na Escolinha Reinações, o aprendizado é algo peculiar para cada indivíduo, ou seja, cada ser humano possui o seu tempo particular para assimilar, compreender e interpretar as informações. Nesse contexto, a Escolinha Reinações mostra-se apta a respeitar e compreender esse tempo e assim, dedica-se de forma cautelosa, prestativa e íntegra há 30 anos. Parabéns a Escolinha Reinações pelo lindo trabalho prestado ao município de Limoeiro do Norte!” (Olga Maia Vieira - Estudante do curso de Engenharia de Produção – UFC).

Depoimento 2: “A Escolinha é onde eu estudei, aprendi a ler e a escrever. É uma escola onde as crianças aprendem brincando, aprendem também a fazer amizades. As professoras e a diretora ajudam a gente. Essa escola para mim foi um presente” (Thais Grazielle - Estudante do 5º ano) .

Depoimento 3: “É uma escola que tem um tipo de aprendizagem diferente das outras. Essa aprendizagem é boa, pois ativa nossa coordenação motora, o lado artístico e várias outras coisas. As crianças tem gosto pela leitura, aprendem de forma espontânea e divertida. Também se aprende a ajudar as pessoas, a amar o próximo, respeitar o trânsito” (Sindy Isabely - Estudante do 5º ano).

Depoimento 4: “Foi a melhor escola que podia acontecer, aqui eu fiz amigos. As professoras são “educativas”, engraçadas, ensinam com carinho, ensinam a resolver problemas” (Mateus Souza - Estudante do 5º ano).

Depoimento 5: “Este ano eu estou saindo para outra escola e nunca vai ser a mesma sensação, vai ser muito diferente, aqui tenho amigos de longas datas” (Vinícius Gurgel - Estudante do 5º ano).

Depoimento 6: “Quando eu estava no primeiro ano eu já sabia ler e escrever as tarefas da escola. Todas as escolas tem provas, mas a escolinha não tem, mesmo assim nós aprendemos” (André Luiz - Estudante do 5º ano).

Depoimento 7: “Na nossa escola ensina a ajudar ao próximo. Na hora de botar seu filho na escola, matricule na nossa escola, onde a criança aprende brincando e como diz o slogan da escola “criança feliz vira adulto legal”. Você está pronto para ter seu filho feliz e virar um adulto legal? Não se esqueça a educação é tudo na vida da criança e do jovem” (Ícaro Medeiros - Estudante do 5º ano).

Depoimento 8: “A Escolinha Reinações tem uma metodologia diferente das outras escolas, onde as crianças aprendem de modo diferente como pensar, como se expressar. As crianças aprendem os conteúdos sem decorar” (Ana Jamile e Maria Eduarda - Estudantes do 5º ano).

Depoimento 9: “A Escolinha Reinações tem um ensinamento diferente, porém muito bom. A aprendizagem é de acordo com o tempo do aluno. As professoras interagem bastante com os alunos, a aula é dinâmica, acontecendo nos vários espaços da escola” (Mateus Lima - Estudante do 5º ano).

Depoimento 10: “Escolinha Reinações minha primeira escola, onde aprendi e ainda estou aprendendo tudo que sei hoje. Sinceramente eu amo essa escola. Nesta escola fiz amigos e muito mais...” (João Henrique - Estudante do 5º ano).

Depoimento 11: “As crianças têm leitura fluente e com grande capacidade de reflexão. São muito criativas e gostam de apresentar trabalhos, expor seus pensamentos e participar de debates” (Profa. Daniela - Colégio Diocesano).

Depoimento 12: “A proposta da Reinações é exatamente esse diferencial, é uma chance que darmos aos nossos filho e filhas de serem crianças e não somente repetidores, cumpridores de tarefas. A diferença é formar seres pensantes, construtores de sua realidade a partir do que sentem. A sociedade precisa de novas mentes, o Brasil precisa de novos cidadãos e cidadãs. A semente é plantada na Educação Infantil” (Conceição Nogueira – Tecóloga em Irrigação / Administradora).

Depoimento 13: “Considero muita responsabilidade a educação de uma criança e eu sei que a MINHA FILHA está sendo educada nos diversos sentidos dessa palavra. Sua educação não se resume a alfabetizar, mas a ensinar valores, a respeitar a criança na sua caminhada, a fazer essa criança aprender brincando, feliz, como deve ser a infância de toda criança. Um momento muito rico nessa escola é a reunião de pais. Sinto, enfim, que minha filha está numa escola que a faz aprender, respeitando sua infância” (Kátia Oliveira - Professora da Universidade Estadual do Ceará – UECE).

Depoimento 14: “Em minha trajetória de vida sempre me foi ofertado viver as etapas em seu momento oportuno de maneira lúdica, prazerosa e intensa. Aos quatro anos de idade iniciei meus estudos em uma escola construtivista, Escolinha Reinações, onde aprendi o prazer da leitura, pois a literatura era inserida de uma maneira divertida, assim como as outras disciplinas, portanto os conteúdos eram absorvidos naturalmente” (Maria Luiza Torres Lima - Professora de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS).

Depoimento 15: “A Reinações traz uma proposta diferenciada, voltada para a construção de cidadãos e não simplesmente de repetidores de “coisas”, traz para a sociedade jaguaribana a possibilidade de podermos optar por uma educação voltada para ética, solidariedade, respeito às diferenças, objetivando dessa forma, a construção de seres mais conscientes de si mesmos e do todo que os cerca, entendendo que somos parte deste mesmo todo, desse modo, corresponsáveis” (Carísia Maia Pinheiro – Pedagoga/Terapeuta holística).

Depoimento 16: “Eu era uma ferrenha defensora do ensino tradicional. Quando tivemos que escolher a escola da nossa primeira filha, confesso que não foi fácil. Na verdade, do trabalho que lá é realizado, eu não conhecia. Eu era levada pelos comentários de mães que talvez conhecesse a metodologia da escolinha tão pouco quanto eu. O que mais me encanta na escolinha é que ela estimula a criança a se tornar um ser pensante, formador de opinião própria e não um mero repetidor das já existentes. Ela ensina noções de coletividade e insere a criança como um agente dinâmico e transformador da sociedade” (Karla Gadelha – Bancária e Tasso – Odontólogo).

Depoimento 17: “Agradeço a todos que fizeram e fazem a Reinações, pela contribuição dada à formação dos meus filhos. Tenho certeza de que a Escola foi fundamental na construção de valores éticos e de sociabilidade, assim como na aprendizagem cognitiva e no comportamento emocional. E ainda, de modo especial, alimentou a chama do desejo de conhecer” (Edileuza Maia - Professora da Rede Pública Estadual).

Estes depoimentos são rápidas e preciosas ilustrações feitas por pessoas que acreditam no ideal da Escolinha Reinações. São preciosidades faladas e agora escritas para a posteridade. Muitos desses poderiam ou poderão ser coleta-

dos, daria para escrever livros apenas com depoimentos dos muitos que passaram pela vida da Reinações. Aqui temos um pouco do sentimento vivo de cada uma dessas pessoas e isso gera profunda gratidão a todos que fazem esse projeto permanecer vivo, levando em frente o lema: “criança feliz vira adulto legal”.

Considerações finais

A nossa proposta educacional tem como fundamentação o ideário pedagógico do Prof. Lauro de Oliveira Lima, que estudamos, debatemos e divulgamos através do CEEPLOL (Centro de Estudo, Experiências e Pesquisa Lauro de Oliveira). A partir de tais estudos, compreendemos e vivenciamos a metodologia do Professor Lauro na Escolinha Reinações.

O CEEPLOL começou suas atividades por volta do ano de 1986, tendo início 3 anos antes de iniciarmos a experiência com a escola. Este grupo de estudo, precisamente em outubro de 2019, fez o Estudo 1000. Considerando isso importante, realizou-se um evento onde todos os professores que já passaram por este grupo foram convidados para um encontro, com reflexões sobre educação, música, dentre outros.

A partir desses estudos fomos compreendendo a necessidade dessa formação continuada, em que o professor reflete, questiona, planeja e avalia sua práxis. Um professor que estuda junto com seus pares vai se desenvolvendo intelectualmente, emocionalmente e socialmente, desenvolvendo também sua moralidade, sua sensibilidade e sua capacidade crítica.

Nesta mesma linha de compreensão, planejamos e avaliamos diariamente nossas atividades. Segundo Lauro de Oliveira Lima: uma escola piagetiana propõe-se a criar condições, extremamente diversificadas de experiências físicas, emocionais e mentais, como estimulações do desenvolvimento global das crianças. O ideário pedagógico do Prof. Lauro de Oliveira Lima precisa ser divulgado, precisa ser debatido e estudado, para ser compreendido e vivenciado na Escola.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Conscientização**. Editora: Moraes, 1980.

LIMA, A. F. S. O. **Pré-Escola e Alfabetização**: uma proposta baseada em P. Freire e J. Piaget. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

LIMA, L. O.; LIMA, A. E. O. **Uma escola piagetiana**. Editora: Paideia, 1981.

PIAGET, J. **Seis estudos de Psicologia**. 20. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1994.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

SOBRE OS AUTORES

ALANA KELLY RODRIGUES LIMA

Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (UECE), Campus Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM). E-mail: alana.kelly@aluno.uece.

ALANA RACHEL SILVA MOREIRA

Técnica em Cerâmica pela Escola Estadual de Educação Profissional Francisca Rocha Silva (2014); Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará. E-mail: alanarachel1998@gmail.com.

ALEXANDRE COSTA MAGALHÃES

Aluno do curso de graduação em História- UECE/UAB do polo de Quixeramobim-CE. E-mail: alexandre.magalhaes@aluno.uece.br

ANA KAROLINE ROCHA DE OLIVEIRA

Licencianda em Química pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, Campus Aracati. E-mail: anakarolinerocha207@gmail.com.

ANDRÉA DE CASTRO COSTA

Graduanda do curso de Licenciatura Plena em História da Universidade Estadual do Ceará (UECE), Campus Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM). E-mail: dea.castro@aluno.uece.br.

ÂNGELA THAÍS DA SILVA BRITO

Mestranda em Educação e Ensino pelo Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE) (UECE). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (2017). E-mail: angela.thais@aluno.uece.br.

ÁVILA RAVENA DA SILVA

Graduanda do curso de História da Universidade Estadual do Ceará (UECE), Campus Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM). E-mail: avila.silva@aluno.uece.br.

CARLA GARDÊNIA DA SILVA MELO

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), Campus Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM). E-mail: carla.cgsm1@gmail.com.

CARLA MARAISA SOUSA COSTA

Graduanda em Pedagogia na Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos/Universidade Estadual do Ceará (FAFIDAM/UECE). E-mail: carla.maraisa@aluno.uece.br.

CARLOS ROCHESTER FERREIRA DE LIMA

Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Professor de História da Rede Pública Municipal de Ensino de Russas - CE e Professor do Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM/UECE). E-mail: rochesterlima@gmail.com.

CAROLINE SOUZA SILVA

Graduanda de História pela Universidade Estadual do Ceará/Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (UECE/FAFIDAM). E-mail: carol.souza@aluno.uece.br.

CINTYA CHAVES

Doutoranda em História Social pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Ceará (UFC); Especialista em História e Cultura Afro-brasileira pela Faculdade de Selvíria (FAS); Mestre em História e Culturas pela Universidade Estadual do Ceará (UECE); Graduada em História pela Universidade Estadual do Ceará (UECE); Professora Substituta da Universidade Estadual do Ceará (UECE), Campus Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM). E-mail: cintyachaves@bol.com

CLAUDIANA NOGUEIRA DE ALENCAR

Mestrado e doutorado em Linguística pela Unicamp; licenciatura em Letras pela Universidade Estadual do Ceará. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Professora colaboradora do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE) (UECE). E-mail: claudianoce@gmail.com

DIANA NARA DA SILVA OLIVEIRA

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC); Mestre em Educação e Ensino pelo Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino-MAIE/UECE; Especialista em Orientação Educacional, Supervisão e Gestão Escolar Pela Faculdade Ieducare; Graduada em História pela Universidade Estadual do Ceará; Graduação em Pedagogia pela Faculdade da Lapa; Professora Substituta da Universidade Estadual do Ceará- Campus Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos. E-mail: diana.nara@uece.br.

EDINEIDE MARIA MAIA DA SILVA DE HOLANDA

Técnica em mecânica automotiva pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) (2014); graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará, Campus Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM) E-mail: dinamaiia43@gmail.com

ELISGARDÊNIA DE OLIVEIRA CHAVES

Doutora em História Social da Cultura pela Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG; Mestrado em História Social pela Universidade Federal do Ceará/UFC; Graduação em História pela Universidade Estadual do Ceará-UECE. Professora da Universidade Estadual do Ceará, Campus Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM). E-mail: elisgardenia.chaves@uece.br.

FÁTIMA SARA PEREIRA MAIA

Graduanda de História pela Universidade Estadual do Ceará/Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (UECE/FAFIDAM). E-mail: fatima.sara@aluno.uece.br.

FRANCISCA ALINE SILVA BATISTA

Técnica em Cerâmica pela Escola Estadual de Educação Profissional Francisca Rocha Silva (2014); Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará, Campus Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM). E-mail: aline.batista@aluno.uece.br.

FRANCISCA MICHELE DE OLIVEIRA

Graduanda do curso de Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), Campus Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM). E-mail: francisca.michele@aluno.uece.br.

FRANCISCO ALEX ALMEIDA LIMA

Graduando em Direito pela Universidade Federal do Ceará.
E-mail: fralexalmeida@gmail.com.

FRANCISCO VALDENIR DE ANDRADE SOUZA

Graduado em Gestão da Tecnologia da Informação pela Universidade Paulista (UNIP). Especialista em Computação Forense e Perícia Digital pelo Instituto de Graduação e Pós-Graduação – IPOG. E-mail: denirandrade32@gmail.com.

ILCALENE DE FREITAS MARINHO

Graduada em Administração pela Universidade Potiguar (UNP), graduanda em Licenciatura em Espanhol pela Universidade Federal do Ceará, especialista em Didática e Práticas de Ensino, pela Faculdade de Quixeramobim (UNIQU) E-mail: ilcalenefreitas@gmail.com.

INHANA GOMES DA SILVA

Graduanda do curso de Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), Campus Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM). E-mail: inhanaigs@gmail.com.

IVANEIDE BARBOSA ULISSES

Doutora em História pela Universidade Federal de Minas Gerais- UFMG; Mestrado em História pela Universidade Federal do Ceará- UFC Graduação em História pela Universidade Estadual do Ceará-UECE; Professora assistente da Universidade Estadual do Ceará- Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos. Coordenadora do Subprojeto Residência Pedagógica do curso de História da FAFIDAM. E-mail: ivaneide.ulisses@uece.br.

JAIANE TATIELE ALEXANDRE BARBOZA SOARES

Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (UECE), Campus Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM). E-mail: jaiane.tatiele@aluno.uece.br.

JANAÍNA DA SILVA LIMA

Graduanda em História pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), Campus Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM). Bolsista do Programa Residência Pedagógica da Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: janalima-rosanegra@gmail.com

JOÃO PAULO GUERREIRO DE ALMEIDA

Doutorando em Educação Pela Universidade federal da Paraíba; Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE); Licenciado em Pedagogia; Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), Campus Aracati. Coordenador de área do PIBID Química. E-mail: joaopaulo.guerreiro@ifce.edu.br.

JOSÉ ANDERSON COSTA GOMES

Mestre em Ensino no Programa de Pós-graduação em Ensino (IFRN/UERN/UFERSA). Especialista em Gestão Pedagógica da Escola Básica (UECE/UAB). Graduado em Licenciatura em História pela Universidade Estadual do Ceará/ Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (UECE/FAFIDAM). Atualmente professor no ensino básico na Escola de Ensino Médio Francisco Jaguaribe. E-mail: andersongomes1986@gmail.com.

JOYCE DE SOUSA FILGUEIRAS

Licencianda em Química pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), Campus Aracati. E-mail: joycesousa2011@gmail.com.

JÚLIA RODRIGUES MENDES DE ANDRADE

Licencianda em Química pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), Campus Aracati. E-mail: julia.andrade.aracati@gmail.com.

LEANDRO NOGUEIRA DA SILVA

Graduando de História pela Universidade Estadual do Ceará/ Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (UECE/FAFIDAM). E-mail: leandro.nogueira@aluno.uece.br.

LUCIANA MEIRE GOMES REGES

Doutoranda em História Social pela Universidade Federal do Ceará (UFC); Mestre em História Social pela Universidade Federal do Ceará (UFC); Graduada em História pela UECE; Professora substituta no Departamento de História da FAFIDAM/UECE. E-mail: lucianareges@bol.com.br.

MARIA ALINE SILVA CARVALHO

Graduada em História pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), Campus Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM) (2019). E-mail: alinecarvalho184@gmail.com.

MARIA CELESTE LINO DE LIMA

Graduanda de História pela Universidade Estadual do Ceará, Campus Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM); E-mail: celestelima1999@gmail.com.

MARIA IVONILDE NOGUEIRA VIEIRA

Psicopedagoga pela Universidade Estadual do Ceará (UECE); Pedagoga pela Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos/ Universidade Federal do Ceará (FAFIDAM/UECE). Diretora e idealizadora do Projeto Escolinha Reinações. E-mail: ivonilde2705@hotmail.com.

MARIA RAQUELIANE DE MELO MARTINS

Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (UECE), campus Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM). E-mail: maria.raqueliane@aluno.uece.br.

MARIA VANDERLANE DE SOUSA SILVA

Técnica em Têxtil pela Escola Estadual de Educação Profissional Francisca Rocha Silva (2014); Graduanda do curso de História da Universidade Estadual do Ceará (UECE), Campus Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM). E-mail: vanderlaneprofissional@gmail.com.

MAURÍCIO DA SILVA RODRIGUES

Graduando em Letras pela Universidade Estadual do Ceará, Campus Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM). E-mail: mauricio.rodrigues@aluno.uece.br.

MAURO HENRIQUE DE MOURA SOUSA

Graduando de História pela Universidade Estadual do Ceará - UECE / Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM). E-mail: maurohenriquems@gmail.com.

MILA NAYANE DA SILVA

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará - UECE. Mestre em Educação e Ensino pelo Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE)/UECE. E-mail: milanayane@hotmail.com.

MÔNICA COSTA CORDEIRO

Graduanda em Pedagogia na Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, Universidade Estadual do Ceará. E-mail: monica.cordeiro@aluno.uece.br.

PAULA JOCIANE MAIA DOS SANTOS

Graduanda do curso de História pela Universidade Estadual do Ceará, Campus Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM). E-mail: paulajocianesantos@gmail.com

PAULO IRIS CHAVES FILHO

Graduando do curso de História pela Universidade Estadual do Ceará, Campus Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM). E-mail: paulo.chaves@aluno.uece.br.

RAQUEL LIMA DE FREITAS

Mestre em Educação pelo Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE/UECE); Especialista em Metodologia do Ensino das Artes (UECE); licenciada em Pedagogia; Professora Assistente do Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM/UECE). E-mail: raquel.lima@uece.br.

RENATO DA SILVA SAMPAIO DE OLIVEIRA

Graduando em Licenciatura Plena em História pela Universidade Estadual do Ceará. E-mail: silvasmpaio@gmail.com.

SANDRA MARIA GADELHA DE CARVALHO

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC); Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Graduação em Serviço Social pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) (1981). Professora adjunta da Universidade Estadual do Ceará (UECE), na Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM). Professora do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE). E-mail: sandra.gadelha@uece.br.

SANDRA MARIA SOEIRO DIAS

Doutoranda em Educação/Universidade Federal do Ceará (UFC); Mestra em Educação pela UFC; Pedagoga pela UFC. Atualmente formadora de Professores da Rede Municipal de Fortaleza/PMF; Professora Tutora a distância (UAB/UFC Virtual). E-mail: sandra.soeiro.smsd@gmail.com.

SILVANA DE SOUSA PINHO

Doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará; Mestre em Educação (UFC); Especialização em Metodologia do Ensino de História; Universidade Estadual do Ceará (UECE); Especialização em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio pela Universidade Estadual Vale do Acaraú Graduada em História (UECE). Coordenadora de Estágio Supervisionado do curso de história. Professora do curso de História da FAFIDAM/UECE. E-mail: arquivosilvanapinho@yahoo.com.

TÂNIA MARIA LIMA

Mestre em Educação e Ensino pelo Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE/UECE); Especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade Social pela Universidade Federal do Ceará (UFC) (2018); graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) (2016). Professora do Município de Russas-Ceará. E-mail: tania21lima@gmail.com.

VERÔNICA MARIA DE ARAÚJO PONTES

Doutora em Estudos da Criança na área de Literatura para a Infância pela Universidade do Minho- Portugal, em 2009, com revalidação de diploma pela UNICAMP como Doutora em Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte. Mestra em

Educação e Comunicação pela UFRN (1998) e Graduada em Pedagogia pela mesma instituição (1986- UFRN). Professora adjunta IV, aposentada, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), professora colaboradora do Doutorado e Mestrado em Letras da UERN, e do Mestrado em Ensino da UERN/IFRN/UFERSA. E-mail: veronicauern@gmail.com.

WILIANE BENTO RABELO

Graduanda em Pedagogia na Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos/Universidade Estadual do Ceará (FAFIDAM/UECE). E-mail: wiliane.rabelo@aluno.uece.br.

YASMIN FERREIRA MAIA

Graduada em História pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), Campus Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM) (2019). E-mail: yasminfm2011@hotmail.com